



RASURAS E PERSPECTIVAS MACUMBÍSTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA E ANTIRRACISTA

Erasures and perspectives from *macumba* for an inclusive and anti-racist early childhood education

Norma Silvia Trindade **LIMA**
Departamento de Ensino e Práticas Culturais
Faculdade de Educação e
Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Estadual de Campinas
Campinas/Brasil
normatl@unicamp.br
<https://orcid.org/0000-0001-6728-4675> 

Mariana Semião de **LIMA**
Departamento da Educação Infantil
Rede Municipal de Educação de Vinhedo
Vinhedo, Brasil
marisemi168@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8014-6285> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo 

RESUMO

O ensaio propõe pensar a educação infantil como um território-terreiro formativo privilegiado, reconhecendo como urgente e necessária a problematização do racismo epistêmico no curso da geopolítica do conhecimento colonial e seus processos de colonialidade nos âmbitos do saber, do ser e do poder. Como sujeitos da experiência em diálogos com o pensamento decolonial e autores contemporâneos que discutem brasilidades, ponderamos que as epistemes macumbísticas, compreendidas como um feixe múltiplo de práticas culturais afrodiaspóricas, como as *capoeiras* e os *candomblés*, podem, como potências analíticas, mobilizar e ampliar as fronteiras e gramáticas formativas de novas gerações, na perspectiva inclusiva e antirracista, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e com a Lei 10.639/2003.

PALAVRAS-CHAVE: Macumbas. Inclusão. Racismo. Colonialidade. Pertencimento.

ABSTRACT

The essay aims to think of early childhood education as a privileged educational territory-candomblé yard recognizing as urgent and necessary the questioning of epistemic racism during the geopolitics of colonial knowledge and its processes of coloniality in the fields of knowledge, of being and power. As individuals of the experience in dialogues with decolonial thought and contemporary authors who discuss Brazilianness, it is considered that the epistemes from *macumba*, understood as a multiple bundle of afrodiasporic cultural practices, such as the *capoeiras* and the *candomblés*, can, as analytical powers, mobilize and expand the borders and educational grammars of new generations, in an inclusive and anti-racist perspective, in line with the propositions of the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education and Law 10.639/2003.

KEYWORDS: Macumbas. Inclusion. Racism. Coloniality. Belonging.

UM CONVITE À CONVERSAÇÃO

O pensamento é um fluxo. Imantação inseparável de sinergias. Jogo simbólico, jogo de corpo. Afetos, memórias, territórios, sonoridades, intensidades, densidades e texturas perenes de encontros e desencontros. Pensamos a partir de uma materialidade: uma existência em corpos atravessada por feixes de experiências que tecem sentidos, significados e, quiçá, (des)caminhos (im)possíveis.

Sonhos compartilhados nos (des)fazeres da educação. Fé no amanhã. Descrença no hoje. Vergonha do passado. Dívida colonial, escravista, que geme latente e, ainda, grita nas sombras e na luz de uma memória coletiva e ancestral. Suor, sangue, saliva e cansaço. Festas, rituais, frestas. Vida que segue. Destarte, há tesouros insurgentes nos terreiros da vida e nas práticas macumbísticas.

Compreendidas como acervos culturais e religiosos afro-brasileiros, as práticas macumbísticas consistem em múltiplas e diferentes manifestações: candomblés, capoeiras, sambas, jongos, maracatus e tantas outras composições artísticas, litúrgicas, poéticas e políticas reconfiguradas no Brasil colonial. Brasilidades (re)inventadas, vitalizando e transmutando memórias coletivas e ancestrais em diáspora, instaurando (re)existências negadas pela violência do sequestro de diferentes povos africanos, expropriados de seus territórios e vínculos afetivos, culturais e litúrgicos, forçados à travessia do Atlântico.

As práticas macumbísticas são modos outros de sociabilidade que viabilizaram possibilidades de laços de pertencimento em seus processos vitais, ritualísticos, linguagens e/ou simbolizações que reivindicam e adentram espaços da branquitude. São frestas forjadas, resvalando rasgos plurais que não cessam de multiplicar e florescer, com muito esforço e persistência.

Decerto, vivemos em um corpo situado no tempo e espaço. Tantos e tantas nos habitam, corpos (re)encantados na lida da vida. Escrevemos para um presente, perspectivando outridades. O tempo existe no tempo de dizer, sentir, pensar e fazer. E, nesse caso, escrevemos ensaiando pensamento, desejando escutas e porvires. Para sermos coerentes, escolhemos o formato do ensaio acadêmico, como discute Larrosa (2003, 2004).

O ensaio se faz em um percurso argumentativo visando um tempo presente, não como uma realidade, mas como urgência de se pensar a experiência, produzir reflexão

e (im)possíveis (des)dobramentos, potencializando horizontes outros. Trata-se de um estilo autoral, implicado e responsável, rasurando pretensões acadêmico-científicas de narrativas (des)contextualizadas, assépticas e arrogantes da modernidade. A experiência, aqui, é tomada em sua relevância e credibilidade para a composição de outras gramáticas necessárias à geopolítica do conhecimento, ou seja, aos modos de produzir e circular saberes, a fim de tensionar fronteiras e critérios de controle sobre a legitimidade de dizer, escrever e compartilhar com/como sujeitos da experiência.

Este ensaio, como um canto, deseja (en)cantar, seduzir, ou ao menos convidar à liberdade amorosa e necessária a uma escrita vadia, no melhor sentido do termo. Vadiar é preciso! As capoeiras nos ensinam para que aprendamos a jogar e para que experiências possam nos atravessar, com a ousadia de perscrutar outros caminhos, picadas ou trilhas em um vasto território possível dos jogos na/da vida, enquanto houver vida nas macumbas, nas gingas e em nossos corpos-pensamentos.

No rastro de Haddock-Lobo (2022), somos lembrados da etimologia da palavra método, a saber, a junção de *meta* (através de) e *hodos* (caminho, via de acesso). Assim sendo, método tem o sentido de caminho, portanto não se trata de louvar uma noção rígida ou um percurso único, ainda que este esteja reificado na colonialidade do fazer e saber acadêmicos. Antes, trata-se de um desafio: abrir caminhos, revolver a terra, pisar mansinho a fim de resgatar a singularidade da escuta e da potência do caminhar, atentos aos cânticos, lamentos e demandas sentidas, acolhidas e pelas quais nos responsabilizamos a partir de nossos sentidos, pertencimentos, afetos e amores.

Nessa perspectiva, desejamos, como sujeitos da experiência, nos colocar, pensar o que nos afeta, a fim de problematizar a educação infantil na perspectiva inclusiva e antirracista. Tratamos a educação infantil como um território-terreiro privilegiado no contexto das práticas pedagógicas que produzimos em diferentes espaços educativos em instituições de ensino públicas no interior de São Paulo: rede municipal de ensino; formação inicial de estudantes em licenciaturas que conosco estudam em uma universidade pública, além de projetos de extensão realizados com o apoio desta.

Tomamos a noção de território-terreiro a partir de Sodré (2019), Simas e Rufino (2018), por ampliarem a noção conceitual assentada em uma materialidade geográfica para um contexto simbólico, ético/estético/político ritualizado, no qual se efetivam práticas culturais, circulam saberes, memórias e ancestralidades, constituindo a complexidade plural das epistememes macumbísticas, sendo macumba entendida como feixe múltiplo de práticas culturais, saberes e ancestralidades afrodiaspóricas (SIMAS; RUFINO, 2018; HADDOCK-LOBO, 2020). É desse lugar e de outros territórios-terreiros,

os quais conhecemos e aos quais nos vinculamos, que desejamos perspectivar e tecer algumas inquietações.

De fato, somos de diferentes terreiros. Transitamos em importantes territórios educativo-formativos passíveis de cruzos e encantamentos: a educação e as macumbas. Aprendizes convictas, enveredamos nos fazeres e processos educacionais, formais e não formais. Vimos buscando fazer a nossa parte como professoras e gente comum, isto é, compartilhar nossa caminhada a partir de nossa experiência em outras lógicas e modos de viver, ser, sentir, tendo em vista a urgência e a necessidade de se (re)encantara educação.

Almejamos que as novas gerações possam pensar e viver um outro mundo, de outro modo, podendo se aceitar, reconhecer-se, usufruir direitos constitucionais conquistados por movimentos e lutas sociais empenhadas por aqueles e aquelas subalternizadas, exploradas, negadas e produzidas como ausentes na esteira de um projeto civilizatório desumano, avassalador, que ainda se reitera por meio de uma episteme hegemônica colonial, racista, presente nas práticas formativas e escolares. É cruel, injusto e retrógrado manter o silêncio e atualizar genocídios, epistemicídios, racismos, sexismos e tantas outras violências corporais, materiais, discursivas e simbólicas presentes ainda em nossas práticas, em nossos modos de interpretar, nomear e educar.

Não há por que silenciar. É incoerente, dos pontos de vista inclusivo, ético, político-democrático, sustentar a toada da produção da subalternidade, atualizando as manifestações e efeitos da colonialidade nos âmbitos do poder, saber e ser. Injustiças sociais e cognitivas produzidas historicamente são reiteradas nos cotidianos das relações em territórios educacionais e escolares. Não é ético manter a exclusividade de uma episteme, pretensamente universal, que exclui e/ou nega outras gramáticas e sensibilidades presentes em diferentes chaves de interpretação, nomeação e percepção de mundos. O âmbito epistemológico que inspira as práticas pedagógicas e formativas é fundamental para se perspectivar outras tomadas, dizeres e fazeres diante da vida e em modos de educar (LIMA, 2013, 2021a, 2021b).

Nesse sentido, como já mencionado, pensamos a educação infantil como um território-terreiro, a partir de estudos realizados e em andamento, experiências, e reverberações que deslocam e atualizam incessantemente nosso pensamento, inspirando-nos em referências e ações educativas, como as contribuições de Sodré (2019); Haddock-Lobo (2020) e Simas e Rufino (2018). Sendo assim, questionamos qual ou quais epistemes orquestram as práticas pedagógicas nesse território-terreiro

formativo? Quais são as referências simbólicas predominantes nos jogos e fluxos nesse contexto educativo? De que modo são favorecidos os sentimentos de pertencimento cultural às crianças? Quais são as possibilidades de identificação para as crianças que lá estão nesse processo educativo de iniciação simbólica/cultural?

Tendo como mote o racismo epistêmico em seus processos de colonialidade, nos âmbitos do saber, do ser e do poder, é a partir dessas problematizações que buscamos pensar, neste ensaio, uma educação infantil na perspectiva da inclusão, destacando a relevância de se tensionar a colonialidade nos âmbitos curricular e epistemológico, a partir de epistemes outras, a saber, as macumbísticas, gramáticas pluriversais, capazes de ampliar sentimentos de pertencimento ao território educativo. Ademais, considerando a conquista que a Lei 10.639/2003 representa para uma educação escolar inclusiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) são revisitadas e as epistemes macumbísticas, tomadas como possíveis articuladoras no âmbito curricular inclusivo e antirracista das práticas escolares e percursos formativos.

INCLUSÃO, TERREIROS E MACUMBAS

Além de professoras, somos singularizadas pela responsabilidade e consciência de nossa ancestralidade em matrizes e matizes africanas e afro-brasileiras, presentificadas nas capoeiras e nos candomblés. Ambos são territórios educativos nos quais se reeditam saberes, memórias e práticas historicamente subalternizadas por uma epistemologia colonial, racista e ainda hegemônica.

Evocamos, nesse ensaio, pertencimentos, afetos, festas, memórias coletivas, rituais, simbologias que encantam e (nos) reencantam (LIMA, 2021b, LIMA; LIMA, 2022). É a partir desses terreiros, como sujeitos da experiência, que nosso pensamento se anima, desloca-se e dialoga com tantos outros, a fim de vislumbrar fazeres que eduquem em uma lógica inclusiva, pluriversal, não hegemônica, na qual possamos assumir e conviver com as diferenças (nossas e de outrem) e aprender com múltiplas vozes, percepções e corpos.

Legalmente, a educação infantil, etapa inicial da educação básica, é o primeiro lugar de educação coletiva fora do contexto familiar. Nela, crianças de 0 a 5 anos de idade, meninos e meninas de diferentes classes sociais, raças, religiões, moradoras do meio urbano e rural, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se e interagem com diferentes culturas, línguas e modos de viver.

As creches e pré-escolas, que se caracterizam como espaços institucionais da educação infantil, são territórios privilegiados de socialização, de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio da iniciação simbólica. Tempo-espaço de significativas relações interpessoais, ampliam o círculo afetivo, cultural e simbólico para além do familiar, ensejando aprendizagens e desenvolvimento de linguagens. As práticas pedagógicas, ao se realizarem no tempo e espaço escolar, produzem interações, mediações, regras, jogos de linguagens, enfim, uma diversidade de ritos e rituais de iniciação cultural, simbólica. Oferecem referências/ferramentas que operam na interpretação e nomeação do mundo, dos acontecimentos que ocorrem no cotidiano.

A leitura/interpretação do mundo a partir de um currículo institucionalmente legitimado, constituído por um conjunto de códigos, saberes e verdades, engendra processos de subjetivação; estrutura modos de perceber e nomear a vida e a nós mesmos, por meio de um campo de fluxos/vetores discursivos (re)produtivos que atravessam/constituem subjetividades e forjam identidades a partir de certa concepção de mundo, sobretudo em instituições formativas. Todavia, as práticas discursivas não são neutras ou ingênuas, ainda que, em parte, infelizmente, alguns professores não percebam a amplitude em que a mediação política de suas práticas possa operar (LIMA, 2013).

Decerto que há conquistas legais que preveem (mas não garantem) o usufruto de direitos constitucionais relativos à educação, aos bens culturais, às religiosidades... No entanto, ainda prevalece a hegemonia de um projeto civilizatório ocidental/colonial, culturalmente arraigado e subjetivado, presente em práticas pedagógicas e curriculares, reiterando a configuração e a perspectiva de mundo racista, patriarcal, monolítica e monocultural, pretensamente universal, supostamente superior às demais cosmogonias e chaves de compreensão da vida, em seus modos diversos de ser, sentir, fazer, dizer.

Ora, o processo acionado na educação infantil implica iniciação em um mundo social, simbólico, e em suas práticas de produção e circulação de saberes. Portanto, o âmbito epistemológico e curricular das práticas formativas é extremamente relevante ao pensarmos em inclusão como direito constitucional de acesso e permanência na educação pública, laica, democrática, socialmente referendada (BRASIL, 1988). A inclusão, como fundamento da educação brasileira, prevista constitucionalmente como direito inalienável, é um direito de todas as pessoas, incondicionalmente.

Tensionamos o entendimento de inclusão na perspectiva epistemológica e curricular, destacando a dimensão da cultura, a partir de epistemes macumbísticas praticadas em territórios-terreiros. Estes, zonas de imbricamento (cruzo) passíveis de produzir deslocamentos quando reconhecidas as rasuras, operam e atualizam saberes e práticas culturais afrodiaspóricas, legado de uma memória coletiva pluriversal importante, em especial para as novas gerações e seus processos de identificação e pertencimento aos territórios-terreiros (LIMA, 2021b).

A noção de cruzo pressupõe o exercício da rasura e encanto conceitual no que se refere à produção e a circulação de saberes nesses territórios-terreiros, como postulado teórico-metodológico presente nas epistemologias das macumbas. Mutualidades, envolvimentos e afetações ocorrem em uma relação de porosidade entre os sujeitos e os saberes praticados nesses territórios-terreiros das práticas culturais afrodiaspóricas (SIMAS; RUFINO, 2018), como as capoeiras e os candomblés.

Aprendemos a nomear e interpretar o mundo conforme as lentes linguísticas, simbólicas, apresentadas e ensinadas, por excelência, nas instituições educativas. Lemos o mundo por meio dessas lentes disponibilizadas, valorizadas, reconhecidas, legitimadas. Por isso, é fundamental que a educação escolar favoreça e potencialize o reconhecimento e a legitimidade das diferenças, da pluralidade, assumindo o princípio da pluriversalidade, sobretudo, com respeito às epistemes e existências negadas histórica e ontologicamente, de modo que aprendamos a aprender com o outro, a existir na coexistência plural de seres e seus modos de pensar, dizer, sentir e viver. As interações, afetos e práticas promovem processos intersubjetivos e simbólicos que podem ou não favorecer a percepção de quem somos nós, o que estamos a fazer, qual o nosso lugar no mundo, quais as nossas responsabilidades para com esse mundo, como interagimos com o outro, como lidamos com as diferenças em curso em nós e no outro.

Por essas considerações e tomando a relevância da educação básica, sobretudo na escola pública inclusiva, compartilhamos inquietações que nos movem no fazer e pensar a educação. Nessa esteira, buscamos ampliar o presente por meio de lógicas formativas assentadas na pluriversalidade, viabilizando a coexistência de diferentes chaves de compreensão, interpretação e percepção de si, do outro, de vida, de mundos em seus múltiplos modos de saber, fazer, sentir, ser e dizer.

Isso posto, destacamos a legitimidade e potência da contribuição educacional de epistemes macumbísticas em suas categorias analíticas de leitura e percepção de mundo (LIMA; LIMA, 2022). Trata-se de uma lógica outra, assentada nos princípios de

coexistência, simultaneidade, reverência aos que nos antecedem, relação ecológica e dialógica com as energias vitais presentes em todas as manifestações e formas de existência, como temos aprendido e praticado no rastro de nossos ancestrais e das brasilidades discutidas por pensadores contemporâneos já mencionados (HADDOCK-LOBO, 2020; SODRÉ, 2019; SIMAS; RUFINO, 2018) e, não menos importante, a contribuição do pensamento decolonial (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2019; MIGNOLO, 2017; WALSH, 2009).

Afirmamos, no âmbito das práticas e do pensamento, a relevância das brasilidades expressas em saberes, festas, rituais e práticas culturais, em especial as afro-brasileiras. Trata-se de desmistificar a demonização ocidental, colonial, de tais epistemes, práticas e gentes que reverenciam as ancestralidades de matizes e matrizes ameríndias e afrodiaspóricas.

As epistemes macumbísticas são tratadas aqui como complexo de práticas, memórias e saberes dos que nos antecedem e nos ofertam uma perspectiva possível de (re)encantamento do mundo e da vida no contragolpe ao desencantamento colonial, genocida e perverso (SIMAS; RUFINO, 2018). As macumbas, entendidas como epistemes culturais, ampliam a gramática formativa e interpretativa para além das dimensões religiosas, litúrgicas. Configuram-se como legados insurgentes nas experiências de dispersão compulsória de povos africanos expropriados, transladados para as Américas.

Compreendemos com Hall (2018) que a diáspora não funciona na lógica binária, mas no deslizamento de sentidos e significados, como fluxos não regulados e criativos, provocando pressões, novas configurações nas composições hegemônicas de poder, e impactam a identidade cultural. Decerto, o deslocamento (no caso aqui tratado, compulsório) produziu atravessamentos nos corpos, rituais e linguagens, constituindo produções culturais advindas do contato e interação com outras disposições. A capoeira, uma cultura escrava de rua, nascida no Brasil colonial, materializa a complexidade desse processo (LIMA, 2021a). Muitos desses legados praticados em território colonial escravocrata/racista, reeditados e transmutados na diáspora negra, são reconhecidos, atualmente, como bens culturais imateriais afro-brasileiros.

PENSANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL EM POSSÍVEIS RASURAS E CRUZOS

A promulgação da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-

brasileira e Africana foi uma das primeiras ações do então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva. A conquista de anos de luta e a denúncia dos movimentos sociais negros, intelectuais e pesquisadores da área da educação estabelecem um marco legal, político e pedagógico de respeito e valorização da confluência africana na história e cultura do povo brasileiro. Essa lei alterou a Lei 9.394/1996 e estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas da educação básica (BRASIL, 2003) e, mesmo que, inicialmente, a educação infantil não estivesse contemplada em seu texto, a educação da infância foi gradativamente incorporando o que ela propunha, como mostram as DCNEI, que assim explicitam:

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação [...] (BRASIL, 2010).

Conforme as DCNEI, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, asseguradas segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em implementação obrigatória no país. Ao tratar a educação infantil, as diretrizes indicam seis direitos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (BRASIL, 2010). Estruturada em cinco campos de experiências, definidores dos saberes e aprendizagens recomendáveis às crianças, a BNCC, por sua vez, limita-se a destacar experiências de respeito, reconhecimento e valorização do outro na convivência diária das crianças nas instituições de educação infantil (BRASIL, 2017).

Como mostram Silva, Lima e Siller (2021), a BNCC reforça a visão homogênea de criança e cultura, mantendo-se, nessa etapa da educação básica, na perspectiva da interculturalidade funcional, e não crítica (WALSH, 2009), uma vez que não se preocupa com a exclusão, negação e subalternização de grupos racializados, ou seja, não questiona as regras do jogo. De todo modo, o Plano Nacional de Implementação da Lei 10.639/2003 sinaliza o importante papel da educação infantil no combate ao racismo e às discriminações que atingem particularmente negros e negras, ao considerar que:

Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação racial. Isso faz com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais para a história e a cultura brasileira (BRASIL, 2013, p. 48).

Nessa perspectiva, cabe a professores, professoras e demais profissionais da pequena infância a incorporação dos conteúdos das culturas afro-brasileira e indígena, o desenvolvimento de uma (re)educação para as relações étnico-raciais e a implementação de práticas que valorizem a diferença étnica, religiosa, de gênero e das pessoas com deficiência. Em síntese, é fazer com que as crianças, desde muito pequenas, sejam educadas a conhecer e respeitar o mundo com suas diferentes culturas, realidades, corpos e grupos sociais.

Para as DCNEI, o currículo é um conjunto de práticas que objetivam articular as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte dos patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (BRASIL, 2010). A partir da concepção da proposta pedagógica, da definição de currículo e das orientações para a educação infantil presentes nas DCNEI, é possível uma articulação com as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no que se refere a ações educativas de combate ao racismo e à discriminação. Nesse sentido, as capoeiras e os candomblés, como patrimônios imateriais brasileiros, em suas epistemes macumbísticas, tornam-se possíveis articuladores para o acesso a bens simbólicos da cultura afro-brasileira.

É importante ressaltar que a educação escolar pública é laica e não estamos propondo a introdução da religiosidade de matriz africana nesse território. Todavia, defendemos a presença do legado cultural e mítico afrodiáspórico, e não apenas a referência eurocêntrica, presente, em geral, de maneira exclusiva, nos currículos e práticas escolares. Afinal, as epistemes macumbísticas, como as capoeiras e os candomblés, têm uma visão epistêmica diferente, podendo agregar na ampliação das gramáticas discursivas e simbólicas de perceber e existir em um mundo plural, favorecendo sentimentos de pertencimento.

As práticas cotidianas nessas comunidades são formas de saber-fazer-dizer ritualizadas, socialmente praticadas e compartilhadas, envolvendo processos formativos ancestrais e polissêmicos (LIMA; LIMA, 2022). Podem, portanto, colaborar com as instituições educacionais formais, conforme discutido por Lima, Mendes e Fernandes (2020). Afinal, a educação pública brasileira, tendo como princípio constitucional a inclusão, estaria, assim, centrada nas culturas de diferentes pessoas, comunidades e espaços formadores além do ambiente escolar.

O Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos 3 (PNDH) (BRASIL, 2009), em seu eixo orientador "V: Educação e Cultura em Direitos Humanos", visa a instigar a formação de uma mentalidade coletiva voltada para o reconhecimento

democrático do direito à diferença, tendo em vista uma sociedade plural e solidária. Nesse sentido, a educação escolar tem um papel formativo central no que toca à formação de novas gerações e, portanto, à percepção de visão de mundo vindoura.

A educação básica, uma das cinco grandes áreas citadas pelo PNDH 3, indica a relevância de que, desde a infância, as populações subalternizadas e vulnerabilizadas usufruam da condição de sujeitos de direitos, podendo desenvolver um sentimento de pertencimento, conhecer diferentes culturas e estabelecer trocas entre pares. Evidentemente, para tanto, as práticas pedagógicas e curriculares precisam ser problematizadas na perspectiva de uma pluriversalidade, podendo agregar o complexo das epistemes macumbísticas, posto que justiça social implica justiça cognitiva. Nesse sentido, consideramos urgentes a compreensão e a problematização da hegemonia de uma geopolítica do conhecimento colonial, racista e eurocentrada na educação infantil.

PRÁTICAS, GENTES E COLONIALIDADES

Reconhecemos a relevância do tensionamento epistemológico na educação infantil quanto à geopolítica do conhecimento moderno ocidental e às proposições ético-político-epistêmicas do pensamento decolonial, discutidas por Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2019), Mignolo (2017) e Walsh (2009), dentre outros. A opção descolonizadora envolve enfrentar/transgredir o controle discursivo e excludente no âmbito epistêmico, em especial os dispositivos sustentadores de tal geopolítica do conhecimento, por conta de seus desdobramentos sobre as práticas pedagógicas e formativas.

De fato, o colonialismo e o capitalismo são corolários, isto é, são condições para a emergência de um sistema que, terminado o colonialismo, instaura mecanismos de colonialidade em todos os âmbitos da vida social. Colonialidade não é o mesmo que colonialismo, mas seu desdobramento e manutenção, sendo o lado "B"/nefasto da modernidade, conforme Mignolo (2017). O colonialismo envolve uma dimensão jurídico-política de uma nação sobre outra, enquanto a colonialidade refere-se a uma lógica, como um padrão de poder, saber e ser, estabelecida nas circunstâncias de dominação coloniais, que se atualizam e são capilarizadas continuamente na vida social, perdurando na atualidade, para além do colonialismo.

Como dispositivo conceitual, essa lógica de dominação opera nas relações institucionais, de trabalho, intersubjetivas e pedagógicas. Assim, a colonialidade, como uma matriz colonial de poder, saber e ser, agencia, forja e transborda nas diferentes

dinâmicas institucionais e relacionais da vida cultural, discursiva e subjetiva. Sustentada por uma geopolítica de conhecimento eurocentrada, racista e colonial, encontra-se naturalizada e incorporada aos processos de ensino e aprendizagem e nas lentes pelas quais vemos o mundo, compondo o nosso modo de pensar, sentir, dizer e agir. A colonialidade, como lógica operante, multifacetada e capilarizada, faz-se presente e atualizada em diferentes dimensões das relações interpessoais e instituições sociais (MIGNOLO, 2017; MALDONADO-TORRES, 2019).

O legado produzido pelo colonialismo se presentifica como uma sombra nos/dos corpos: a colonialidade. Como podemos despachar esse encosto – chamado de carregamento colonial por Haddock-Lobo (2020) e Simas e Rufino (2018), ao reconhecerem a potência descolonizadora e transgressora de saberes e práticas populares, as brasilidades? Na perspectiva desses autores, com os quais nos alinhamos e vimos aprendendo, o entendimento de macumba é ampliado a um complexo de práticas e saberes culturais, afrodiáspóricos, afro-brasileiros, em epistemes plurais, para além dos rituais litúrgicos.

Epistemes ancestrais em corpos violentamente subjugados (re)existiram na dispersão aviltante da experiência compulsória da diáspora negra, na travessia do Atlântico em direção ao “tal” do Novo Mundo. Para as terras brasis, esses povos centro-africanos expropriados e expatriados trouxeram em seus corpos memórias coletivas, saberes ancestrais. Ressignificaram cosmogonias e (re)inventaram estratégias de (re)existências. Instauraram territórios-terreiros. Deram a volta na morte, por meio de ritos de (re)encantamentos, (re)estabelecendo laços e conexões com uma transcendência simbólica, capaz de reinventar sensibilidades potencializadas em energia vital/axé na escassez da materialidade da vida.

Os ritos, festas e diversas estratégias de (re)encantamento são frestas que ritualizam a vida, reverenciam ancestralidades para “dobrar” a morte, resignificando-a. A morte, entendida como esquecimento, escapa do binarismo, concretude, controle, finitude da racionalidade ocidental moderna. Nas macumbas, a relação entre vida e morte se efetua num contínuo mítico-litúrgico, por meio do princípio de simultaneidade. A existência e a ancestralidade, nessa perspectiva, operam em outra lógica de tempo e espaço (SIMAS; RUFINO, 2018).

Tendo em vista essas breves considerações, em que pese a responsabilidade para com as novas gerações, como professoras e aprendizes em terreiros formativos – escolas, capoeiras, candomblés, rodas de samba, rodas de conversas e outros diferentes campos de saber –, defendemos o (re)conhecimento e credibilidade de epistemes macumbísticas, afrodiáspóricas. Esse balaio de saberes e práticas culturais,

subalternizadas e descredibilizadas por uma perspectiva de mundo excludente, elitista, eurocentrada, monocultural, racista, machista e outros diversos aspectos ético-estéticos e políticos que ainda nos inferiorizam, continuam a se desdobrar sobre a tessitura cultural, subjetiva, e na vida social e, obviamente, sobre os processos formais de ensino e aprendizagem.

Ora, os modos de pensar, de enunciar, de simbolizar, orientam o fazer educativo. Portanto, problematizar a referência de verdade e conhecimento em instituições educacionais públicas, inclusivas, laicas e referenciadas socialmente é função de um pensamento emancipado/atualizante. O ambiente educacional, culturalmente/epistemologicamente, demanda pluriversalidade, isto é, presença, diálogo e horizontalidade entre diferentes vozes e modos de viver, de nomear, de produzir conhecimentos. Não sendo assim, como as diferentes pessoas e corpos oriundos de diferentes experiências culturais irão se sentir acolhidos, aceitos, enfim pertencentes? Sentimento de pertencimento e inclusão escolar se cruzam (LIMA, 2021b).

Nesse percurso argumentativo, discutimos o papel da linguagem e sua função na articulação entre racismo e colonialismo epistêmico, sobejamente destacado por Fanon (2008). Como esse autor, repudiamos o racismo epistêmico, aquele que nega a legitimidade a povos e saberes outros, sobretudo os afrodiáspóricos.

Fanon (2008) aborda o processo de alienação de si mesmo em razão de uma zona de “não ser” – entendida como negação ontológica de humanidade –, instaurada pelo poder decorrente do domínio linguístico e cultural racializado. Ao destacar a importância do fenômeno da linguagem no processo do colonialismo e alienação, esse autor adverte que toda a população que teve sua língua e cultura massacradas e inferiorizadas por um poder colonizador apresentado como civilizatório encontra na assunção da linguagem da metrópole uma forma de se afastar do estado de “selvageria” concebido pelo processo colonial. Essas gentes encontram na identificação com o ideal de ser humano – homem branco, europeu, civilizado – a possibilidade de “salvação” e de serem “aceitas” no perfil de humanidade ocidental. Nessa perspectiva, racismo e colonialismo são modos de ver o mundo que invisibilizam, subalternizam e descredibilizam gentes, saberes e conhecimentos outros, embora também legítimos (FANON, 2008).

EDUCAÇÃO INFANTIL E AS EPISTEMES PLURAIS EM CRUZO

A educação inclusiva e as políticas públicas afirmativas, ao assumirem o direito à diferença como um princípio constitucional e educacional e a multiculturalidade dos ambientes formativos, atendem ao Programa Nacional de Direitos Humanos, ampliando as noções de território e linguagens educativas. Possibilitam a criação e/ou o reconhecimento de práticas de ensino e aprendizagens outrora subalternizadas, que potencializam a condição humana de diferimento, em seus processos de singularização e pertencimento. Fomentam, também, a revitalização de saberes e o combate ao racismo ou qualquer forma de discriminação negativa. A legitimidade e o reconhecimento da diferença e a valorização das culturas ganham centralidade como princípios éticos e educacionais.

De fato, há avanços com respeito à conquista de marcos legais e o compromisso do Estado brasileiro com a formação dos sujeitos de direitos e de responsabilidades. As DCNEI, em suas recomendações reparativas e inclusivas, com respeito à cultura negra, como importante legado simbólico afrodiaspórico, ensejam uma abertura para novas proposições educacionais (BRASIL, 2010). As práticas culturais vêm sendo reconhecidas como agentes formativos, especialmente aquelas reconhecidas como bens simbólicos, patrimônios culturais imateriais afro-brasileiros.

No período do Brasil colonial, as capoeiras e os candomblés, como prática insurgente de diferentes povos africanos em diáspora, possibilitaram a (re)construção de (re)existências, (re)criando laços de pertencimento e produzindo narrativas de afirmação da vida e de uma outra forma de humanidade. Tornaram-se um modo de viver, desafiando a política de extermínio do sistema escravista (LIMA, 2021a; LIMA; LIMA, 2022). As comunidades afrodiaspóricas, e aqui destacamos as capoeiras e os candomblés, continuam envolvidas em lutas cotidianas frente aos processos de racismo, sexismo, subalternização e exploração, efeitos da colonialidade, legados do colonialismo, responsáveis pela invenção da ideia de raça.

Desse modo, os bens culturais de natureza imaterial contribuem para o alargamento e o tensionamento de fronteiras epistêmicas na medida em que suas práticas, seus símbolos, rituais, seus integrantes e saberes narram dimensões históricas, culturais e ancestrais que compõem a memória coletiva e a sociedade brasileira (LIMA, 2019; LIMA; MENDES; FERNANDES, 2020; LIMA; LIMA, 2022). O desconhecimento em relação a esses bens favorece o preconceito, disseminando a subalternidade, o sexismo e o racismo. Os sentimentos de pertencimento e

ancestralidade, em outra via, ampliam sobremaneira, inclusive para as crianças na educação infantil, a responsabilidade para com o mundo, assim como confere legitimidade de estar no mundo, sobretudo àqueles e àquelas historicamente violentados em seus direitos constitucionais. Fazer parte do mundo é fundamental para a responsabilidade com ele, não como um dever, mas como um princípio ético e político.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS E INACABADAS

Educados na lógica normativa e colonial, temos introjetados preconceitos que nos dificultam perceber os cruzamentos e possibilidades de outros caminhos potencializados pelas práticas macumbísticas, os quais subvertem a linearidade, a dicotomia e a pretensa universalidade dos cânones do pensamento moderno ocidental.

A experiência educacional e formativa em territórios-terreiros macumbísticos, não somente nas capoeiras e nos candomblés, destacados neste ensaio, mas também em outras comunidades afrodiaspóricas mencionadas, sensibilizam a outras lógicas e gramáticas existenciais, em suas chaves de percepção de mundos, dizeres e rituais próprios. Isso nos permite pensar a contribuição expressiva e relevante passível de ser fomentada em oportunidades de proximidades, diálogos e parcerias entre diferentes ambientes formativos, como realizamos em projetos de extensão universitária, em especial o “Capoeduca Itinerante: interfaces entre educação e patrimônio cultural imaterial”, realizado em 2017-2018 na Região Metropolitana de Campinas (SP), com apoio da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Estadual de Campinas, obtido via edital. Os registros das atividades encontram-se em canais de mídias sociais usados pelo projeto (CAPOEDUCA ITINERANTE, S. d.) e em documentário (CAPOEDUCA ITINERANTE, 2018).

Vale ressaltar que não se trata de unificação, assimilação, mas de cruzo, ampliação, consideradas as singularidades de cada comunidade, a fim de efetivar a pluriversalidade nos ambientes formativos, contemplando a pluralidade cultural e religiosa das diferentes matizes e ancestralidades presentes nas escolas e, no recorte deste ensaio, na educação infantil. Como argumentam Simas e Rufino (2018), transgredir o cânone não é negá-lo, mas, sim, subverter ritmos, romper constâncias, achar soluções imprevisíveis que tenham como proposta o intercruzamento, cruzo, de conhecimentos e saberes que coexistem no mundo.

Se há sustentação legal para canais de comunicação entre diferentes territórios-terreiros, a saber, acadêmicos e não acadêmicos, as brasilidades presentes nas

epistemologias das macumbas são potenciais e relevantes interlocutoras da educação escolar inclusiva e antirracista.

Quando se assume um legado que foi, e, ainda é, marginalizado, como é o caso das epistemes macumbísticas, tendo como manifestações afro-brasileiras, aqui destacadas as capoeiras e os candomblés, heranças e ancestralidades afrodiaspóricas, faz-se imprescindível problematizar em que registro epistêmico ético-estético e político estamos a educar. Reconhecemos que não há universalidade, como princípio de legitimidade de conhecimento, uma vez que não há apenas uma narrativa, mas muitas, tantas são as leituras de mundo, em suas tessituras de sentidos, corpos, percepções e ritualísticas, próprias de territórios-terreiros educativos, simbólicos e existenciais em cruzo. Culturas são teares contínuos de práticas e narrativas em produções simbólicas possíveis. Estão para além de produtos finitos, processos discursivos e afetivos em ação. Não se trata de monocultura, mas de práticas plurais ritualizadas e compartilhadas em territórios-terreiros, cujas existências e corpos se afetam mutuamente.

Propomos pensar a educação infantil como um território-terreiro, com potência de afetamento simbólico que seja inclusivo e antirracista, considerando a importância qualitativa dos jogos e relações estabelecidas como espaço-tempo de trocas, subjetivações e cidadanias em construção – jogo aqui tratado como uma perspectiva ordenada de ligação entre os seres e o mundo, capaz de combinar limite, liberdade e invenção, como discute Sodré (2019).

Por fim, compartilhamos o desejo de que o potencial educacional do complexo das epistemes macumbísticas, como bens culturais e simbólicos recriados na diáspora africana forçada, em chão de territórios-terreiros da educação infantil, floresça em diferentes narrativas, ensinando a relevância política, poética, ética e estética da pluriversalidade para a formação de novas gerações, na perspectiva de uma educação inclusiva e antirracista, ampliando e potencializando sentimentos de pertencimentos.

Destacamos, neste ensaio, as capoeiras e os candomblés por gingarem e dançarem em nossos corpos, nossos afetos, estudos e inquietações desdobradas nesta escritura. Que este texto “abra caminhos”, escutas, conversações em diálogos promissores, com sonoridade, movimento, sugerindo horizontes com potências suficientes para inspirar pensamentos e práticas pedagógicas descolonizadoras vindouras, inclusivas e antirracistas.

REFERÊNCIAS

- BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón. Introdução. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón. Introdução. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 9-26.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 jan. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 18 jan. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2013.
- BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos 3**. Brasília, 2009.
- CAPOEDUCA ITINERANTE. <https://www.facebook.com/capoeducaitinerante/>. Campinas, [S. d.]. Facebook: Capoeuca Itinerante. Disponível em: <https://www.facebook.com/capoeducaitinerante/>. Acesso em: 24 dez. 2022.
- CAPOEDUCA ITINERANTE. Interfaces entre educação e patrimônio cultural imaterial. Campinas, 2018. 1 vídeo (1h 1min 43 seg). Publicado pelo canal Capoeuca Itinerante. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-2sPs7Tbp5c>. Acesso em: 24 dez. 2022.
- FANON, Franz. **Pele Negra, máscaras brancas**. Salvador: Edufba, 2008.
- HADDOCK-LOBO, Rafael. **Abre-caminho**: assentamentos de metodologia cruzada. Rio de Janeiro: Ape'Ku, 2022. (Coleção X)
- HADDOCK-LOBO, Rafael. **Os fantasmas da colônia**: notas de desconstrução e filosofia popular brasileira. Rio de Janeiro: Ape'Ku, 2020.
- HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

- LARROSA, Jorge. A operação ensaio: sobre o ensaiar e ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Educação & Realidade**, v. 29, n. 1, p. 27-43, jan./jun. 2004.
- LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação & Realidade**, v. 28, n. 2, p. 101-115, jul./dez. 2003.
- LIMA, Mariana S.; LIMA, Norma Silvia T. A menina de Oyá: contribuições decoloniais e inclusivas ao ambiente escolar. **Poiésis**, v. 16, n. 29, p. 183-201, 2022.
- LIMA, Norma Silvia Trindade. Capoeira em diáspora: capturas, insurgências e (re)existências por uma educação decolonial e inclusiva. **Perspectiva**, v. 39, n. 4, p. 1-17, out./dez. 2021a.
- LIMA, Norma Silvia Trindade. Capoeira: interfaces na educação e cultura. In: SPIGOLON, Nima I. *et al.* (Orgs.). **Tambores, urucuns e enxadas**: práticas e saberes contribuindo para a formação humana. Ituiutaba: Barlavento, 2019. p. 248-261.
- LIMA, Norma Silvia Trindade. Inclusão escolar e pertencimento, cruzos a partir da experiência: capoeira e decolonialidade. In: MANTOAN, Maria Teresa Égler; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista (Orgs.). **Todos pela inclusão escolar**: dos fundamentos às práticas. Curitiba: CRV, 2021b. p. 121-129.
- LIMA, Norma Silvia Trindade. Para pensar a educação: sobre produção de subjetividades, afetos e girassóis. **Série-Estudos - UCDB**, n. 36, p. 177-187, jul./dez. 2013.
- LIMA, Norma Silvia Trindade; MENDES, Jackeline Rodrigues; FERNANDES, Renata Sieiro. Capoeira e educação: pelo movimento, pelas narrativas e pela experiência. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 25, n. 2, p. 319-334, 2020.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas noções básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27-53.
- MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, jun. 2017.
- SILVA, Vanderlete Pereira da; LIMA, Mariana Semião de; SILLER, Rosali Rauta. Mulheres manauaras, pomeranas, de comunidade de terreiro e a diversidade linguística. **Debates em Educação**, v. 13, n. 33, p. 58-73, 2021.
- SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luis. **Fogo no mato**: a ciência encantada das macumbas. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.
- SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade**: a forma social negro-brasileira. 3. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Educação intercultural na**

América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

RASURAS E PERSPECTIVAS MACUMBÍSTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA E ANTIRRACISTA

Erasures and perspectives from *macumba* for an inclusive and anti-racist early childhood education

Norma Silvia Trindade Lima

Doutora em Educação
Departamento de Ensino e Práticas Culturais
Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Estadual de Campinas
Campinas, Brasil

normatl@unicamp.br

<https://orcid.org/0000-0001-6728-4675>

Mariana Semião de Lima

Mestre em Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Estadual de Campinas
Campinas, Brasil

marisemi168@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8014-6285>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Rua José Moraes dos Santos, 177. Parque Taquaral. CEP 13087-220, Campinas, SP, Brasil.

AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: N. S. T. Lima, M. S. Lima

Coleta de dados: N. S. T. Lima, M. S. Lima

Análise de dados: N. S. T. Lima, M. S. Lima

Discussão dos resultados: N. S. T. Lima, M. S. Lima

Revisão e aprovação: N. S. T. Lima, M. S. Lima

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) (CC BY) 4.0 International. Esta

licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 31-08-22 – Aprovado em: 19-03-2023