UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO: FAE/CBH

REGINA MÁRCIA PEREIRA DE OLIVEIRA

A educação das relações raciais nas práticas pedagógicas da educação infantil: Um estudo de caso na UMEI Grajaú

Belo Horizonte

2016

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO: FAE/CBH

A educação das relações raciais nas práticas pedagógicas da educação infantil:

Um estudo de caso na UMEI Grajaú

Dissertação apresentada como requisito à conclusão do Mestrado em Educação ao Programa de Pós-Graduação, da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado de Minas Gerais.

Linha de Pesquisa: Sociedade, Educação e Formação Humana

Aluna: Regina Márcia Pereira de Oliveira

Orientador: Prof. Dr. José Eustáquio de Brito

BELO HORIZONTE

2016

O48e Oliveira, Regina Márcia Pereira de

A educação das relações raciais nas práticas pedagógicas da educação infantil: um estudo de caso na UMEI Grajaú / Regina Márcia Pereira de Oliveira. – 2016.
243 f.: il. enc.

Orientador: Prof. Dr. José Eustáquio de Brito

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa: Sociedade, Educação e Formação Humana.

Bibliografia: f. 225 - 236.
Inclui anexos.

1. Educação infantil – Teses. 2. Relações raciais – Teses. 3. Educação – Política pública – Teses. I. Brito, José Eustáquio de. II. Universidade do Estado de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação. III. Título.

CDD: 370.1934

Ficha catalográfica: Fernanda Costa Rodrigues CRB 6ª/ 2060

TERMO DE APROVAÇÃO

REGINA MÁRCIA PEREIRA DE OLIVEIRA

A educação das relações raciais nas práticas pedagógicas da educação infantil:

Um estudo de caso da UMEI Grajaú

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe do Mestrado em Educação FaE/CBH/UEMG, aprovada em 24/06/2016.

_____

Orientador: Prof. Dr. José Eustáquio de Brito

_____

Professora Dra. Silvani dos Santos Valentim

Membro da Banca Externa

_____

Professora Dra. Santuza Amorim da Silva

Membro da Banca Interna

Belo Horizonte, 24 de junho de 2016.

A todas e todos que, de alguma forma, contribuíram para a conclusão deste trabalho, em especial minha mãe e meu pai.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é inserir as pessoas na história da gente. É um movimento de coser os muitos retalhos que, juntos, falam e remendam a gente em gente.

A Deus, que sempre me abençoou só com o que posso carregar e valorizar, uma vez que o excesso é pesado, passageiro e de inegável vaidade.

Aos meus amados pais, por escreverem o mapa da minha vida em papel de pão manchado de manteiga, numa alfabetização[1] caseira que definiu o contorno inicial do que sou hoje.

Às irmãs e sobrinhos/as, que ao longo desse trajeto me lembraram de haver vida fora da caverna acadêmica.

À minha amiga e irmã por afinidade, Regina Neves. Se hoje chego à condição de mestre foi porque um dia você simplesmente me presenteou efetuando minha matrícula no curso de pedagogia.

À minha amiga Maria Antonieta Viana, que esteve comigo desde o início dessa caminhada, cujos livros tão gentilmente cedeu em colaboração às muitas referências que embasam essa pesquisa e, além disso, das boas conversas tecidas no calor das discussões e reflexões.

À minha amiga Leila Mara, sempre gentil e amorosa, ouvindo todos os meus lamentos sempre com um sorriso refrescante de alma leve nos lábios.

Aos queridos/as colegas de mestrado, turma VI de 2014 e ao grupo do WhatsApp Mestrado 2014. Em uma obra de muitas mãos, escrevemos nas madrugadas textos e também os contextos permeados por lágrimas, risos e perseverança.

À Isabella e Nágela, amizade flor do baobá, que floresce a cada 50 anos e nos marca com sua presença nas entrelinhas das relações construídas no mestrado.

À Luziene Nascimento, que ajudou a alongar milagrosamente o meu tempo nesses dois anos de pesquisa.

[1] Fui alfabetizada em casa pela minha mãe antes de ingressar no primeiro ano do grupo. Treinava a escrita nos papeis que vinham embrulhando os pães (papel de cor cinza).

À equipe pedagógica, professoras e funcionários/as da UMEI Grajaú, pela ajuda na realização dessa pesquisa, dando-lhe nome e sobrenome com o não anonimato da carismática vice - diretora Júnia Michelle.

À SMED, e em especial, à professora Mara Catarina Evaristo pela presença tão marcante e compromissada com a causa das Relações Raciais em Belo Horizonte e que delineou brilhantemente o percurso dessa pesquisa.

À banca de qualificação, Professoras Silvani Valetim e Santuza Amorim, que, com maestria e sabedoria de muitas Áfricas, extraíram do carvão diamantes.

Ao Quilombo dos Luízes, que doou a força de nossos ancestrais nesse longo percurso.

Ao meu amigo doutor em letras, Professor Luiz Antônio Ribeiro, que com gentiliza e brilhantismo dedicou uma parte de seu tempo lapidando as muitas linhas dos escritos que compõem essa pesquisa.

A todas/os as/os professores/as do Programa de Mestrado FaE/CBH/UEMG que acompanharam e contribuíram com conhecimento impar os caminhos vencidos por esta pesquisa.

Por fim, ao meu orientador, Professor José Eustáquio, que com competência, generosidade e compreensão soube conduzir essa pesquisa por entre minhas muitas dificuldades.

A cor da pele

A cor da pele saqueada e vendida.

A cor da pele chicoteada e cuspida.

A cor da pele camuflada e despida.

A cor da pele vomitada e engolida.

Adão Ventura.

Foi com a cor da pele que cada linha aqui se fez história doída, falada, sentida, amada, cantada e comprovada (Regina Márcia).

RESUMO

A pesquisa intitulada "A educação das relações raciais nas práticas pedagógicas da educação infantil: um estudo de caso na UMEI Grajaú" tem como objetivo investigar as repercussões da Lei 10.639/03 e das políticas públicas implementadas pela Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte para o campo das relações raciais, nas práticas pedagógicas na educação infantil. O estudo evidencia os marcos legais de implementação da Lei, destacando os percursos, os avanços e os entraves oriundos dos diálogos construídos entre a macropolítica e a micropolítica no desenvolvimento das políticas públicas refletidas nas práticas pedagógicas dos/as docentes da educação infantil. Apresenta as perspectivas da gestão da educação infantil no âmbito do Núcleo de Relações Raciais de Belo Horizonte e da Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI Grajaú, bem como o processo de interpretação e tradução dos pressupostos orientadores da educação para as relações raciais nessa instância educativa, *locus* em que se desenvolve a referida pesquisa, delineando as dificuldades e resistências apresentadas pelas professoras investigadas. O percurso metodológico apresentado partiu do pressuposto de que existe um vínculo entre as práticas pedagógicas e as memórias das pessoas envolvidas. Dessa forma, a articulação entre memória e prática orientou a pesquisa nas interações realizadas com a coordenação do Núcleo de Relações Raciais da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, bem como com as professoras e coordenadora da UMEI investigada. O estudo de caso exibe a opção pela abordagem qualitativa centrado na perspectiva sócio- histórica. O recurso metodológico da memória foi utilizado enquanto o principal método norteador que alicerçou o estudo tanto na coleta de dados mediante realização de entrevista de história de vida. Participaram dessa pesquisa a coordenadora do Núcleo de Relações Raciais, a vice-diretora da UMEI Grajaú, cinco professoras, duas coordenadoras pedagógicas e uma profissional de apoio à inclusão. A pesquisa apresentou resultados que contribuem para a compreensão do processo de tradução e interpretação da Lei 10.639/03 nas práticas pedagógicas desenvolvidas nesse contexto de educação infantil em Belo Horizonte. Os estudos realizados e as reflexões abstraídas possibilitaram afirmar que o processo de implementação da lei 10.639/03 repercutiu em toda a escola tendo alcance inclusive no que se refere às crianças negras com deficiência. Porém, não existe uma conexão entre as práticas pedagógicas para as relações raciais e as relações raciais centradas na política pública de educação infantil. Na prática, a política pública de educação para as relações raciais é concebida de forma hierarquizada, ocupando a categoria de política menor. Percebe-se que a implementação da educação das relações raciais encontra como limites a desarticulação entre as políticas públicas, a insuficiência acerca da apropriação teórica sobre o tema por parte do corpo docente, a pressão da macropolítica sobre o cotidiano da escola, a desatualização do Projeto Político Pedagógico, a carência conceitual da formação inicial e a ineficiência da formação continuada. Essas características tendem a comprometer o desenvolvimento e/ou a construção de práticas pedagógicas para o trabalho com as relações raciais regionalizadas e teoricamente fundamentadas.

Palavras – chave: Educação Infantil, Relações Raciais, Práticas Pedagógicas e Políticas Públicas.

ABSTRACT

The research entitled “Education of racial relations in pedagogical practices of early childhood education: a case study in UMEI Grajaú” is mainly aimed to investigate the effects of Law 10.639/03 and public policies implemented by the Municipal Education Network of Belo Horizonte to field of race relations, in teaching practices in early childhood education. The study shows the legal framework of implementation of the Law highlighting paths, advances and obstacles arising dialogues built between macro policy and micro reflected in the development of public policies in the pedagogical practices of / the teachers of early childhood education. Presents the perspectives of management of early childhood education under the Race Relations Center of Belo Horizonte and the Municipal Unit of Early Childhood Education – UMEI Grajaú and the process of interpretation and translation of the guiding assumptions of education in race relations in this educational instance, locus in which develops above. So, as well as outlines the difficulties and resistance presented by the investigated teachers. The presented methodological approach began with the assumption that there is a link between the practices and the memories of those involved. Thus, the relationship between memory and practice oriented work in three levels of observation: in memory researcher level, the management level and practical level itself. The study has a qualitative approach based on socio - historical approach, whose methodology is based on the case study. Since the use of the methodological tool of memory was used as the main guiding method that its foundations the study both in collecting data when the analyzes performed. These institutions was applied the instrument of observation and the interview focused on the problem. Participated in this study the coordinator of the Race Relations Center, deputy director of UMEI Grajaú, five teachers, two pedagogical coordinators and professional support inclusion. Data were analyzed using descriptive exploratory design of the memories of / participants. What it showed significant results for understanding the process of translation and interpretation of the Law 10.639/03, the pedagogical practices developed in this context of early childhood education in Belo Horizonte. The studies and abstracted reflections allowed to say that, theoretically, the process of implementation of Law 10.639/03 has repercussions throughout the school with scope including with regard to black children with disabilities. However, there is a connection between teaching practices to race relations and race relations focused on public policy childhood education. In practice, public policy education for race relations is designed hierarchical occupying the category of less political. It is noticed that the disarticulation between public policies, the theoretical loss on the racial issue, the pressure of macro policy on micro, the staleness of the PPP, the conceptual lack of initial training and the inefficiency of continuing education are factors that compromise the quality, development and / or construction of pedagogical practices to work with race relations regionalized and theoretically solidified.

Key - words: Early Childhood Education, Race Relations, teaching practices and public policies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Especializado

ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa e Pós p Graduação em Educação

CEERT – Centro de Estudos das Relações Raciais

CME/BH – Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte

VI CME – Sexta Conferência Municipal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

COEPRE – Coordenação de Educação Pré-Escolar

CONAE - Conferência Nacional da Educação Básica

DCERER/BH – Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Raciais de Belo Horizonte

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacional da Educação Infantil

DOM – Diário Oficial do Município

EI – Educação Infantil

FaE – Faculdade de Educação

HCAABEI – História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Infantil

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA – Instituto Nacional de Reforma Agrária

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação

LOMBH – Lei Ordinária do Município de Belo Horizonte

MEC – Ministério da Educação

NIS – Número de Identificação Social

NRR/BH – Núcleo de Relações Raciais de Belo Horizonte

NuG/UFMG – Núcleo de Estudos de População Quilombolas e Tradicionais da UFMG

ONU – Organizações das Nações Unidas

PAP – Projeto de Ação Pedagógica

PCEI – Proposições Curriculares da Educação Infantil

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PNIDCNERER – 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

PPP – Projeto Político Pedagógico

RME/BH – Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

SMACON – Secretaria Municipal para Assuntos da Comunidade Negra

SMED/BH – Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

SUS – Sistema Único de Saúde

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

QUADROS, FIGURAS, GRÁFICOS E TABELAS

Quadro 1: Atendimento da Educação Infantil na Rede Municipal de Belo Horizonte – Abril de 2**012**

Quadro 2: Distribuição da população por cor/raça nas nove regionais de Belo Horizonte

Quadro 3: Processo Seletivo 2015/2016 na UMEI Grajaú

FIGURAS

Figura 1: Foto do interior da UMEI Grajaú. Trabalhos das crianças estão por toda parte

Figura 2: Mural do trabalho coletivo: Gentileza Gera Gentileza

Figura 3: Cardápio coletivo. As crianças desenham o cardápio a ser servido durante a semana... 108

Figura 4: Foto no Quilombo dos Luízes. Professora Fernanda e a pesquisadora Regina Márcia, 2015

Figura 5: Cadeiras do Avô e da Avó da professora Fernanda. Os anciães do Quilombo dos Luízes, saudosa geração. Foto de Regina Márcia, 2015

Figura 6: Entrada para o Quilombo dos Luízes pela Rua Arthur Ferrarri. Foto de Regina Márcia, 2015

Figura 7: A vizinhança do Quilombo. Rua Arthur Ferrari. Foto de Regina Márcia, 2015

Figura 8: Entrada do Quilombo Pela Av. Silva Lobo. Foto de Regina Márcia, 2015

Figura 9: O terreiro do Quilombo dos Luízes. Foto de Regina Márcia, 2015

Figura 10: Quadradão, espaço onde acontecem os encontros festivos do quilombo dos Luízes. Foto de Regina Márcia, 2015

Figura 11: Estrutura da Pesquisa

GRÁFICOS

Gráfico A: Percentual de pessoas negras por região em Belo Horizonte

Gráfico B: Percentual de pessoas de cor parda por região em Belo Horizonte

Gráfico C: Percentual total por região em Belo Horizonte de pessoas negras e pardas

Gráfico D: Relação de pessoas negras e brancas por região em Belo Horizonte

TABELAS

Tabela 1: Faixa etária das Entrevistadas

Tabela 2: Escolaridade das entrevistadas

Tabela 3: Tempo de serviço das professoras na Educação Infantil UMEI Grajaú

Tabela 4: Pertencimento racial das entrevistadas de acordo com a autodeclaração

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 18

1. A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: O PERCURSO METODOLÓGICO 26

1.1 Definições da abordagem metodológica 28

1.2 Métodos de coleta e análise de dados 32

2. O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DO OBJETO DE PESQUISA 37

2.1 O Movimento Negro: uma trajetória de construção de conhecimento, de reivindicações e lutas que rompe com o silêncio na escola e muda o currículo 38

2.2 A Educação para as Relações Raciais e os desafios do percurso na Educação Infantil 43

2.3 O financiamento da política pública de promoção da igualdade racial e as necessidades operacionais e pedagógicas em Belo horizonte e sua Região Metropolitana 47

2.4 O processo de Universalização do Ensino Básico em Belo Horizonte e em Minas Gerais: a educação infantil em foco 50

2.5 As práticas pedagógicas e suas concepções: considerações teóricas e preparação para entrada no campo 52

3. A PESQUISA DE CAMPO 57

3.1 As políticas gestadas pelo Município de Belo Horizonte para Implementação da Lei 10.639/03 na Educação Infantil 60

3.2 Primeiro encontro: O Núcleo de Relações Raciais e o processo de empoderamento dos espaços. 63

3.3 Segundo encontro: A dificuldade de compreensão de alguns conceitos trazidos para campo da Educação para as Relações Raciais. 71

3.4 A pesquisa de campo no Núcleo de Relações Raciais no Município de Belo Horizonte 73

4. A INCORPORAÇÃO DA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE: ENTREVISTA COM A PROFESSORA MARA CATARINA EVARISTO. 77

4.1 Trajetória de formação de uma gestora 77

4.2 Belo Horizonte e a temática étnico-racial na educação.....85

4.3 As práticas pedagógicas e a educação para as Relações Raciais na Educação Infantil: o que pensam o/as professores/as e gestores/as da RME/BH do ponto de vista da professora Mara Evaristo.....92

5. O PROCESSO DE INSERÇÃO NA UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL – UMEI GRAJAÚ.....98

5.1 O primeiro contato e a observação do contexto 99

5.2 A Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI Grajaú: dados oficiais, localização e população.....100

5.3 A memória social da UMEI Grajaú: as lembranças docentes e a história do lugar ..106

5.4 O perfil do corpo docente da UMEI Grajaú: Tabelas comparativas 113

5.5 Panorama das Políticas Públicas para a Educação Infantil e o contexto da UMEI Grajaú em Belo Horizonte.....117

6. A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA UMEI GRAJAÚ...128

6.1. O perfil docente construído a partir do tema das relações raciais 128

6.2. Educações das relações raciais nas práticas pedagógicas das professoras entrevistadas 142

6.2.1 Infâncias e infância de crianças negras no bojo das práticas pedagógicas das professoras.....153

6.2.2 Educação para as Relações Raciais e as crianças negras com deficiência 165

6.3 O Projeto Político-Pedagógico da UMEI Grajaú e a Educação para as Relações Étnico-Raciais.....173

6.4 Os processos de formação inicial e continuada de docentes 182

7. EDUCAÇÃO INFANTIL EM TERRITÓRIO QUILOMBOLA.....190

7.1 Quilombo dos Luízes: a questão da terra.....192

7.2 A compreensão dos traços da identidade social e da territorialidade do Quilombo dos Luízes nas memórias da professora Fernanda 195

7.3 As crianças quilombolas e a educação infantil: a visão das professoras da UMEI

/Grajaú com relação ao Quilombo dos Luízes.....202

7.4 O Quilombo dos Luízes na compreensão das professoras da UMEI Grajaú 204

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....211

9. REFERÊNCIAS 225

10. ANEXOS 237

INTRODUÇÃO

> O "corpo" humano implica algo muito material. A "corporeidade" é o nível decisivo das relações de poder. Porque o "corpo" implica a "pessoa", se se libertar o conceito "corpo" das implicações mistificadoras do antigo dualismo [...] (alma/corpo, psique/corpo) [...] Na exploração, é o corpo que é usado e consumido no trabalho e, na maior parte do mundo, na pobreza, na fome, na má nutrição, na doença. É o "corpo" implicado no castigo, na repressão, nas torturas e nos massacres durante as lutas contra os exploradores [...] quando os explorados são derrotados em suas lutas. Nas relações de gênero, trata-se do "corpo". Na "raça", a referência é ao "corpo", a "cor" pressupõe o "corpo" (QUIJANO, 2010).

Recorro às palavras de Quijano para introduzir a temática desta pesquisa, que trata da Educação para as Relações Raciais nas práticas pedagógicas na educação infantil. Nas reflexões sobre a "história oficial[2]" *versus* "história real[3]", no que diz respeito às condições da população negra na sociedade e às lutas em favor da igualdade racial, sem dúvida, não há como negar a importância da educação na promoção desse direito constitucional. Vê-se, na transformação curricular, o viés imprescindível para execução de uma educação para as relações raciais e espera-se que no chão da escola se produzam práticas pedagógicas que contribuam para a humanização do corpo negro.

Miguel Arroyo (2012), em seu artigo "Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional", lança-nos uma interrogação: "Estamos em tempos de maior sensibilidade social para com os corpos?". Dessa forma, busca-se contextualizar as proposições de Quijano e Arroyo para a da educação infantil, uma vez que é nessa etapa da educação básica que acontece com maior efetividade o movimento dos corpos. É lá que o movimento do corpo infantil encontra espaço dentro de uma infância idealizada por adultos. Tal possibilidade traz em seu cerne a responsabilidade de serem elas, as crianças, uma "esperança de futuro" para um mundo velho, como diz Hannah Arendt em seu estudo "A crise na Educação", que faz parte da obra "**Entre o Passado e o Futuro"**, onde a autora investiga mais profundamente acerca do papel do educador, seja ele pais ou educadores em suas muitas dimensões sociopolíticas.

[2] Grifo nosso.
[3] Grifo nosso.

Nesse espaço, entrelaçam-se grandes debates e embates que acompanham a discussão relacionada a concordâncias e discordâncias sobre a função e/ou responsabilidade socioeducativa da escola e da/o professor/a e a efetiva necessidade de existência de uma Educação para as relações raciais na vida das crianças. Uma educação engendrada por práticas pedagógicas comprometidas com a construção de contextos problematizadores das diferenças, promotora de ações positivas de autoidentificação da população negra, que seja instrumento desarticulador de constrangimentos e impedimentos que possam vir a cercear o direito das crianças ao gozo pleno de vivências e socializações das muitas culturas infantis.

Nessa arena de aprofundamento de debates, torna-se uma necessidade considerar o contexto sócio-político-cultural em que as políticas públicas são pensadas, criadas e desenvolvidas. Nesse sentido, a educação é uma prática social que evidencia concepções sobre a vida social, sendo que a educação das relações raciais, conforme proposto pela Lei 10.639/03, emerge no contexto atual como um grande desafio para a nossa sociedade. Estudos sobre a implementação da lei apontam para pelo menos dois grandes desafios: de um lado, a constatação da necessidade de se implantar uma educação para as relações raciais garantidas por lei e, de outro, as evidências de resistência à mesma no processo de implementação dessa educação, uma vez que abordar o tema das relações raciais implica explicitar valores e concepções em torno das relações raciais.

Desde a promulgação da lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do estudo da História da África e da Cultura Afro–brasileira no currículo oficial do país, os estabelecimentos de ensino têm passado por grandes transformações, o que vem provocando repercussões no campo social, político, econômico e, principalmente, no campo das relações entre indivíduos e entre instituições, uma vez que a Lei 10.639/03 propõe uma nova maneira de conceber a população negra. Assim, com base em pesquisas realizadas sobre esse tema, percebe-se que esse enfoque contribui para redimensionar o imaginário coletivo a se posicionar e construir diariamente um movimento de questionamento da percepção historicamente construída em torno da pretensa democracia racial. Com isso, a exigência desse questionamento tem abalado estereótipos e convicções que na maioria das vezes estão alicerçadas em costumes construídos no seio familiar e se espraiam pelo tecido social.

Tal questionamento também tem produzido muitos outros caminhos com respaldo em pesquisas sobre educação e relações raciais, pois a forma de se fazer pesquisa acerca do negro no Brasil tem ganhando outro formato e relevância. Tanto a história da educação quanto outros campos do conhecimento foram e estão sendo reformulados. Com novo fôlego, a historiografia educacional tem tido um papel fundamental, como ressalta Fonseca (2007), ao trazer para os registros oficiais os negros brasileiros enquanto sujeitos de direitos, visíveis historicamente e parte importante na construção e constituição do Brasil do período colonial aos dias de hoje.

As transformações ocorreram também no sentido de se construir diretrizes curriculares de estudo da História da África e da Cultura Afro-brasileira, institucionalizando muitas das demandas do movimento negro como as ações afirmativas, a institucionalização do Dia Nacional da Consciência Negra, bem como a organização e divulgação de um rico acervo de material didático e literário que tem chegado às bibliotecas e salas de aula da Educação Básica.

Pode-se avaliar que todos esses avanços tiveram como objetivo elaborar um conjunto de estratégias capazes de fomentar práticas educativas orientadas à valorização da diversidade contribuindo, assim, para a promoção da igualdade racial contrapondo-se a atitudes racistas no contexto social, cultural, educacional e na relação de trabalho. Por esse motivo é pertinente se construir uma linha investigativa no sentido de aprofundar a reflexão sobre o processo de construção da educação para as relações raciais no sistema de ensino, mais especificamente na educação infantil, território onde se constroem nossas experiências em diálogos com aportes teóricos relacionados ao tema.

A referida pesquisa nasceu, ganhou força e visibilidade quando de meu ingresso na educação infantil, numa Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI). Em 2012, ao iniciar uma carreira docente na educação infantil na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, gradativamente, as inquietações referentes à convivência e ao trato diferenciado dispensado às crianças brancas e crianças negras por parte de alguns docentes foram me causando um incômodo. Esse desconforto veio ganhando corpo até que atingiu o nível máximo de indignação, que culminou na referida pesquisa, inserida no campo temático das relações étnico-raciais na educação infantil.

Tal incômodo encontrou respaldo na constatação de que não era pauta desconhecida aos docentes a obrigatoriedade de se imprimirem, na educação infantil, práticas pedagógicas

direcionadas para as relações raciais. A existência de documentos e proposições curriculares já elaborados e distribuídos em toda Rede Municipal de Educação contendo tais exigências já era de conhecimento da comunidade escolar. Por sua vez, o Núcleo de Relações Raciais da Prefeitura de Belo Horizonte não era e nem é um ator coadjuvante no trato dessa temática dentro da Rede Municipal de Educação. O acesso ao acervo literário é amplo e diversificado. Os materiais do Projeto "A Cor da Cultura" estão sendo disponibilizados e atualizados sempre que surgem novas edições. Nas reuniões pedagógicas, discute-se o tema de forma a pontuar a necessidade e a urgência de elaboração de planejamentos que contemplem a temática étnico-racial. Cursos de capacitação para o trato com as relações raciais pautam a lista de ações elaboradas pelo efetivo escolar. Havia a preocupação em visibilizar as crianças negras por intermédio de quadros, murais, fotos e histórias onde elas pudessem construir para si uma identidade de pertencimento étnico, além de o Projeto Político-Pedagógico (PPP) apresentar proposições para conduzir as discussões em torno da temática.

Questões referentes à discriminação racial estão presentes no cotidiano da escola. No entanto, mesmo diante de tantas possibilidades de mudança de atitude, percebia-se certa apatia para a abordagem do assunto, sendo essa apatia expressa na aparência de silenciamento; um silêncio quase palpável beirando a conivência coletiva.

Com isso as oportunidades para o tratamento pedagógico do tema não recebiam a devida atenção. Os espaços privilegiados de discussão e desenvolvimento de atividades centradas no problema racial acontecidos nas relações interpessoais eram ignorados, perdidos e invisibilizados nas práticas pedagógicas. Isso quando não se percebia o tema das relações raciais ser diluído em discussões e atividades relacionadas à questão da criança e da infância atrelado ao direito a uma educação inclusiva, à pobreza entre outros temas que integram a pauta dos direitos humanos da criança. Porém a questão racial sempre aparecia como um corpo estranho a essa discussão. Um assunto de fim de capítulo.

Com o passar do tempo, esse incômodo se transformou em questões mais pontuais e urgentes. Pouco a pouco foram sendo conduzidas para um campo mais amplo de discussão conduzindo às indagações que sustentam a presente pesquisa. Essa busca para melhor compreender tais questões despertou-me para investigar as articulações existentes entre o currículo da Educação Infantil e a Educação para as Relações Raciais na educação

infantil da rede pública de Belo Horizonte: o grau de percepção do corpo docente em relação ao processo de tradução das orientações para a prática da educação para as relações raciais; análise mais crítica das dificuldades e resistências e suas recorrências; concepções que norteavam a política pública de promoção da educação para as relações raciais na educação infantil em Belo Horizonte. Dessa forma as perguntas de pesquisa foram sendo elaboradas: havia uma articulação entre o currículo da Educação Infantil e a educação para as relações raciais? Havendo essas relações, como aconteciam? Quem articulava? Qual o grau de comprometimento entre essa articulação e o desenvolvimento das práticas pedagógicas na Educação infantil? Não ocorrendo, quais os impedimentos? De que forma o corpo percebia essa articulação? Identificava essa educação direcionada? Se afirmativo, então como eram articuladas e traduzidas as orientações em práticas pedagógicas efetivas? Existem dificuldades? Quais? Quais caminhos utilizam para realizar tais articulações?

A partir desses questionamentos, buscou-se investigar a complexidade trazida pelas inquietações lapidadas no cotidiano do fazer docente na educação Infantil. Dessa forma o caminho estava aberto. Compreendendo, portanto, a magnitude das questões, ficou evidente que elas só poderiam ser tratadas no âmbito da pesquisa; uma pesquisa situada num campo onde o conhecimento se construísse ancorado a outros campos do conhecimento; onde diálogos sistemáticos entre os saberes pudessem elaborar uma rede de possibilidades capaz de traduzir os signos trazidos pelo objeto de pesquisa. Assim o caminho do mestrado apresentou-se como a solução mais viável a responder as questões que compõem o conjunto das indagações e o escopo desta pesquisa.

Frente ao panorama explicitado, propõe-se a investigar junto à Coordenação Municipal de Relações Raciais de Belo Horizonte, gestores (as) e docentes da Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI Grajaú, situada na Região Oeste de Belo Horizonte, as repercussões da Lei 10.639/03 e das políticas públicas implementadas pela Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte para o campo das relações raciais, nas práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Quanto à escolha da UMEI, não foi foco dessa pesquisa procurar uma instituição que tivesse trabalhos contínuos ou esporádicos relacionados à educação para as relações raciais. É interesse analisar de perto o processo de tradução das orientações da educação para as relações raciais por parte do corpo docente e como esse processo está

institucionalizado na Rede Municipal de Educação e no Projeto Político-Pedagógico da UMEI e em que medida o coletivo dos/as professores/as incorporou essas orientações em suas práticas pedagógicas.

A partir deste estudo de caso, ancorado numa perspectiva sócio-histórica, pretendeu-se identificar elementos que possam ser descritos e analisados como manifestação do tema em questão, para que assim seja possível interpretar a implementação da Lei 10.639/03, bem como as iniciativas da Prefeitura de Belo Horizonte, enquanto gestora de política, para viabilizar o enraizamento desse marco legal.

A abordagem desse problema de pesquisa, que faz interagir a educação com as relações raciais, convida-nos a repensar, entre outras questões, a posição da população negra na sociedade brasileira, suscitando também reflexões individuais que fazem emergir memórias relacionadas a situações e/ou lugares de onde se fala para e na sociedade, que conduzem a questionamentos sobre a identidade da pesquisadora. Nesse sentido, quando se é um/a pesquisador/a negro/a, as dimensões do lugar de onde se fala são ampliadas e oportunizam vasculhar as memórias, a fim de compreender e reconstruir os caminhos que o (a) levaram a construir esse ou aquele objeto de pesquisa. Ou seja, os caminhos que contam e resgatam a trajetória histórica do objeto de pesquisa construído.

A pesquisa referente à educação infantil e às relações raciais abre um diálogo com a história, incluindo práticas pedagógicas a caracterizar o objeto de pesquisa. Nessa perspectiva, faz-se necessário um resgate de memória, de história de vida, uma vez que compreende-se que abordar práticas pedagógicas significa fazer referência à vida das pessoas. Não é possível, portanto, abordar o tema das práticas pedagógicas para a educação das relações raciais sem que com isso se passe também pela vida das pessoas, no caso, gestores /as, profissionais, o (a)s professores e todos/as os (as) colaboradores/as na pesquisa empreendida, bem como pela própria história de vida do (a) pesquisador (a). Não é possível falar de educação para as relações raciais sem que se provoquem os sujeitos envolvidos nas histórias. Histórias essas que constroem entre si uma rede de diálogos muitas vezes silenciosos e coniventes entre si. Não basta ter um campo normativo bem estruturado. É necessário compreender o que ocorre nessa educação para as relações raciais quando se sai do campo da macropolítica e vai para o chão da escola.

A pesquisa empreendida trouxe muitas provocações de foro íntimo. Nesse processo de reflexão referente ao local de onde se fala, o que, a quem e o porquê se fala é que a

metodologia e o contexto sócio-histórico do objeto de pesquisa aqui impressos foram elaborados com respaldo no uso da memória enquanto instrumento de tradução dos discursos silenciosos que compõem as entrelinhas dos textos de vida colocados pelos envolvidos no processo.

O capítulo 1 apresenta o percurso metodológico da pesquisa e os motivos alicerçados em bases teóricas que justificam as escolhas dos instrumentos investigativos que compõem o desenvolvimento do estudo, uma vez que o objeto de pesquisa proposto vem carregado de história.

O capítulo 2 delineia o contexto sócio-histórico do objeto de pesquisa a partir de considerações referentes à atuação do Movimento Negro, que culminaram na implementação de uma Educação para as Relações Raciais. A dimensão política da educação é considerada, à medida que se assume uma perspectiva crítica em relação aos valores eurocêntricos que informam as concepções hegemônicas de educação em nosso país. Assim o referido capítulo exibe o compromisso político-social de reafirmar a trajetória relevante desse movimento, que propiciou em bases democráticas as discussões em torno da educação para as relações raciais tecidas na contemporaneidade. Apresenta também a educação para as relações raciais e os desafios enfrentados no processo de se produzir uma educação diferenciada, de valorização das diferenças enquanto marcas significativas e positivas da singularidade cultural do povo brasileiro.

O capítulo 3 traz a introdução do processo de organização da pesquisa de campo, que se divide em dois momentos: pesquisa de campo junto ao Núcleo de Relações Raciais de Belo Horizonte – NRR/BH na visão da macropolítica e a pesquisa de campo realizada na Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI Grajaú, numa perspectiva micropolítica. Neste capítulo, apresenta-se a descrição de registros das experiências vivenciadas no período pré-investigativo, em que o NRR/BH foi acompanhado pela pesquisadora com o objetivo de colher informações prévias sobre o contexto investigado para posterior elaboração do roteiro de entrevista para a realização da primeira pesquisa de campo.

O capítulo 4 discute o processo de incorporação da temática das relações raciais no município de Belo Horizonte, além de analisar, do ponto de vista da macropolítica, os demais objetivos específicos da pesquisa, partindo da visão e experiências pessoais e

profissionais da coordenadora do NRR/BH, professora Mara Catarina Evaristo em diálogo com os aportes teóricos trazidos para este estudo.

O capítulo 5 apresenta o processo de inserção da pesquisadora na UMEI Grajaú, que configura a segunda parte da pesquisa de campo. Essa inserção possibilitou descrever e analisar o perfil do corpo docente vinculado à escola, além de descrever e analisar o grau de incorporação/enraizamento das relações raciais no Projeto Político-Pedagógico da UMEI Grajaú, nos processos de formação inicial do corpo docente, na construção do processo de tradução e interpretação da educação para as relações raciais transformadas em práticas pedagógicas pelos/as professores/as e nas dificuldades/impedimentos em se trabalhar na concepção da educação para as relações raciais na educação infantil.

O capítulo 6 descreve e analisa práticas pedagógicas em referência à educação das relações raciais na UMEI Grajaú. A tônica desse capítulo diz respeito às formas de apropriação e tradução da legislação educacional – Lei 10.639/03 – no cotidiano da escola a partir das atividades e desafios vivenciados pelo corpo docente da escola.

O capítulo 7 descreve o Quilombo dos Luízes delineando suas características sociais e históricas num contexto humano, onde o conceito de quilombo e de território é analisado nos discursos das docentes da UMEI Grajaú, como forma de compreender o grau de importância o referido território tem desempenhado na construção de uma educação para as relações raciais nas práticas pedagógicas na educação infantil.

O capítulo 8 apresenta de forma pormenorizada as considerações finais relacionadas aos resultados colhidos durante o percurso investigativo, com vistas a responder os objetivos aqui elencados.

Por fim, o capitulo 9 consta das referências acessadas e o capítulo 10 traz em seu corpo cópias de documentos e originais referente a contextualização do percurso do referido estudo.

1. A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: O PERCURSO METODOLÓGICO

> "A escrita é uma coisa, e o saber outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente."(Tierno Bokar[4])

Por estar inserido no campo da abordagem qualitativa, o presente estudo conduz à formulação de algumas perguntas tais como, por que e para quem interessa a pesquisa proposta? O conhecimento que ora se propõe construir é relevante socialmente? Vai ao encontro dos anseios e/ou necessidades do contexto investigado? Além de relevante, o estudo que se apresenta vem guiado pela urgência de se criarem possibilidades de a escola se abrir permanentemente para um diálogo construtivo com todos os envolvidos no processo educativo, fazendo de suas práticas momentos privilegiados de discussão e combate ao racismo como propõe Munanga (2005), tanto os ocorridos dentro, quanto fora desse contexto, uma vez que as práticas pedagógicas engendradas na intimidade coletiva da escola têm reflexos de longo alcance social?

Segundo Paulilo (2015, p. 11), "[...] a memória não é algo desvinculado das demandas do presente; ao contrário, sua compreensão, conforme já reconhecem os historiadores, é tanto parte da inteligibilidade de uma cultura quanto uma condição para imaginar o mundo em que se vive". Por tudo isso, antes mesmo de definir o percurso metodológico, cabe destacar aqui que o relato de história de vida foi eleito enquanto orientador a ser considerado e utilizado não só na coleta e análise dos dados, mas em todo desenrolar desta pesquisa.

A responsabilidade do ato de pesquisar é grande, ainda mais quando se tem o compromisso de ouvir os apelos silenciosos e/ou os choros escondidos e sufocados das crianças negras inseridas nos espaços reservados socialmente para o desenvolvimento da infância em todos os seus aspectos. De acordo com Arroyo (2012, p. 25), "desses corpos vêm apelos para rever valores sociais e políticos".

[4] Citação extraída do artigo "A tradição viva" de A. Hampaté BA. Tierno Bokar Salif, falecido em 1940, passou toda a vida em Bandiagara (Mali). Grande mestre da ordem mulçumana de Tijaniyya, foi igualmente tradicionalista em assuntos africanos.

Nesse sentido, a necessidade de se compreender o presente pelas vias da rememoração do passado, ou até mesmo desvendar a escolha do tema de pesquisa, fez-se necessário retroceder no tempo mais um pouco, com objetivo de construir trilhas possíveis de serem percorridas para elaboração de estratégias de ações no campo da referida pesquisa, como também alicerçar e enraizar historicamente o objeto de pesquisa trazido para o campo dessa investigação e responder ao objetivo geral deste estudo, que trata de "investigar as repercussões da Lei 10.639/03 e das políticas públicas implementadas pela Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte para o campo das relações raciais, nas práticas pedagógicas na Educação Infantil e o seu grau de enraizamento".

Assim como o que determina a pesquisa é o problema que se procura compreender, o ato de pesquisar implica a mudança de olhar e do comportamento do pesquisador. Porém um pesquisador não nasce pronto. É durante o processo investigativo que sua identidade vai sendo forjada. Uma identidade científica vai sendo incorporada e, com isso, a capacidade de compreender e interpretar não só o objeto de pesquisa em si, mas também as representações[5] trazidas pelos atores sociais do contexto pesquisado vão sendo pautadas de maneira crítica.

Nesse caso, a metodologia corresponde à construção de uma rede capaz de ligar o objeto de pesquisa e o referencial teórico aos atores sociais envolvidos no contexto, de forma a agregar significados aos conceitos chave trazidos pelo presente estudo. Assim as Práticas Pedagógicas, a Educação para as Relações Raciais, a Educação Infantil e a Política Pública articulam e se constituem o cerne investigativo proposto.

A construção do percurso metodológico da pesquisa ocorre num ambiente dinâmico regido por ordenamentos processuais, cuja consolidação se dá numa construção cíclica, tendo o enigmático como presença constante. Dessa maneira, foi oportuno compartilhar as reflexões oriundas das memórias das trajetórias de vida e profissionais dos sujeitos da pesquisa, uma vez que possibilitou apontar questões que elucidaram alguns pontos trazidos pela observação e investigação colhidas em campo.

Dessa maneira, o foco foi direcionado para a qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas nas relações raciais entre professora (e)s e crianças. Aproximar dessa

[5] Segundo Becker (2007) uma representação é a percepção desenvolvida por parte do pesquisador referente a qualquer área da vida social empírica, onde as primeiras impressões são construídas partindo de imagens que já possuímos. Ou seja, é o produto da ação coletiva de atores sociais, interessados na produção e recepção dos fenômenos sociais percebidos.

realidade contribuiu e tornou possível analisar e compreender as implicações que engendram as práticas pedagógicas na educação para as relações raciais na educação infantil. O movimento realizado delineia a questão central deste trabalho e aponta para dois eixos de análise: as práticas pedagógicas para a educação das relações raciais e as relações raciais centradas na implementação das políticas públicas na educação infantil. A divisão realizada proporciona maior visibilidade e delimitação do problema de pesquisa. A discussão acerca da questão de uma educação infantil enquanto política pública é relativamente recente. Ao mesmo tempo em que se lida com a educação das relações raciais nesse mesmo campo, lida-se, também, com o discurso que confere visibilidade à educação infantil e à formação de uma identidade para essa dimensão educativa. Essas indagações nortearam a construção do foco empreendido na construção das questões de pesquisa.

1.1 Definições da abordagem metodológica

A pesquisa em questão insere-se no campo da abordagem qualitativa, que, de acordo com Gibbis (2009), visa abordar o mundo na procura de entender, descrever e, também muitas vezes, explicar os fenômenos sociais que circundam as realidades que compõem o cotidiano das pessoas. Embora existam vários modos de investigação no contexto da abordagem qualitativa, optou-se nesta pesquisa pela perspectiva sócio-histórica, uma vez que ela representa uma possibilidade de produzir conhecimento e interligar a memória das pessoas que ficaram de fora da história. Para Kramer (2003, p. 58) "[...] Isso significa perceber as pessoas se reconstituindo como sujeitos, reconstituindo nesse processo sua cultura, e história, escutando o que não pode ser expresso e levando em consideração o que foi deixado de fora".

A abordagem sócio-histórica não parte do princípio de estabelecimento e operacionalização de variáveis, mas, como destaca Freitas (2003), ela orienta o pesquisador na direção de compreender os fenômenos engendrados nos contextos sociais em toda a sua complexidade e em seu conhecer histórico. Nessa abordagem, as fontes de dados é o "texto (contexto) no qual o acontecimento emerge, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social" (p.27). E o pesquisador, nesse contexto, torna-se mais um integrante da investigação, construindo sua compreensão dos

fenômenos sociais a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e sendo dependente das relações intersubjetivas para estabelecer relações de reflexão, aprendizagem e ressignificação de conceitos e conhecimentos extraídos na pesquisa.

Em análise à abordagem sócio-histórica e do ponto de vista dos pressupostos que a sustenta, é possível refletir sobre os indivíduos e compreendê-los em seus aspectos internos e externos de existência, analisando-os e observando-os como seres históricos atuando num tempo e num espaço. Sujeitos portadores de marcas culturais capazes de realizar trocas com o meio social em que estão inseridos e ao mesmo tempo ser influenciado por ele. Nessa perspectiva, o sujeito só pode ser entendido em sua completude se considerar a articulação entre a língua em sua natureza viva, em interação com o meio social. Essa interação só pode ser alcançada tendo a produção verbal enquanto ponte dos diálogos travados entre eles. Os textos são, portanto, resultados desse entrelaçamento dialógico (FREITAS, 2003).

Não se pretende trazer para este trabalho a análise do discurso do ponto de vista linguístico, mas fazer uso da abordagem sócio-histórica extraindo as implicações dos pressupostos que embasam a perspectiva sócio-histórica no que se refere à preocupação de encontrar métodos de estudar o "homem como unidade de corpo e mente ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico" (FREITAS, 2002, p, 23). Almeja-se, portanto, compreender a palavra do outro, impressa nos enunciados produzidos pelos sujeitos referentes à educação para as relações raciais traduzidas em práticas pedagógicas no contexto da educação infantil, pois o processo de como ocorre torna-se mais importante do que o produto proporcionado pela investigação. Considera-se também que a natureza interdisciplinar da pesquisa faz com que seja proposto um diálogo com outros campos do conhecimento, como a antropologia, a sociologia, psicologia e história da educação.

A abordagem sócio-histórica oferece subsídios para se iniciar um processo de tradução dos discursos silenciosos e/ou ocultos engendrados nas entrelinhas de produção das práticas pedagógicas. Iniciar esse movimento investigativo de interpretação dos processos de tomada de consciência entre os grupos envolvidos na pesquisa é problematizar as subjetividades, o que nos faz avançar gradativamente no terreno histórico, social e cultural onde se alicerçam as construções das ideias desses sujeitos.

Nesse processo de ligação entre o eu e o outro, pretendemos identificar a comunicação que está sendo tecida, a fim de compreender as formas de expressão da construção dessas práticas pedagógicas, sendo preciso levar em consideração os aspectos sociais, históricos, políticos e relações de poder hierarquizantes que neutralizam a ação libertadora educativa, pois, como nos aponta Pinto (1999), cada sistema educacional compreende educação e diversidade étnico-racial de acordo com suas concepções ideológicas. Segundo a autora,

> No entanto, a maneira como os sistemas educacionais concebem e concretizam a articulação entre diversidade étnico-racial e educação está relacionada a concepções filosóficas e pedagógicas, a opções políticas e ideológicas e, ainda, à especificidade de cada sociedade, o que implica objetivos e estratégias de atuação diferentes e consequentemente, sentidos diversos atribuídos à educação multicultural (PINTO, 1999, p. 200).

Esta pesquisa é caracterizada pelo delineamento descritivo exploratório uma vez que se orienta a partir do contexto histórico engendrado nas relações sociais e na descrição e análise dos fenômenos enquanto resultado dessa interação. O reconhecimento da caracterização do delineamento descritivo exploratório da referida pesquisa tem como base os argumentos utilizados por Freitas (2003) ao caracterizar os aspectos de uma pesquisa sócio-histórica:

> A fonte de dados é o texto (contexto) no qual o acontecimento emerge, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social;
>
> As questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecimento histórico [...].
>
> O processo de coleta de dados caracteriza-se pela ênfase na compreensão, valendo-se da arte da descrição que deve ser complementada, porém, pela explicação dos fenômenos em estudo, procurando as possíveis relações dos eventos investigados numa integração do individual com o social. (FREITAS, 2003, p. 27).

Compreendendo a complexidade do fenômeno que se pretende investigar, impõe-se um movimento no sentido de se produzir um trabalho intelectual assentado em uma visão crítica sobre o que lhe apresenta em campo, como produzir uma pesquisa acadêmica autoral e séria alicerçada na ética. Hall (2011) aponta a dificuldade existente em se produzir pesquisa que seja acadêmica e crítica ao mesmo tempo:

> Volto à seriedade tremenda do trabalho intelectual. É um assunto tremendamente sério. Volto às distinções críticas entre o trabalho intelectual e o trabalho acadêmico: sobrepõem-se, tocam-se, nutrem-se um ao outro, fornecem os meios para se fazer um ao outro. Contudo, não são a mesma coisa. Volto à dificuldade de instituir uma prática cultural e crítica genuína, que tenha como objetivo a produção de um tipo de trabalho político-intelectual orgânico, que não tente inscrever numa metanarrativa englobante de acontecimentos acabados, dentro de instituições. Volto à teoria e à política, à política da teoria (HALL, 2011, p. 216).

Assim, os procedimentos metodológicos foram elaborados com a preocupação de garantir tanto o rigor quanto a qualidade que se espera de um processo investigativo. Cada passo foi pensado no sentido de ampliar o olhar sobre a realidade investigada. Não é a complexidade dos métodos que garante a qualidade dos dados, e sim um olhar lapidado pela teoria e aprimorado pelo processo de observação dos acontecimentos empíricos.

Nesse sentido, a pesquisa em educação traz para a discussão não apenas os problemas da escola, mas sim muitos aspectos da sociedade que lá são representados. Reconhece-se, dessa forma, que fazer pesquisa em educação é um movimento complexo que abarca outros campos do conhecimento. Por isso, faz-se necessário construir teorias e métodos consistentes, que dialoguem bem com o objeto de pesquisa, conforme aponta Gatti (2001):

> Estudos apontam a dificuldade em se construir, na área, categorias teóricas mais consistentes, que não sejam a aplicação ingênua de categorias usadas em outras áreas de estudo, e que abarquem a complexidade das questões educacionais em seu instituído e contexto social. (GATTI, 2001, p. 69)

A pesquisa qualitativa caracteriza a posição do pesquisador na realização das atividades, pois o saber-fazer na prática científica não se caracteriza enquanto um receituário, e sim, na combinação entre sensibilidade, competência e habilidade de saber manusear os conceitos que povoam o contexto social que demarca o campo da pesquisa e sua prática. Nesse sentido,

> A prática é um saber fazer e não um saber aplicado a ela. Não há duas coisas: o saber de um lado e depois a prática à qual o saber se aplica. Há apenas o saber fazer que é a prática. Uma prática ineficaz pode transformar-se numa prática eficaz pela correção de erros, mas somente ‘a prática do uso da regra mostra o que é um erro na sua aplicação’ (AZANHA, 1992, p.180).

Com isso, pesquisar significa lançar-se nos campos circunvizinhos do tema pesquisado em busca de respostas capazes de compreender as formas como são interpretados e traduzidos em práticas pedagógicas os princípios orientadores da educação das relações étnico-raciais no contexto da Educação Infantil UMEI Grajaú na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Portanto a pesquisa na perspectiva sócio-histórica procura se desviar dos percursos que levem a uma repetição na produção do conhecimento fabricado "optando por um caminho que denuncie a repetição mecânica de certos procedimentos teórico-metodológicos" (FREITAS, SOUZA e KRAMER, 2003, p.7). Isso não significa "abrir mão do compromisso com o rigor científico, mas, ao contrário, conquistar um rigor e uma autenticidade nos resultados científicos que se definem de outra maneira" (IDEM, 2003, p.7). Nessa lógica, os métodos foram selecionados de forma a evitar tais caminhos e compreendem: estudo de caso, pesquisa bibliográfica e documental, observação e entrevista focada no problema, registro de memórias e análise descritiva.

1.2 Métodos de coleta e análise de dados

Esse estudo qualitativo, ancorado nos pressupostos da perspectiva sócio-histórica, faz uso do Estudo de Caso, uma vez que o foco empreendido no processo investigativo tem como objetivo manter o caráter unitário do objeto social investigado. Além disso, busca empreender uma investigação sobre a educação das relações raciais e as práticas pedagógicas num recorte regionalizado e pontual, como orientam os estudos realizados e coordenados pela professora Nilma Gomes (2012).

Embora Goode (1969), Yin (1989) e Bonona (1985) recomendem aos pesquisadores certos cuidados no uso desse método no sentido de se proteger das críticas tradicionais que lhe são feitas, optou-se por utilizá-lo uma vez que o estudo de caso permite ao pesquisador articulá-lo a variados métodos de coleta de dados, possibilitando, com isso, analisar/explicar determinadas ligações causais nas intervenções na vida real, além de descrever tal como acontece, ao mesmo tempo em que nos permite realizar uma avaliação, mesmo que descritiva dos fatos e das ações realizadas e/ou percebidas. Por tudo isso, justifica-se o uso do estudo de caso nessa pesquisa.

A escolha do levantamento bibliográfico e documental se respaldou no sentido de proporcionar uma contribuição na fundamentação teórica preliminar de forma a nortear a coleta de dados aportando referências que pudessem orientar nossa inserção no campo. Segundo Lincoln e Guba (1985) *apud* Mazzotti (2004, p. 150) "dada à natureza idiográfica (não perceptível) e holística (que exige a visão da totalidade) dos fenômenos sociais, nenhuma teoria selecionada *a priori* é capaz de dar conta dessa realidade em sua especificidade e globalidade".

Assim sendo, o levantamento bibliográfico e documental possibilitou construir uma visão teórica do problema a ser tratado na pesquisa, além de fornecer informações importantes relacionadas à educação infantil no município de Belo Horizonte.

Os aportes teóricos consultados pontuaram aspectos relevantes na fundamentação teórica do processo de implementação da Lei 10.639/03 empreendido pelo município. Destes destacamos duas produções a balizar nossa investigação: o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais, edições 2009 e 2013; e a pesquisa de âmbito nacional desenvolvida em conjunto pelo Ministério da Educação – MEC e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – Unesco no Brasil intitulada "Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03", organizada pela professora Nilma Lino Gomes et.al. (2012). Essas duas produções possibilitaram a articulação com outras produções que contribuíram no processo de análise do contexto investigado.

Para a coleta de dados em campo, recorremos à observação participante. Muito usada em pesquisas etnográficas, essa técnica se constituiu como um meio fundamental na coleta de dados, sendo muito mais que pormenorizar as descrições de um contexto em estudo. Malinowski foi o pioneiro em sua utilização. Com relação a isso, Bronislaw Malinovski (1884-1942)[6] diz o seguinte, "As ideias preconcebidas são prejudiciais em qualquer trabalho científico, mas a prefiguração de problemas é o dom principal do investigador científico, e estes problemas são revelados ao observador, antes de mais, pelos estudos teóricos" (MALINOVSKI, 1922, p.23). Dessa forma, na busca de ampliar a visão para

[6] Ligado à etnografia tradicional. Foi um antropólogo polaco. É considerado um dos fundadores da antropologia social. Fundou a escola funcionalista. Suas grandes influências incluíam James Frazer e Ernst Mach. A principal contribuição de Malinowski à antropologia foi o desenvolvimento de um novo método de investigação de campo, cuja origem remonta à sua intensa experiência de pesquisa na Austrália, inicialmente com o povo Mailu (1915) e posteriormente com os nativos das Ilhas Trobriand (1915-16 1917-18).

além dos estudos teóricos aqui realizados e pelo desejo de identificar nas entrelinhas dos acontecimentos as provocações que povoam o objeto de pesquisa, lançou-se mão desse instrumento no processo de coleta de dados.

A entrevista centrada no problema foi outro recurso metodológico trazido para o referido trabalho. Este procedimento foi escolhido por possibilitar ao entrevistador/a condições de induzir e/ou direcionar a entrevista para o objeto de seu interesse na pesquisa. Para Flick (2009, p. 155):

> A indução específica aprofunda o entendimento, por parte do entrevistador, refletindo (por meio de resumo, de feedback, de interpretação pelo entrevistador) o que foi dito, por meio de questões de compreensão e confrontando o entrevistado com contradições e inconsistências presentes em seus enunciados.

Essa modalidade de entrevista, de acordo com o autor, permite que a biografia do entrevistado/a, elemento essencial na compreensão do explicitado, seja mais um orientador na compreensão dos enunciados. Segundo Szymanski (2008, p. 23) "é importante, também, nunca perder de vista que os entrevistados numa pesquisa estão sempre situados num ambiente social, sendo necessário que algumas informações sejam obtidas sobre a cultura do grupo e/ou instituição [...]".

Outro ponto considerado foi o desejo de captar o sentido subjetivo do/a entrevistado/a com relação aos ordenamentos inscritos nos documentos oficiais que orientam a educação para as relações étnico-raciais na educação infantil. Essa informação apresenta-se como necessária no processo de compreensão das bases de sustentação da política pública de promoção da igualdade racial na Rede Municipal de Educação referente à educação infantil.

Outra vantagem oferecida pelo método escolhido é poder reunir possibilidades de confrontar criticamente, posteriormente, as respostas obtidas na primeira etapa da pesquisa, junto ao Núcleo de Relações Raciais, com a segunda etapa da pesquisa ocorrida no contexto da UMEI Grajaú junto aos professores/as e aos aportes teóricos acessados. Considera também a utilização desse método de coleta de dados para subsidiar questões de maneira que seja construída uma rede de tradução das representações implícitas e opiniões dos/as entrevistados/as em relação ao que está lhes sendo apresentado, ao mesmo tempo em que o implícito passa a ganhar corpo dentro do acervo teórico construído, dando assim congruência aos fenômenos percebidos.

Becker (2007) denomina esse fenômeno de “representações subjacentes” apresentando algumas considerações feitas por seu professor Blumer:

> Só podemos ver o mundo empírico por meio de algum esquema ou imagem. O ato de estudo científico em sua totalidade é orientado pela imagem subjacente do mundo empírico usada. Essa imagem estabelece a seleção e formulação dos problemas, a determinação do que são os dados, os meios a serem usados na obtenção dos dados, os tipos de relações buscadas entre dados e formas em que as proporções são moldadas. Em fase desse efeito fundamental e onipresente exercido sobre todo ato da investigação científica pela imagem inicial do mundo empírico, é absurdo ignorar essa imagem. A imagem subjacente do mundo é sempre passível de identificação na forma de um conjunto de premissas. Estas premissas são construídas pela natureza dada, explícita ou implicitamente, aos objetos - chave que compreendem a imagem. A tarefa inevitável do genuíno tratamento metodológico é identificar e avaliar essas premissas (BECKER, 2007, p. 28).

Para análise e interpretação dos dados coletados, recorreu-se ao uso da memória e do referencial teórico mobilizado na pesquisa. Utilizando-se o recurso de memória como forma de explicitar a história de vida dos/as entrevistados/as, torna-se possível identificar e/ou interrogar os modos como os (as) docentes percebem suas práticas e, ao olhá-los (as) por intermédio de suas histórias de vida, poderão ser capazes de identificar as variadas definições dessa prática, além de identificar que pressupostos teóricos as sustentam e em que contexto sócio-histórico foi forjado o seu ofício docente, que produz essa ou aquela prática pedagógica a partir da memória como referência. Mazza e Zamboni (2015), em produção intitulada “Memória, silêncio, esquecimento e potência”, fazem alusão à memória enquanto um exercício de reflexão acerca das dimensões multifacetadas que as muitas vivências sociais nos imprimem. Segundo elas,

> Tomando como referência a memória, vamos refletir a respeito de suas dimensões: individual, coletiva, esquecimento, silenciamentos, e as potências sempre na dimensão dos nossos sujeitos – os docentes, os professores, tratando da ligação entre memória e identidade social no campo das histórias de vida (MAZZA e ZAMBONI, 2015, p.19).

Dessa forma a memória constitui-se um recurso de construção e compreensão do problema de pesquisa, em que articula “ações voltadas para o sentido político das relações entre lembrança e esquecimento” (PAULILO, 2015, p.65). Meneses (1992, 2005) argumenta que “para abordar a problemática social da memória exige considerar não somente o sistema (os mecanismos, os suportes), os conteúdos (representações), mas também incluir os agentes e suas práticas” (p.64). Assim, o resgate de memória ora proposto apresenta-se enquanto complemento de resgate e busca de memórias esquecidas,

que ilustrem e contribuam com a historicidade do problema de pesquisa visibilizando sua trajetória sócio-histórica no tempo presente.

2. O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DO OBJETO DE PESQUISA

Por se tratar de uma pesquisa cujo objeto é a educação para as relações raciais nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, cujo objetivo consiste em analisar as repercussões da vigência da Lei 10.639/03 e das políticas implementadas dentro da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte para o campo das relações raciais nas práticas pedagógicas na educação infantil, na Unidade Municipal de Educação Infantil/Grajaú, a compreensão das práticas pedagógicas e a situação histórica e social atual mobiliza-nos no sentido de apresentar um breve panorama que culminou na implementação de uma política pública direcionada à promoção da igualdade racial, no caso, a Lei 10.639/03. A referida lei engendra uma política educacional centrada no combate ao racismo e no reconhecimento dos direitos dos negros e das negras desse país de acessar uma educação que se apresente enquanto possibilidade de construção de uma identidade negra[7] livre das mazelas trazidas pelo processo de escravidão.

De acordo com Santos (2005, p. 22), "[...] houve uma propensão dos negros em valorizar a escola e a aprendizagem escolar como um 'bem supremo' e uma espécie de 'abre-te sésamo' às sociedades modernas". Dessa forma, a escola, ainda de acordo com esse autor, mesmo com sua contribuição histórica no processo de perpetuação das desigualdades sociais e fortalecimento do racismo, foi valorizada pela população negra e elevada ao status de importância fundamental no processo de "integração socioeconômica e competição com os brancos, logo após a abolição da escravatura" (IDEM, p.22). Esse processo de valorização da escola, enquanto construção histórica, chega à contemporaneidade na forma da Lei 10.639/03, chancelando junto aos currículos oficiais a implementação de uma educação para as relações raciais em todas as etapas e modalidades da educação básica, repercutindo no quadro das licenciaturas no ensino superior, bem como na formação docente.

Diante do exposto, acredita-se não ser possível discorrer sobre a educação para as relações raciais sem que se mencione o papel historicamente ativo do Movimento Negro

[7] Identidade entendida como uma construção social, histórica, cultural e plural – Cf. Gomes (2012); Munanga (2004); De acordo com Hall (1987), a identidade na pós-modernidade caracteriza-se por ser uma "celebração móvel" formada e transformada cotidianamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam, sendo definida historicamente e não biologicamente.

a reivindicar essa política. Compreende-se também que pesquisas centradas nessa temática devam ter de antemão o compromisso de registrar a trajetória do Movimento Negro no sentido de reconhecer os feitos desse movimento social que, com uma agenda de lutas e reivindicações, contribui para a reescrita da história do Brasil ao forçar as ciências humanas e sociais a se reposicionarem em relação à trajetória da população negra brasileira. Portanto o referido estudo não ousa seguir adiante sem que nesse espaço investigativo e de construção do conhecimento deixe de reverenciar as lutas do Movimento Negro em torno de uma educação antirracista.

Para Scherer-Warren (2009) *apud* Ferreira (2012, p. 2), movimento social é compreendido como "[...] movimentos que conectam sujeitos individuais e atores coletivos em torno: (i) de identificação comum; (ii) de um campo de conflito e de seus principais adversários; (iii) e de um projeto ou utopia de transformação social". Essa definição de movimento social oferece referência para esse estudo de modo a caracterizar o Movimento Negro enquanto um movimento social alicerçado pela cultura, saberes e história ancestral na luta por igualdade de oportunidades, reconhecimento e valorização cultural.

2.1. O Movimento Negro: uma trajetória de construção de conhecimento, de reivindicações e lutas que rompe com o silêncio na escola e muda o currículo

Ao longo de muitos anos, o Movimento Negro brasileiro conduziu suas lutas e pautou sua agenda chegando à década de 1980 com significativas vitórias no campo das políticas públicas. No fim da década de 70 e adentrando por toda a década 80, países da América Latina - e o Brasil entre eles - traziam impressos em sua estrutura social marcas da recessão econômica e social, fenômenos estes reflexos da política neoliberal que desencadeou grandes transformações e mobilizações sociais em torno de um bem comum.

Com a inoperância do Estado em subsidiar políticas sociais voltadas à distribuição de renda e promoção do bem comum, vê-se o ressurgimento, nesse período, de movimentos sociais agindo de forma mais organizada e institucionalizada, constituindo fóruns de articulação e construção de pautas de reivindicações sociais.

As articulações sucessivas desses movimentos construíram agendas em nível nacional, gerando, segundo Gohn (2000, s/n), "diagnósticos dos problemas sociais, assim como definindo metas e objetivos estratégicos para combatê-los". Estabeleceram-se agendas de interesse comum entre os movimentos sociais e o poder público, concretizado, por exemplo, no Orçamento Participativo, uma política que logrou êxito em cidades como Belo Horizonte e em Porto Alegre, na década de 90; a política de renda mínima; a Ação da Cidadania Contra a Fome, entre muitas outras iniciativas que visibilizaram a situação social e política no Brasil nesse período.

O movimento de mães pelo aumento de creches, na década de 70, ganhou mais força e visibilidade com o Movimento Negro denunciando as altas taxas de evasão escolar das crianças negras nas séries iniciais de escolarização, reivindicando a necessidade de criação de espaços públicos que dessem atenção às crianças na primeira infância.

No Brasil, a década de 80 é conhecida também como a Década do Repensando[8], período em que os direitos sociais compunham as pautas de discussões em torno da infância, como parte integrante da estrutura social. Essa discussão teve início na Europa, mais especificamente na França, além de Estados Unidos, Inglaterra nas décadas de 80 e 90, que deu origem aos estudos que configurariam um novo campo de investigação denominado "sociologia da infância" [9]. No bojo dessas discussões, desencadeia-se a necessidade de ressignificar a concepção de infância, de criança dentro da sociedade brasileira, promovendo uma reorganização da educação escolar no Brasil.

> No decorrer do século XX, as classes dominantes do país tinham como projeto político principal a modernização/industrialização do Brasil. Esse projeto transformou o país (de predomínio rural na época) na décima economia do mundo. Só que este processo teve consequências; a vulnerabilidade social ao longo do século XX fez com que o Brasil se tornasse um dos países com maior taxa de desigualdade no mundo (GONÇALVES, s/data, p. 2).

Aliado a esse clima de descontentamento, o Movimento Negro brasileiro vinha por décadas em processo de luta denunciando o racismo presente na sociedade brasileira, reivindicando a instituição de políticas capazes de reverter tanto o quadro de desigualdades sociais, quanto os indicadores educacionais da população negra. Nessa

[8] Confira Emerson Gonçalves: A reforma do estado e a política de saúde: repensando o Estado, cuja referência integra essa pesquisa.
[9] Infância considerada como uma categoria social.

trajetória, veio acumulando experiência e demarcando suas ações de maneira significativa e sólida até o ponto da institucionalização dessas demandas.

Domingues (2007) pontua que, de acordo com historiadores, o Movimento Negro é um movimento que veio sendo organizado durante toda a República (1889-2000), período em que o significado político da palavra raça veio alicerçando o processo organizacional dos negros em torno de um projeto comum de pauta, além de destacar cronologicamente a atuação política e a elaboração de aportes de cunho histórico e intelectual durante esse processo de lutas coletivas por reconhecimento sócio-histórico. É importante destacar alguns desses aspectos em virtude de sua relevância na solidificação das lutas por visibilidade racial no cenário nacional, bem como pelo reconhecimento de que a luta do povo negro não é um acontecimento a-histórico.

Nessa trajetória pontua-se a Legião Negra, em Uberlândia/MG, 1934; o Teatro Experimental do Negro fundado no Rio de Janeiro, em 1944, tendo Abdias do Nascimento sua principal liderança, cujo objetivo era formar atores negros, mas que durante o processo teve sua participação social ampliada para o campo da educação, qualificação profissional (curso de corte e costura); na área da comunicação com o jornal Quilombo; nas artes, com a fundação do Museu do Negro; a organização do I Congresso do Negro Brasileiro, em defesa dos direitos civis dos mesmos. O Comitê Democrático Afro-brasileiro, que defendeu a convocação da Assembleia Constituinte, a Anistia e o fim do preconceito racial, em 1944; o Conselho Nacional de Mulheres Negras, em 1954; a Frente Negra Trabalhista e a Associação Cultural do Negro, em 1954. O Movimento Negro Unificado – MNU, que aparece de forma mais organizada em fins da década de 1970, tendo como inspiração Martin Luther King, Malcon X e organizações negras marxista, além, das referências nacionais como Abdias do Nascimento, Flávio Carrança, Hamilton Cardoso, Vanderlei José Maria, Neuza Pereira, entre outros.

Junto a esses movimentos, já no início do século XXI, a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância realizada em Durban, em 2001, "catalisou no Brasil um acalorado debate público, envolvendo tanto organizações governamentais e não governamentais como também expressões de movimentos sociais interessados [...]" (OAERER[10], 2006, p.20). Assim, compreende-se que esses movimentos sociais sempre tiveram suas bandeiras fincadas no

[10] Orientações e Ações Para a Educação das Relações Étnico – Raciais. MEC/SECAD, 2006.

campo da política e da educação, utilizando-se dessas dimensões enquanto instrumentos de emancipação e promoção das demandas da população negra.

Em análise, pode-se confirmar que a luta do movimento negro vem de muito tempo, não sendo possível pontuar todas num único trabalho em virtude da amplitude da temática. No entanto, fica evidenciado nessa breve explanação que, ao contrário do que muitos pensam, tais manifestações e agendas de lutas não são um fenômeno desse novo milênio e muito menos um fenômeno isolado.

Ao situar o movimento negro e suas iniciativas ao longo de sua trajetória história por quase todo o século XX, cabe destacar sua importância no processo de "ressignificação e politização de raça" (GOMES, 2012, p.728), que, ao dar-lhe essa conotação política, desencadeou muitos outros processos no campo social e da educação para as relações étnico-raciais no Brasil, ao mesmo tempo em que se atualizou para os enfrentamentos colocados pelas demandas sociais contemporâneas. A autora sustenta que o Movimento Negro se "reeduca a si próprio, o Estado, a sociedade [...] rumo à emancipação social" (IDEM, 2012, p.727). Em sua análise, o conceito de raça é compreendido como uma construção social que se "articula às questões históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas mais amplas" (IDEM, 2012, p. 729).

A partir do período de redemocratização política e de abertura dos canais de comunicação da sociedade, um conjunto de demandas dos movimentos sociais alcança o espaço público. Analisando o contexto dos anos 80 e 90, Boaventura de Souza Santos (1999) na obra "Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade", aponta-nos subsídios para se pensar as "perplexidades" de nosso tempo, num esforço de procurar respostas aos desafios sociológicos da pós-modernidade. Assim, o Movimento Negro enquanto movimento social, ao pensar o conceito de raça como uma perplexidade produzida pela modernidade, ressignifica conceitos e produz instrumentos capazes de redimensionar sua atuação histórica inserindo-se na história do Brasil e produzindo uma nova história para contar. Dessa forma, constroem-se "novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos de como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas" (GOMES, 2012, p.731), em que a diferença racial construída no sentido de separação e desqualificação passa a ser valorizada de modo a apresentar a diversidade cultural como uma variável a estremecer o mito da democracia racial.

Parafraseando-se Boaventura de Souza Santos (1999), pontua-se que, mesmo em tempos de ampliação da interdependência transnacional e de desterritorialização econômica e cultural que marca a pós-modernidade, o Movimento Negro realizou um movimento para além das fronteiras da vigilância "policiadas pelos costumes, os nacionalismos, a língua, a ideologia e, muitas vezes, por tudo isso ao mesmo tempo" (SOUZA SANTOS, 1999, p.22). Para o autor, fenômenos como esses são uma contradição, dado o desenho mundial que temos hoje: "Contudo, e aparentemente em contradição com essa tendência, assiste-se a um desabrochar de novas identidades regionais e locais alicerçadas numa revalorização do direito às raízes" (IDEM, p.22).

Segundo Cavalheiro (2006), a ancestralidade, cultura e identidade africana só foram preservadas enquanto patrimônio educacional em virtude das ações individuais e/ou coletivas mantidas pelo povo negro em senzalas, quilombos, terreiros e irmandades. Nesse sentido,

> Apesar das precárias condições de sobrevivência que a população negra enfrentou e ainda enfrenta a relação com a ancestralidade e a religiosidade africanas e com os valores nelas representados, assim como a reprodução de um senso de coletividade, por exemplo, possibilitaram a dinamicidade da cultura e do processo de resistência das diversas comunidades afro-brasileiras (OAERER, 2006, p.16).

Diante da institucionalização dos direitos promovidos pela Constituição de 1988, principalmente no campo da educação, o Movimento Negro tornou-se ator relevante no processo de redesenhar o cenário social brasileiro. Do ponto de vista acadêmico, e especificamente na produção de pesquisa sobre educação e relações raciais, os olhares sobre a forma de se fazer pesquisa acerca do negro no Brasil foi ganhando outro formato e relevância. Tanto a história da educação quanto outros campos do conhecimento foram sendo provocados a reformular suas concepções. Como resultado de uma das muitas proposições do Movimento Negro, a Lei 10.639/03 veio a alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, tornando obrigatório o ensino de História da África e Culturas Afro-Brasileiras em todos os estabelecimentos educacionais do território nacional, apresentando-se como um capítulo importante nessa trajetória de lutas.

Com novo fôlego, a historiografia educacional tem tido um papel fundamental, como ressalta Fonseca (2007), ao trazer para os registros oficiais os negros brasileiros enquanto sujeitos de direitos, visíveis historicamente e parte importante na construção e constituição do Brasil do período colonial aos dias de hoje. Uma história que não se

permite mais ser omitida, pois omitir significa perpetuar de forma perversa a manutenção da democracia racial e, consequentemente, reproduzir o processo de subjugação e controle da livre expressão da cultura e das tradições dos afrodescendentes brasileiros.

2.2 A Educação para as Relações Raciais e os desafios do percurso na Educação Infantil

A Lei 10.639/03 impactou a escola e seus sujeitos tendo, portanto, reflexo direto nas práticas pedagógicas desenvolvidas no chão da escola, onde saberes instituídos têm sido questionado de modo a interrogar o currículo, os PPPs das instituições escolares, as práticas pedagógicas e a ética profissional docente. As repercussões ocorreram também no sentido de se construírem diretrizes curriculares de estudo da história da África e da cultura afro-brasileira, incorporando muitas das demandas do Movimento Negro como as ações afirmativas, a institucionalização do Dia Nacional da Consciência Negra, a organização e divulgação de um rico acervo de material didático e literário que tem chegado até às bibliotecas e salas de aula da educação básica em todas as regiões do País. Pode-se avaliar que esses avanços tiveram como objetivo elaborar um conjunto de estratégias capazes de fomentar práticas educativas orientadas à valorização da diversidade, contribuindo, assim, para a promoção da igualdade racial, contrapondo-se a atitudes racistas no contexto social, cultural, educacional e na relação de trabalho.

Realizar esse movimento contrário não é uma ação fácil, sendo que "Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros (as)" (GOMES, s/data p. 43). Esse é um desafio não só dessa população, já que demanda também um grande esforço por parte da escola, uma vez que os/as professores/as que ocupam esse espaço de poder são oriundos de um currículo tradicional que prioriza "o ensino/aprendizagem, a didática, a organização, o planejamento, a eficiência e os objetivos" (SILVA, 2001, p. 17) de forma a privilegiar o mercado e a política econômica vigente, "desprezando aquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade" (IDEM, p. 15).

Enquanto uma identidade com consciência política, a "[...] identidade étnico-racial negra se constrói com base na tomada de consciência das diferenças [...] em busca de propostas

transformadoras da realidade do negro no Brasil" (MUNANGA, 2003, s/n). Nesse sentido, a instituição escolar brasileira, construída historicamente enquanto uma instituição social que assume um papel importante no processo de construção da identidade e reconstrução das práticas sociais assume a incumbência de promover essa consciência política. Espera-se que, lançando mão dessas prerrogativas de cunho transformador, esse contexto produza práticas pedagógicas capazes de atuarem enquanto instrumento identificador das diferenças e, em consequência dessa articulação, apresente um modelo social de alteridade, uma vez que, "a questão racial não é exclusiva dos negros" (CANDAU, 2003, p. 20-30).

Mas, ao mesmo tempo em que a instituição escolar tem a prerrogativa de promover a alteridade cultural, ela se faz palco de reprodução do racismo e de silenciamentos diante de atitudes racistas. É importante observar que "O racismo e seus derivados no cotidiano e nos sistemas de ensino não podem ser subavaliados ou silenciados pelos quadros de professores/as" (CAVALLEIRO, 2005, p. 12), uma vez que gera sofrimento às crianças negras e não negras, negando-lhes o direito de compreender as diferenças enquanto uma completude de si mesmas, por intermédio da diferença do outro. Trinidad (2011) nos diz que o processo de identificação pode ser considerado "um jogo de espelhos que refletem o olhar individual e asseguram, ao mesmo tempo, visibilidade ao olhar do outro" (p. 32). Em sua pesquisa, ela explicita o entendimento formulado por Munanga (2003, s/p) sobre o fenômeno do racismo:

> [...] o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estes últimos suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais.

Considerando que a Educação Infantil é o estágio primeiro do sujeito no processo de socialização consigo e com os outros, uma vez que é na infância, por intermédio dos signos sociais apresentados, que a criança inicia seu primeiro projeto de imagem cidadã em seu processo de interação com o mundo e com os outros, Cavalleiro (2003, p. 19) sustenta que "uma das funções da socialização é a da construção da pessoa humana dentro dos parâmetros de seu *lócus* espacial, temporal e sociocultural [...]". E é nesse *lócus* que se percebem indícios preliminares do tipo de sociedade que se estar empenhado a formar.

O tratamento das relações raciais no contexto da educação encerra um grande desafio à medida que se manifestam dificuldades enfrentadas pelo corpo docente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas orientadas à implementação da educação das relações raciais, conforme as orientações curriculares derivadas da legislação. Ao abordar esse desafio, Munanga (2005) apresenta-nos reflexões pertinentes no campo educacional no sentido de superar o racismo dentro da escola. Segundo ele, "alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala de aula como momento pedagógico privilegiado" (MUNANGA, 2005, p.15).

Sendo a Educação Infantil uma dimensão onde o corpo é o maior e mais importante veículo de comunicação, o cuidar e o brincar são destacados enquanto o principal instrumento de provocações de aprendizagem nas crianças nesse processo educativo. Ao se analisar a cultura escolar fundamentada na pedagogia de domesticação dos corpos e a proposta curricular da educação infantil fundamentada na valorização da corporalidade infantil, são perceptíveis os conflitos que se instalam no contexto adultocêntrico de educação infantil. Assim como os corpos das crianças falam na alegria, na tristeza, no desejo e nas conquistas, os dos adultos também se expressam no processo de acompanhamento do extravasar da infância que transborda. De acordo com Paula e Filho (2015), já não nos lembramos mais de como é, agora adultos, traduzir as conversas com/do corpo infantil.

> É fato que as crianças falam tudo com o corpo. Histórias, explicações, dúvidas, perguntas (muitas perguntas). Tudo passa pelos seus corpos de uma maneira que quase não nos lembramos mais quando vamos tornando-nos adultos. Suas dores são dores do corpo; suas frustações são frustações no corpo, assim, como suas alegrias tomam o corpo todo para 'falar'. Assim é que nós professores, pais e adultos em geral, enfrentamos dificuldades em dialogar com as crianças a partir da nossa expressão quase que inteiramente contida na expressão verbal (PAULA e FILHO, 2015, p.185).

É por intermédio do corpo, do sobe e desce cotidiano das brincadeiras e estripulias infantis, que as autonomias são construídas, as diferenças são percebidas e os afetos socializados. Por outro lado, em conflito com essa dinâmica do movimento do corpo que fala, está a figura do/a professor/a forjada na cultura escolar da comunicação verbal.

Ao se abordar a corporeidade com essa multiplicidade de implicações, está a se considerar a Educação para as Relações Raciais na Educação Infantil, uma vez que os

atos silenciosos de racismo contra as crianças negras no espaço infantil começam e terminam no corpo. São cabelos domesticados; que não são lavados, penteados e/ou elogiados. Abraços e beijos negados. Um brinquedo que não expressa outras possibilidades e nem pontuam a existência de outras construções culturais.

O fazer pedagógico produzido na educação infantil está atado a ações colonizadoras, uma visão sócio-histórica vinculada à diminuição e coisificação do corpo negro e na construção de um processo de branqueamento infantil em que o fator estruturante das práticas pedagógicas se desenvolve intimamente ligado ao processo de reprodução de valores eurocêntricos que impregnam os brinquedos oferecidos, as atividades propostas, conversas na rodinha entre outros artifícios produzidos politicamente pelo mito da democracia racial. Santiago (2015, p. 94) argumenta que "o termo reprodução enfatiza o quanto as crianças são constrangidas pela estrutura social das diversas instituições culturais, sociais e políticas frequentemente ao longo da vida a se tornarem semelhante". Segundo o autor, essas atitudes são práticas "homogeneizadoras que desprezam as singularidades e as pluralidades existentes entre sujeitos presentes no cotidiano escolar" (IDEM, p. 90).

A Educação para as Relações Raciais na Educação Infantil é corpo e passa pelo corpo. Nesse sentido, é preciso abandonar velhos costumes, ideias e comportamentos contrários enraizados no imaginário coletivo docente. O autor salienta que, para construir uma proposta de educação para as relações raciais com as crianças é preciso, "[...] abandonar princípios coloniais enraizados nas posturas eurocêntricas, possibilitando que meninos pequenininhos e meninas pequenininhas vivenciem múltiplas experiências étnicas, de modo a construir positivamente o seu pertencimento racial" (SANTIAGO, 2015, p. 92).

Considerando-se que as crianças atuam de acordo com a observância das ações dos adultos, logo se conclui que suas atitudes são reflexos captados no processo de interação com os mesmos. Assim "as culturas infantis não são independentes das culturas adultas, das relações de poder, das opressões e desigualdades presentes na sociedade." (SANTIAGO, 2015, p. 93).

Dessa forma, tem-se visto serem perdidos no cotidiano escolar preciosos momentos pedagógicos privilegiados a que se refere Munanga (2005), em que o/a professor/a, por vários motivos, perde a oportunidade de refletir, debater e evidenciar de maneira pedagógica o racismo manifesto na sala de aula e as oportunidades para o

desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de conceberem a diversidade como um valor.

2.3 O financiamento da política pública de promoção da igualdade racial e as necessidades operacionais e pedagógicas em Belo horizonte e sua Região Metropolitana

Embora Belo Horizonte, a partir da iniciativa de seu Conselho Municipal de Educação-CME, tenha promovido a regulamentação dos marcos legais de implementação das políticas públicas de promoção da igualdade racial nos estabelecimentos educacionais por intermédio de diretrizes pontuais, a saber: a 10.639/03, 11.645/08, o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004, percebe-se que o município tem muitos desafios a serem vencidos tanto no trabalho com a educação das relações étnico-raciais quanto na promoção da educação infantil propriamente dita.

De acordo com dados obtidos nos Anais da VI Conferência Municipal de Educação realizada em 2012, constatou-se que tanto a situação do município, quanto a de toda a RMBH é angustiante pela ausência do Plano Municipal de Educação - PME, sendo imperativa a elaboração dos mesmos, até o segundo semestre de 2015. Sem o PME, o Núcleo de Relações Étnico-Raciais encontra limites para construir suas estratégias de atuação junto aos demais estabelecimentos. Assim, é preciso verificar quais as estratégias que têm sido adotadas pelo mesmo para sanar essa deficiência de planejamento orçamentário, que compromete a mobilidade física, metodológica e pedagógica no processo de implementação da Lei 10.639/03.

Quando se trata em promover políticas de formação de gestoras/as e profissionais da educação, diversas pesquisas apontam dificuldades tanto de gestores quanto de professores de produzirem práticas pedagógicas na perspectiva da Lei 10.639/03. Muitas vezes, o trabalho realizado dentro dos estabelecimentos escolares só é possível quando se têm à frente profissionais negros comprometidos com essa demanda, e/ou uma gestão comprometida em promover a temática no contexto escolar. Com frequência, o fim de uma gestão comprometida com o trabalho ou transferência de determinado profissional significa a interrupção dos trabalhos realizados até então, ocasionando um retrocesso em

sua execução. Esse dado também foi trazido pela pesquisa coordenada pela Professora Nilma Lino Gomes (2012).

De acordo com dados obtidos em pesquisa realizada pela Unilivrecoop (2013), relacionada à criação de Programas de Formação Continuada Presencial, semipresencial e a distância de Gestoras/es e Profissionais da Educação, destaca-se que a educação infantil conta com 5.629 professoras/es, um público significativo a ser capacitado. O atendimento dessa prerrogativa está ligado diretamente ao Plano Municipal de Educação.

No intuito de atuar sobre essa demanda, a Secretaria Municipal de Educação - SMED/BH, em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, elaborou um programa de formação continuada, no nível de especialização *lato sensu* visando atender a demanda específica de formação continuada[11]. Porém, foi constatado que a PBH não consegue atender a demanda em sua totalidade. De acordo com a Secretaria de Educação, o não atendimento na totalidade está vinculado à insuficiência de recursos orçamentários. Os profissionais interessados realizam a inscrição no curso de interesse e as vagas são sorteadas, em audiência pública. Assim, cabe análise sobre como tem sido resolvida essa deficiência referente aos profissionais que não foram contemplados. Como fica essa formação? Quais outras estratégias utilizadas?

Outro ponto que tenciona os trabalhos na educação infantil é o processo de construção coletiva de alternativas pedagógicas para educação das Relações Étnico-Raciais com suporte de recursos didáticos adequados. A execução dessa meta está ligada diretamente à demanda da Rede Municipal de Educação RME. De acordo com o Censo Demográfico 2010, Belo Horizonte tinha 2.366.061 habitantes. Relacionando a projeção apresentada pela VI CME (2012), essa população pode chegar ao ano de 2020 a 2.817.694 habitantes. Nessa perspectiva, ainda de acordo com a projeção, a partir de 2020 o quantitativo de adultos e idosos tende a crescer proporcionalmente ao número de crianças e adolescentes, conforme se observa pelos seguintes dados:

> • as crianças na faixa etária de 0 a 4 anos chegarão a 156.090;
> • o número de crianças na faixa etária de 5 a 9 anos será de 150.563;

[11] O LASEB – Pós-Graduação Especialização *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica

> • o número de adolescentes na faixa etária de 10 a 14 anos será de 136.042;
> • os jovens de 15 a 19 anos atingirão o número de 182.923.
> • a população com mais de 100 anos, que em 2010 era de 332 pessoas chegará em 2020 a 1.295 (VI CME, 2012, p. 55).

Segundo os dados apresentados na VI CME 2012, a quantidade de alunos atendidos em tempo integral na RME era de 2.743 e 18.265 alunos parciais. Em análise, constatou-se que, para a construção de uma rede coletiva de alternativas pedagógicas no trato com a temática étnico-racial, o movimento a ser feito pela SME, por intermédio do Núcleo, exigirá muito esforço em sua articulação, considerando o panorama destinado à educação infantil no Município. Nota-se que o quadro abaixo não considera toda a educação básica, que também deve ser inserida nessa rede de construção coletiva de implementação da lei 10.639/03.

Quadro 1: Atendimento da Educação Infantil na Rede Municipal de Belo Horizonte – Abril de 2012[12]

ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA RME – BH – ABRIL 2012

REGIONAL	Nº DE ESCOLAS E UMEIS	Nº DE TURMAS			Nº DEALUNOS			Nº DE CRIANÇAS POR FAIXA ETÁRIA															
		I	P	T	I	P	T	0 A 1	1 A 2			2 A 3			3 A 4			4 A 5			5 A 6		
								I	I	P	T	I	P	T	I	P	T	I	P	T	I	P	T
BARREIRO	12	23	100	123	261	2118	2379	56	92	3	95	113	10	123	0	372	372	0	795	795	0	938	938
CENTRO SUL	11	32	89	121	360	1673	2033	78	103	0	103	136	29	165	16	468	484	27	556	583	0	620	620
LESTE	9	11	81	92	116	1693	1809	29	38	0	38	49	24	73	0	404	404	0	562	562	0	703	703
NORDESTE	18	25	163	188	334	3196	3530	43	61	0	61	121	0	121	20	523	543	40	1175	1215	49	1498	1547
NOROESTE	14	41	100	141	628	1943	2571	56	116	0	116	155	0	155	71	366	437	117	679	796	113	898	1011
NORTE	14	34	108	142	360	2276	2636	99	115	0	115	146	0	146	0	427	427	0	800	800	0	1049	1049
OESTE	10	14	90	104	152	1860	2012	37	39	0	39	76	0	76	0	447	447	0	610	610	0	803	803
PAMPULHA	6	27	60	87	361	1220	1581	50	82	0	82	104	15	119	39	213	252	40	443	483	46	549	595
VENDA NOVA	10	15	107	122	171	2286	2457	34	46	0	46	88	0	88	3	425	428	0	869	869	0	992	992
TOTAL EM UMEIS	63	203	591	794	2415	11822	**14237**																
TOTAL EM EMEIS	13	14	166	180	219	3477	**3696**																
TOTAL EM EEF	27	5	141	146	109	2966	**3075**																
TOTAL GERAL	**103**	**222**	**898**	**1120**	**2743**	**18265**	**21008**	**482**	**692**	**3**	**695**	**988**	**78**	**1066**	**149**	**3645**	**3794**	**224**	**6489**	**6713**	**208**	**8050**	**8258**

TOTAL DE ALUNOS INTEGRAIS:	2743
TOTAL DE ALUNOS PARCIAIS:	18265
TOTAL GERAL DE ALUNOS:	**21008**

[12] Quadro apresentado na VI Conferência Municipal de Educação do município de Belo Horizonte.

No que se referem à reformulação dos Projetos Político-Pedagógicos, as informações referentes à situação do município só poderão ser identificadas mediante a pesquisa de campo. O que os aportes teóricos apresentam são as dificuldades financeiras enfrentadas pelo município. Consequentemente, essa situação afeta a execução das metas propostas pelo PNIDCNERER 2013 e o atendimento das recomendações propostas pelo estudo elaborado sob encomenda do MEC-UNESCO.

2.4 O processo de Universalização do Ensino Básico em Belo Horizonte e em Minas Gerais: a educação infantil em foco

A atualização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação/ 9394/96, por intermédio da lei 12.796/2013[13] veio reforçar a Emenda 59/2009, dando uma nova redação aos incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, que trata da obrigatoriedade e gratuidade do ensino básico dos quatro aos dezessete anos de idade. Além de universalizar a Educação Infantil, cabe também aos municípios a responsabilidade de garantir padrões nacionais de funcionamento e combate das desigualdades sociais e raciais. Mas a quais condicionantes estão atrelados esse padrão nacional de funcionamento e combate às desigualdades? A discussão sobre justiça social e padrão de qualidade está condicionada à garantia de oferta de vaga, escola perto de casa e frequência escolar, entre outros mecanismos. Isso se faz necessário para que se possa construir uma política pública para a educação infantil, objetivando trazer justiça em situações desiguais de condição nos municípios. Segundo Dubet (2004),

> Em uma sociedade democrática, ou seja, em uma sociedade que em princípio postula a igualdade entre todos, o mérito pessoal é o único modo de construir desigualdades justas, isto é, desigualdades legítimas, já que as outras desigualdades, principalmente as de nascimento, seriam inaceitáveis. Portanto, é preciso construir esse sistema, tomando cuidado para que exista igualdade de oferta escolar, evitando as várias maneiras de "trapacear", pela parcialidade dos encaminhamentos às trajetórias implícitas, pelas múltiplas exceções. Devemos impor a frequência à escola perto de casa, ou seja, fazer a segregação por local de residência, ou é preciso proibir isso, para que cada um possa fazer sua escolha? Em qualquer caso, a situação atual é muito injusta, pois alguns podem escapar dela e outros não. É preciso principalmente assegurar a igualdade da oferta educacional para suprimir alguns "privilégios", algumas cumplicidades evidentes entre a escola e

[13] Atualizou a LDB 9394/03 instituindo a universalização da educação infantil entre outras providências.

> determinados grupos sociais. Essa é uma luta fundamental para a justiça escolar (DUBET, 2004. p. 544).

Em Minas Gerais em 2013[14], para que os municípios mineiros tivessem condições de cumprir a meta de ofertar a educação infantil às crianças com idade de quatro a cinco anos, já prevendo a aprovação do PNE[15] em 2014, foi reduzido um ano na Educação Infantil, conforme lei aprovada. A Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), antes da aprovação da referida lei federal, enviou um manifesto em 2009[16] ao Ministério da Educação no sentido de impedir o processo de emancipação da infância, não obtendo êxito.

As consequências dessa emancipação no estado de Minas Gerais foram sentidas, primeiramente, pelas famílias com crianças com idade de zero a três anos. Com prazo até 2020 para atender 50% da população nessa faixa etária, a oferta ficou comprometida. Com a alegação de recursos insuficientes, o processo de transformar a educação infantil em uma educação unificada foi mais uma vez adiado, mantendo, assim, a divisão histórica existente entre creche e Educação Infantil. Essa dualidade vai na contramão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que reconhecem as crianças com idade de 0 a 5[17] anos como público da Educação Infantil. Quando observada a situação atual do município de Belo Horizonte, constata-se que os problemas enfrentados não são pontuais tampouco isolados. Percebe-se que as políticas públicas de promoção da educação para crianças pequenas sempre foram circundadas por tensões econômicas e políticas.

Desde a sua constituição, a Educação Infantil foi afetada em sua regulação institucional e na constituição social de sua identidade forjada, de acordo com Campos (2011, p. 218), para quem "a partir de uma multiplicidade de referências produzidas em distintos âmbitos da vida social e política". Tais reflexos históricos afetam tanto a constituição de uma identidade para essa dimensão educativa, quanto a construção de um currículo para a educação das relações étnico-raciais. Quando se analisa o contexto social em nosso país, principalmente quanto aos aspectos que envolvem a educação de crianças pequenas, as

[14] Com respaldo no Projeto de Lei nº 414/2008 e PL 06755/2010 que alterou LDB 9394/96, dispôs "sobre a educação infantil até (cinco) anos de idade e o ensino fundamental a partir dessa idade", de autoria do senador Flávio Arns.
[15] Plano Nacional de Educação.
[16] Estudos realizados por pesquisadores da área enumeram a inviabilidade e as complicações afetivo-cognitivas acarretadas, caso fosse tirado das crianças o direito de permanência na educação infantil por mais um ano, conforme matéria original da Lei 9394/96.
[17] Já de acordo com a nova versão da LDB.

questões raciais sempre estiveram no bojo dessas discussões. Para Fonseca (2002, p. 62), "[...] a educação é um elemento importante para que possamos compreender esse processo, sobretudo no que diz respeito à sua articulação com a sociedade que se pretendia estabelecer no período posterior à escravidão [...]". E é com foco na educação das crianças negras e as práticas que engendram o fazer pedagógico docente na construção de ambientes oportunizadores de momentos privilegiados de combate ao racismo e promoção do respeito racial, que o item e o capítulo seguinte são construídos.

2.5 As práticas pedagógicas e suas concepções: considerações teóricas e preparação para entrada no campo

Diante do exposto, vê-se a necessidade de problematizar o contexto da educação infantil, no sentido de analisar os desdobramentos da vigência da Lei 10.639/03 e das políticas públicas implementadas na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, para o campo das Relações Raciais, nas práticas pedagógicas na UMEI Grajaú. Esta intenção tem como pontos de sustentação problematizadora e analítica os seguintes objetivos específicos: analisar as políticas gestadas pelo Município para implementar a Lei 10.639/03 na Educação Infantil; analisar de que forma está sendo incluída no Projeto Político-Pedagógico da UMEI Grajaú, a Educação para as Relações Raciais; analisar os processos de formação inicial e continuada referente à educação para as relações raciais, no âmbito da Educação Infantil, de docentes que desenvolvem práticas pedagógicas na Educação Infantil – UMEI Grajaú da Prefeitura de Belo Horizonte; compreender as formas como são interpretados e traduzidos em práticas pedagógicas os princípios orientadores da educação das relações raciais no contexto da Educação Infantil na Unidade Municipal de Educação Infantil da Rede Municipal – UMEI /Grajaú, em Belo Horizonte.

Para isso, tomou-se como parâmetro, nesse processo investigativo, uma pesquisa desenvolvida em conjunto pelo Ministério da Educação e o Escritório da UNESCO no Brasil intitulada "Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03", organizado por Gomes *et. al*. (2012), em que os pesquisadores apontaram que [...] "não existe uma escola, dentre as 36 participantes da

pesquisa, que tenha realizado essa mudança política e epistemológica na sua totalidade [...]" (GOMES, 2012, p. 350).

De acordo com a pesquisa, não é possível "afirmar que houve alterações nos currículos e nas práticas de formação inicial de profissionais da educação em decorrência da implementação da Lei [...]" (GOMES, 2012, p. 360). Mesmo de posse de materiais literários contextualizados, os professores, em seu fazer pedagógico, ainda encontram dificuldades em articular o tema em suas questões teóricas e metodológicas de forma prática. Na educação infantil, essa dificuldade torna-se maior em virtude da complexidade característica da infância, pois se trata de uma educação pautada na ludicidade e subjetividade dos sujeitos que compõem o contexto.

A referida pesquisa foi realizada em nível nacional a partir da qual algumas recomendações foram feitas ao MEC e às escolas públicas. Entre elas, destacamos três que, no contexto em que se desenha essa pesquisa, aponta uma lacuna a ser preenchida e conduz o problema de pesquisa. O documento recomenda que o MEC crie "políticas e programas voltados para a implementação da Lei 10.639/03 levando em consideração as desigualdades regionais, o contexto cultural e ambiental [...]" (GOMES, 2012, p.364).

Nesse sentido, apresenta-se aqui uma carência investigativa, impulsionando a realização de pesquisas mais pontuais, com um recorte regionalizado, que sejam capazes de identificar o processo de construção das relações raciais, principalmente no ensino fundamental e na educação infantil, etapas educativas que apresentaram maior dificuldade em desenvolver práticas pedagógicas, em virtude da deficiência no que diz respeito à personalização de referenciais teóricos e recursos pedagógicos. Os pesquisadores pontuam também que, tanto o ensino fundamental, quanto a educação infantil, ainda "carecem de referências bibliográficas e pedagógicas que apresentem os temas para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental". (GOMES, 2012, p. 323). Com base nesses dados, optou-se por realizar um estudo de caso na UMEI/ Grajaú, uma vez que esse método oferece a possibilidade de delimitar e visibilizar o problema de pesquisa aqui proposto.

Outra recomendação dirigida às escolas aponta para a necessidade de "articular junto com as demais escolas públicas do bairro ou região a construção de uma rede de escolas que realizem práticas pedagógicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais, a fim de concretizar o processo de implementação da Lei 10.639/03" (GOMES, 2012, p. 368).

Tal constatação remete a um dos objetivos específicos que propõe analisar as políticas gestadas pelo município para implantar a Lei 10.639/03 na educação infantil da UMEI Grajaú, a fim de identificar a atuação dos dispositivos legais a promover essa educação na e para a diversidade. Nesse caso, compreende-se que essa articulação só se faz eficiente caso exista uma rede de interlocução capaz de propiciar o diálogo entre instituições.

Partindo do pressuposto de que, para compreender e verificar as articulações do trabalho pedagógico das relações raciais na educação infantil, necessário se faz levar em consideração as condições culturais, sociais e regionais dessas construções. Assim, parte-se para investigar as ações orquestradas pelo Núcleo Municipal de Relações Raciais em Belo Horizonte, dando início à primeira parte dessa pesquisa, que tem como caracterizador o primeiro eixo investigativo delineado na introdução desta, no caso, as práticas pedagógicas para a educação das relações raciais na educação infantil.

Ao focar essa pesquisa na Educação das Relações Raciais e nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, pretende-se apresentar um recorte regionalizado sobre o desenvolvimento desses trabalhos com a intenção de contribuir para ampliar as pesquisas na área da educação infantil / relações raciais, que de certa forma ainda é modesto, segundo estudo bibliográfico realizado por Silva e Souza (2013):

> Com relação ao objeto específico que buscamos escritos sobre relações étnico-raciais em Educação Infantil, foram localizados, publicados a partir de 2003, somente 4 artigos, 1 livro, 5 capítulos de livros, uma tese e 14 dissertações. Escalonando as publicações pelos anos de 2003 a 2011, observa-se uma tendência a ligeiro aumento no decorrer dos anos. Os 4 artigos localizados foram publicados 2 em 2006 e 2 em 2010. A única tese identificada foi publicada em 2007 e gerou outras publicações nos anos posteriores, 1 capítulo de livro em 2008 e 1 artigo em 2010. As dissertações foram o único formato permanentemente presente, que teve maior concentração em 2007 e 2008 (três publicações em cada ano). Ou seja, além de uma publicação de pequena monta, a concentração está na realização de trabalhos de pesquisadores em formação (SILVA & SOUZA, 2013, p. 37).

Pretende-se com essa investigação, além de procurar responder ao nosso problema de pesquisa que se constrói em torno do desenvolvimento das relações raciais nas práticas pedagógicas na Educação Infantil, problematizar e discutir os conceitos de infância das crianças negras, práticas pedagógicas e políticas públicas para a educação infantil.

No entanto, sabe-se ser problemático tratar essas questões na educação, uma vez que a lei 10.639/03 deve ser compreendida como um discurso de resistência produtora de signos.

Como resultado de uma construção histórico-social, sua aprovação trouxe ao meio educacional inquietudes de ordem cultural, perspectivas de construção de novas identidades, de valores, atualização do olhar sócio-histórico e político além de mudanças nas perspectivas pedagógicas.

Com ela emergiram conflitos sociais, pois, enquanto problematizadora do fenômeno do racismo dentro dos espaços educativos, a lei 10.639/03 deu voz aos discursos silenciados e/ou ocultados nas entrelinhas dos currículos em "conexão entre saber, identidade e poder" (SILVA, 2001, p. 17), num deslocamento de uma realidade à outra, movimentando as ações, refazendo a história do Brasil.

A educação é uma política fundamental para enfrentar esse desafio de redesenhar esse novo perfil do povo brasileiro. O desafio da educação é contribuir para produzir um novo desenho dessa nova realidade a partir dos currículos e das práticas docentes, movimento este muito complexo em que cada prática pedagógica é diferente por natureza, em virtude das singularidades e subjetividades dos sujeitos que as desenvolvem e, por assim ser, tais práticas produzem um currículo diferente. O currículo é o território do equilíbrio e desequilíbrio dos sujeitos sociais, "é um território de multiplicidade de todos os tipos, de disseminação de saberes diversos, de encontros 'variados', de composições 'caóticas', de disseminações 'perigosas', de contágios 'incontroláveis', de acontecimentos 'insuspeitos'" (PARAÍSO, 2010. p. 588). O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais do MEC (2006) define que:

> O acolhimento da criança implica o respeito à sua cultura, corporeidade, estética e presença no mundo. Nessa perspectiva, a dimensão do cuidar e educar deve ser ampliada e incorporada nos processos de formação dos profissionais para os cuidados embasados em valores éticos, nos quais atitudes racistas e preconceituosas não podem ser admitidas. (BRASIL, 2006, p. 48).

Em análise dos documentos oficiais, foi percebido que o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - **PNIDCNERER** 2013 teve sua edição ampliada trazendo em sua nova versão metas norteadora e períodos de execução compostos por cinco eixos. Destes destacamos alguns pontos a serem considerados como primordiais para a pesquisa:

Fortalecimento do Marco Legal;

Construção do Plano Municipal de Educação;

Reformulação do Projeto Político-Pedagógico;

Políticas de Formação dos Gestores/as e Profissionais da Educação;

Programas de Formação Continuada e Presencial, Semipresencial do corpo de profissionais da educação;

Gestão Democrática e Mecanismos de Participação Social.

A pesquisa sobre as "Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03" apresenta recomendações importantes tanto para o MEC, quanto para as escolas. Destacou-se para o primeiro momento investigativo de campo, no Núcleo Municipal de Relações Raciais, uma recomendação dirigida às escolas: articular junto com as demais escolas públicas do bairro ou região a construção de uma rede escolar que realize práticas pedagógicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais, a fim de concretizar o processo de implementação da Lei 10. 639/03.

Dessa forma, o capítulo a seguir apresenta o percurso da pesquisa em torno do objetivo geral que trata de analisar as repercussões da Lei 10.639/03 e das políticas públicas implementadas dentro da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, para o campo das Relações Raciais nas práticas pedagógicas na educação infantil, na UMEI Grajaú. Os objetivos específicos que o acompanha visam a pormenorizar aspectos do objeto de pesquisa - As práticas pedagógicas e a Educação Para as Relações Raciais na Educação Infantil - de forma a trazer uma maior compreensão do contexto pesquisado a saber: analisar as políticas gestadas pelo município para implementar a Lei 10.639/03 na Educação Infantil; analisar de que forma está sendo incluída, no Projeto Político-Pedagógico da UMEI GRAJAÚ, a Educação para as Relações-Raciais; analisar os processos de formação inicial e continuada referentes à educação para as relações raciais, no âmbito da Educação Infantil, de docentes que desenvolvem práticas pedagógicas na Educação Infantil – UMEI Grajaú da Prefeitura de Belo Horizonte; compreender as formas como são interpretados e traduzidos em práticas pedagógicas os princípios orientadores da educação das relações raciais no contexto da Educação Infantil na Unidade Municipal de Educação Infantil da Rede Municipal – UMEI /Grajaú, em Belo Horizonte.

3. A PESQUISA DE CAMPO

Dividimos o processo investigativo em duas partes: pesquisa de campo realizada junto ao Núcleo de Relações Raciais de Belo Horizonte e pesquisa de campo realizada na Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI Grajaú. Nesses dois espaços investigados, as interações tiveram por foco as práticas pedagógicas para a educação das relações raciais e as relações raciais centradas na implementação das políticas públicas na educação infantil.

A partir da perspectiva sócio-histórica relacionada ao objeto de pesquisa, considerou-se ser esse objeto resultado de articulações políticas e de intensas lutas do Movimento Negro na construção do processo de visibilidade social da população negra. Com base na pesquisa bibliográfica e documental, que veio orientar a elaboração das questões de pesquisas, elaborou-se o objetivo geral e objetivos específicos que sustentam o processo investigativo do referido trabalho.

Ainda em observância e análise dos referenciais teóricos mobilizados na pesquisa bibliográfica e documental, foi possível eleger dois desses documentos a balizar o percurso da pesquisa: o "Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais (2013)" e a pesquisa "Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico – raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03" (2012).

No sentido de possibilitar uma melhor compreensão dos fenômenos que circundam as análises feitas na perspectiva sócio-histórica, em que a relação entre perspectivas macropolítica e micropolítica define a conduta dos envolvidos no contexto investigado, adotou-se a perspectiva de analisar o objeto pelo prisma de eixos estruturantes. Nesse sentido, para uma maior visibilidade do objeto de pesquisa e na busca de compreensão dos fenômenos, propõem-se dois eixos estruturantes: as práticas pedagógicas para a educação das relações raciais e as relações raciais centradas na implementação das políticas na educação infantil.

Na busca de compreender a complexidade que circunda a temática investigada de modo a considerar tanto os eixos estruturantes quanto o objetivo geral, agregou-se a ele como marco orientador dos objetivos específicos cinco metas propostas pelo Plano Nacional de

Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico–Raciais - **PNIDCNERER** (2013) (metas a, b, c, d, e) e a recomendação “f” trazida pela pesquisa coordenada pela Professora Nilma Gomes (2012), para complementar o processo de análise dos dados da pesquisa, conforme abaixo:

a- Fortalecimento do Marco Legal;
b- Reformulação do Projeto Político-Pedagógico;
c- Políticas de Formação dos Gestores/as e Profissionais de Educação;
d- Programas de Formação Continuada e Presencial, Semipresencial do corpo de profissionais da educação;
e- Gestão Democrática e Mecanismos de Participação Social;
f- Articulação junto com as escolas públicas do bairro ou região na construção de uma rede escolar que realize práticas pedagógicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais, a fim de concretizar o processo de implementação da Lei 10.639/03 (recomendação às escolas).

Para melhor visualizar e compreender a estrutura do processo investigativo foi construído o mapa abaixo.

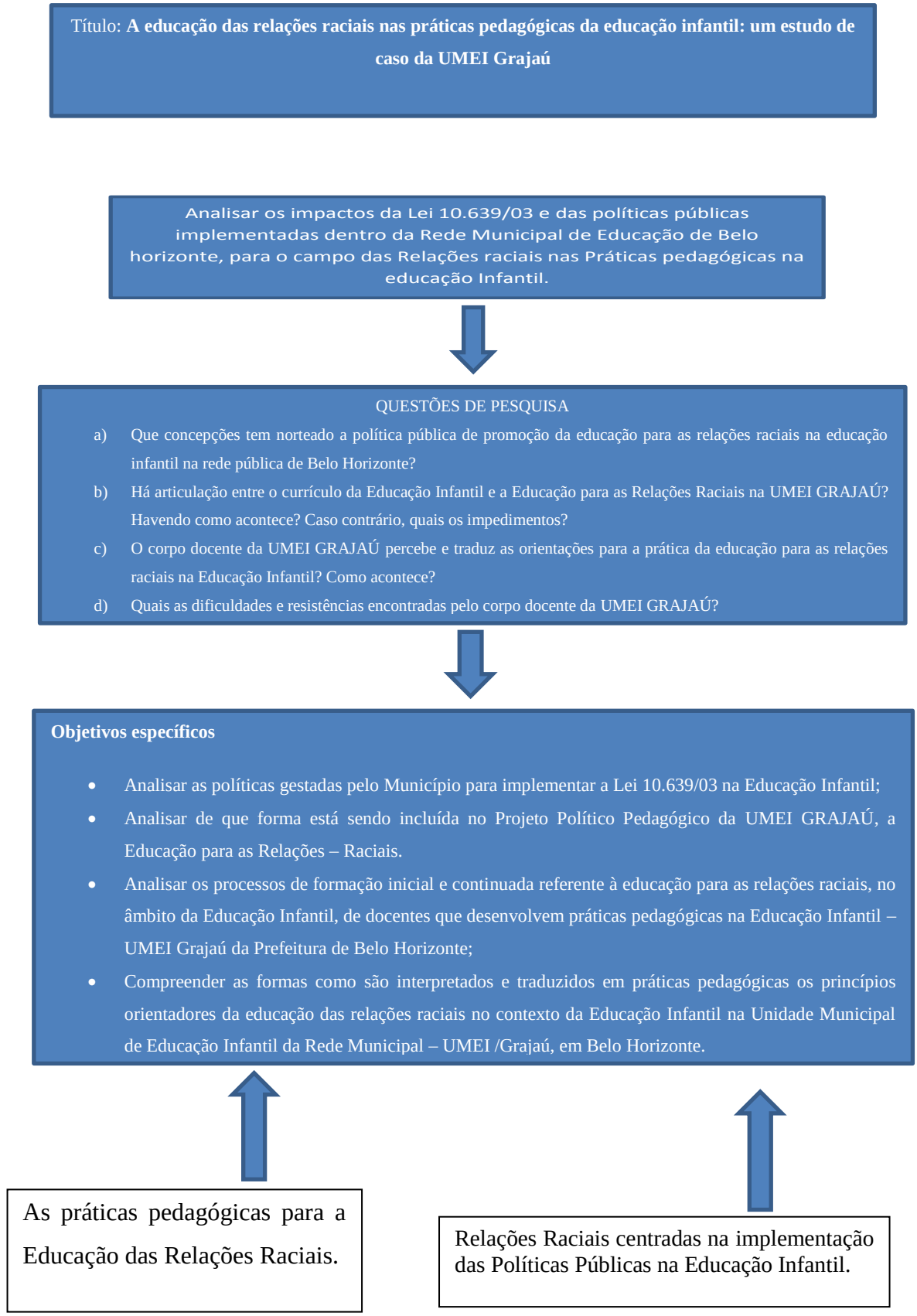


Figura 12:Estrutura da Pesquisa

3.1 As políticas gestadas pelo Município de Belo Horizonte para Implementação da Lei 10.639/03 na Educação Infantil

O presente texto tem como foco a descrição e análise das políticas gestadas pelo município de Belo Horizonte para a implementação da Lei 10.639/03, tendo o Núcleo de Relações Raciais – NRR/BH enquanto espaço institucional de realização dessa interação no campo. Pretende-se, também, verificar os demais objetivos específicos do ponto de vista do Núcleo enquanto representante da macropolítica, para confrontação dos dados obtidos com os dados coletados da incursão na UMEI Grajaú. As interações junto ao Núcleo foram feitas com a coordenadora, Professora Mara Evaristo, que abriu mão do anonimato dando nome e sobrenome a essa pesquisa.

O Núcleo encontra-se instalado no 8º andar da Secretaria Municipal de Educação, à Rua Carangola, nº 288 – Bairro Santo Antônio, ocupando uma sala arejada e confortável, onde apresenta uma grande mesa de reuniões e estantes que comportam uma variedade de referências bibliográficas relacionadas ao tema das relações raciais. A sala dispõe de três computadores, telefone com ramal direto ao Núcleo e uma impressora coletiva situada no corredor do andar.

Quanto ao número de efetivo de pessoal disponível para gerir as demandas do Núcleo de Relações Raciais, verificou-se que este é composto por três pessoas com formação superior, e que esse pequeno grupo atua no cotidiano com defasagem de pessoal. Por isso, esses profissionais realizam uma quantidade de atividades além da carga horária de oito horas diárias de trabalho.

Por duas vezes, antes de expor a proposta de um acompanhamento pré-investigativo, incursões informais foram feitas no sentido de estreitar o relacionamento entre entrevistada e entrevistadora. Nessas ocasiões, a receptividade foi muito positiva, uma vez que a pesquisadora tem vínculo com a instituição pública municipal. Assim, a sugestão de acompanhar o núcleo por 15 (quinze) dias intercalados foi bem recebida pela coordenadora, que demonstrou disponibilidade e comprometimento em participar da pesquisa. Segundo ela, quanto mais pesquisas tiverem no sentido de investigar as práticas pedagógicas da educação para as relações raciais na educação infantil, melhor, pois existe uma carência no que diz respeito ao mapeamento dessas práticas, delimitações das dificuldades por parte dos/as professora (e)s em lidarem com essa temática e que, em

consequência, não há um banco de dados das mesmas de forma regionalizada, onde se possa realizar levantamentos sobre o tema.

Assim, no mês de maio de 2015, realizou-se um trabalho de acompanhamento do Núcleo de Relações Étnico-Raciais em atividades dentro e fora da sede, em que as observações e os dados empíricos levantados foram registrados no caderno de campo. Essa iniciativa se apresentou no sentido de buscar informações referentes ao Núcleo e ao seu processo de atuação, além de se apresentar enquanto possibilidade de amadurecimento das ideias relacionadas à elaboração do roteiro de pesquisa de forma coerente com os eixos norteadores da investigação e de possibilitar o esclarecimento de algumas dúvidas.

Partiu-se do pressuposto de que toda dúvida é capaz de produzir conhecimento e, por sua vez, gerar novas dúvidas produzindo outros conhecimentos num movimento cíclico. Dessa forma pressupõe-se que o "conhecimento é uma construção que se faz a partir de outros conhecimentos sobre os quais se exercita a apreensão, a crítica e a dúvida" (MINAYO, 2000, p.89).

Freitas (2003, p. 27), quando caracteriza pesquisas fundamentadas na abordagem sócio-histórica, destaca que "não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas vai-se ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento". Participar desse processo de desenvolvimento é construir possibilidades de comunicação. Só o homem enquanto sujeito histórico é capaz de construir tais entrelaçamentos entre o seu exterior/interior, ao mesmo tempo em que se torna capaz de pensar a si mesmo dentro das relações sociais que o ligam à realidade do outro. Esse movimento dialógico é compreendido como alteridade. Portanto é a alteridade que "define o ser humano, pois o outro é imprescindível para sua concepção" (BARROS, 2007, p. 25).

Para Geraldi (2007, p. 42), "assumir a relação dialógica como essencial na constituição dos seres humanos não significa imaginá-la sempre harmoniosa, consensual e desprovida de conflitos". Por assim ser, a observação prévia empreendida foi ao encontro das desarmonias e conflitos arquitetados nas relações sociais do contexto pesquisado.

Nesse processo de observação, verificou-se uma dificuldade muito grande em travar qualquer diálogo sem interrupções externas devido ao grande fluxo de pessoal nas dependências do Núcleo, em busca de assessoramento no processo de desenvolvimento de práticas pedagógicas pontuais de promoção da educação para as relações raciais nas

escolas. O Núcleo se apresenta como um catalisador de todas as demandas, dificuldades, orientações e sugestões referentes às relações raciais em todas as dimensões do ensino básico no município de Belo Horizonte. Por isso, o fluxo de pessoal é muito grande.

Essa experiência nos alertou sobre os cuidados a serem tomados no sentido de essa pesquisa manter o foco na educação infantil quando da realização da entrevista, uma vez que os trabalhos realizados pelo Núcleo vão de uma ponta a outra da educação básica de maneira complexa e dinâmica. Os assuntos tratados seguem uma dinâmica de amplitude bem diversificada num curto espaço de tempo. Quase que de maneira inconsciente, as respostas dadas pela coordenadora, num primeiro momento, parecem tratar de todas as modalidades da educação básica, sendo identificada a dimensão educativa à qual se refere com certo atraso na elaboração do raciocínio da pesquisadora, que não participa do cotidiano do lugar. Assim, a atenção teve que ser redobrada na execução dos trabalhos investigativos, para que não fossem confundidos nem se perdessem no desenrolar dos diálogos as informações referentes à educação infantil.

Os encontros externos se deram em dois momentos. O primeiro foi um evento realizado num Museu, situado na região central da cidade, numa atividade com professora/as da região metropolitana de Belo Horizonte, no sábado pela manhã, no dia 09/03/2015. O Núcleo foi o gestor do evento. Esse encontro faz parte de uma das muitas atividades promovidas pelo projeto “Circuito Território Negro”, projeto do museu em parceria com a Secretaria Municipal de Educação. Essa atividade foi possível ser gravada, uma vez que a pesquisadora está a acompanhar a coordenadora na execução de sua agenda. Nesse encontro, pôde ser percebido o processo de descolonização e empoderamento em sua concretude. Assim, no referido estudo, cabem algumas considerações sobre esses dois conceitos e sua importância no processo de visibilização positiva dos negros e negras nos espaços sociais.

Já o segundo encontro aconteceu em uma Unidade Municipal de Educação Infantil, localizada na região central de Belo Horizonte, no dia 16/04/2015. Nesse encontro, houve registros no caderno de campo e as conversas foram gravadas, porém ocorreu um problema técnico e todo esse trabalho de áudio foi perdido. O Núcleo teve como proposta orientar a construção de um projeto que tratava de abordar a temática étnico-racial naquele espaço.

Nesse dia, a coordenadora chegou com 30 minutos de atraso em virtude de sua agenda apertada e escassez de pessoal em sua equipe para o atendimento das demandas da gestão. O grupo visitado era composto por 19 professoras, a coordenadora pedagógica e a vice-diretora. A direção da instituição manifestou boa receptividade para com as convidadas, além de demonstrar conhecimento sobre a temática e reconhecer sua importância no contexto educativo. Durante o encontro, que teve a duração de 40 minutos, os assuntos giraram em torno de questões como: identificação étnica, racismo na literatura infantil e o "suposto" preconceito que os próprios negros/as carregam entre si, temas esses que encontram terreno fértil a uma problematização neste estudo.

3.2 Primeiro encontro: O Núcleo de Relações Raciais e o processo de empoderamento dos espaços.

Nesse encontro, foi percebido que, embora o circuito esteja direcionado para se trabalhar a temática étnico-racial na perspectiva da Lei 10.639/03, os guias não estão capacitados e/ou preparados para o trato com as relações raciais. Do começo ao fim do trajeto, tudo que se falou relativo ao povo negro no Brasil esteve atrelado à subjugação dos mesmos no processo de dinamização da economia, constituição da sociedade e participação nas bases de construção da cultura brasileira.

Essa experiência prévia fomentou neste estudo uma discussão/problematização em torno dos conceitos de colonização e empoderamento. O diálogo produzido pelo guia corrobora para explicitar os discursos colonizados que contribuem para o processo histórico de hierarquização dos espaços públicos, em contrapartida a intervenção do Núcleo de Relações Raciais da Prefeitura de Belo Horizonte faz resistência a esse processo colonizador com discursos e atitudes de empoderamento e descolonização dos intertextos.

Assim compreende-se importante problematizar esse encontro como forma de construção de reflexões pontuais e lapidação do olhar cotidiano que permeia tanto a convivência social, quanto engendra as práticas pedagógicas de uma maneira sutil. Essa sutileza é quase imperceptível na educação infantil, onde o lúdico se faz campo fértil para esse tipo de pensamento. Os espaços públicos, entre eles, principalmente os museus apresentam-se enquanto importantes instrumentos pedagógicos a alicerçar as atividades extraclasses.

Portanto tais espaços devem ser repensados e atualizados em seus discursos para que não sejam mantenedores de preconceito e racismo relacionado a pessoas e/ou territórios como os impressos na fala da professora Lourdes[18], "[...] eu sinto uma dificuldade de virar e falar assim: hoje vai ser a história da África. Eu não conto essa história para eles. Eu não gosto de falar".

Ao ser arguida sobre qual era a história da África a qual se referia, ela responde:

> A história que eles foram amarrados. Que eles foram escravizados. Que eles não tinham pagamento. Que não podiam comprar um sapato. E quando eu fui lá ao museu senti isso na minha pele. Eu entrava naquela sala eu faltava chorar. Eu falava: Mas meu Deus... Não é possível... A diferença é tão forte. Assim... Mas você sente o sofrimento deles ali dentro daquela sala. Esse sentimento eu não quero passar para os meus alunos. Eu quero passar para os meus alunos que eles são pessoas de direitos. Que eles estão inseridos numa sociedade, num mundo de todos! E que o céu é o limite. E que independente da cor da pele a pessoa pode ser médico, lixeiro. Eu falo para os meus alunos que todas as cores são de todo mundo e essa sala é de todo mundo. Todos os brinquedos são de todos. E hoje eu vou ler uma história para vocês que conta a história da Menina Bonita do Laço de fita. Eu tenho lá uma história lá muito linda que é a história da ovelha negra. E que ela se sentia feia. E aí como a gente tem o livro aqui... Eu mostro para eles o sentimento. O sentimento de cuidar do amigo. De poder soltar a raiva. Porque a raiva ela existe. Quando eu estou triste. (...) [19] a morte, a frustração, a tristeza, a alegria e o ser diferente. Eu acho que para a criança da educação infantil isso basta (PROF.ª LOURDES, ENTREVISTA,2015).

Dessa maneira, vê-se o conhecimento docente sendo forjado numa concepção errônea sobre os povos africanos, onde tudo que se sabe funda-se na senzala e na escravidão. Como resultado, a opção de não abordar as questões raciais na educação infantil se justifica pelo argumento de não causar sofrimento às crianças. Assim, essa dimensão educativa prende- se na fantasia, e na fantasia, a história ancestral africana vira vulto, uma historinha de faz de conta. Isso não significa que o faz de conta não seja uma estratégia pedagógica importante na educação infantil, mas sim que serve nesses momentos de subterfúgios de situações difíceis, de constrangimento e/ou de resistência às questões raciais.

Assim como o conhecimento africano e da diáspora ao longo da história vem sofrendo ataques racistas no campo científico e cultural, os espaços públicos influenciados por essas concepções disseminam em larga escala informações distorcidas da África no

[18] Professora da UMEI Grajaú se autoidentifica de cor branca.
[19] Incompreensão no áudio.

consciente coletivo e a escola território de representatividade social faz-se palco de reprodução dessas ideias racistas e preconceituosas. Desconsiderando que os povos africanos e da diáspora contribuíram de maneira significativa para o crescimento científico e tecnológico universal, principalmente no campo da medicina e da escrita, não só no processo de mumificação egípcia, como também, "os cientistas egípcios tiveram a capacidade de promover cirurgias complexas como as cerebrais, de catarata ou o engessamento de membros com ossos quebrados, conhecer substâncias cicatrizantes e anestésicos" (CUNHA, s/d., p. 5), procedimentos esses registrados em papiro. Outra experiência no campo da medicina vai além do território egípcio, conhecimento não muito disseminado pelo discurso de poder hegemônico de conhecimento e comunicação, como forma de invisibilizar o continente africano e seus saberes. Tem-se registro, como ressalta Cunha (op.cit.), de que

> o avanço no campo da medicina também foi constatado em outras partes do continente africano. Um exemplo bastante interessante é mencionado por VAN SERTIMA (1983), segundo ele, R.W.Felkin, cirurgião inglês que visitava em 1879 a região africana que hoje compreende Uganda, testemunhou e registrou uma cesariana feita por médicos do povo Banyoro, demonstrando profundo conhecimento dos conceitos e técnicas de assepsia, anestesia, hemostasia, cauterização, e outros. Essa descrição demonstra o equívoco que é classificar como magia ou curandeirismo o conhecimento acumulado por esses povos africanos. O tratamento desrespeitoso das produções cinematográficas aliado à paixão pelo exótico de alguns historiadores europeus prejudicou, em muito, a concepção, pelo público, da existência de uma medicina objetiva, científica e eficaz na África. (CUNHA, s/d., p. 5).

As colocações de Cunha (op.cit.) corroboram para a quebra do processo de europeização do Egito que historicamente veio sendo desvinculado de suas origens africanas numa forma de branqueamento e absolvição dos conhecimentos lá produzidos. Com isso foram repassadas à civilização moderna informações fragmentadas no bojo das convenientes informações previamente selecionadas.

A obra "Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais" (HALL, 2003) leva-nos a reflexões sócio-históricas e conseguintemente, a necessidade de tecer algumas considerações relacionadas às condições dos/as negros/as brasileiros/as (ex)escravizados/as, tendo sua história, conhecimento e tradições africanas traficadas junto com o processo de colonização. Ao mesmo tempo em que provoca-nos a construir caminhos que culmine numa realidade atualizada do ponto de vista histórico, cultural, social e político

Compreender o processo de construção histórica engendrada no consciente coletivo de uma África imaginada tendo início na senzala é reproduzir uma identidade unilateral, de apenas uma verdade e uma história social dos fatos. Porém, de acordo com Hall (2003, p. 27) "na situação da diáspora, as identidades se tornam múltiplas", assim os/as negros/as brasileiros tornam-se africanos no Brasil a partir das memórias culturais passadas de geração a geração, conforme elucida a seguinte passagem:

> [...] presume-se que a identidade cultural seja fixada no nascimento, seja parte da natureza, impressa através do parentesco e da linguagem dos genes seja constitutiva de nosso eu mais interior. É impermeável a algo tão 'mundano', secular e superficial quanto uma mudança temporária de nosso local de residência. A pobreza, o subdesenvolvimento, a falta de oportunidades - os legados do Império em toda parte - podem forçar as pessoas a migrar, o que causa o espalhamento - a dispersão. Mas cada disseminação carrega consigo a promessa do retorno redentor (HALL, 2003, p.28).

Assim como o conceito de diáspora foi potente e familiar para o povo do Caribe, tem-se tornado também parte essencial e familiar no processo de construção do senso coletivo do eu afro-brasileiro, porém, com um ponto diferenciador. A luta travada pela população negra brasileira não se funda na redenção e muito menos na possibilidade de se voltar à África, mas sim numa possibilidade política de viver em terras brasileiras com direito a oportunidades livres dos limites da diferença hierquizante das identidades culturais.

Com isso, a Lei 10.639/03 - dispositivo sócio-histórico e político - tem produzido "subtexto em nossas histórias nacionalistas" (IDEM) fortalecendo as tradições negras e forçando por intermédio das políticas públicas a linha discursiva colonizadora que aprisiona a identidade negra. Hall (2003, p. 30) diz que "a identidade é irrevogavelmente uma questão histórica". A identidade negra está irremediavelmente ligada a processos de rupturas, violência, escravidão e conquista. "'África' é, em todo caso, uma construção moderna, que se refere a uma variedade de povos, tribos, culturas e línguas cujo principal ponto de origem comum situava-se no tráfico de escravos" (HALL, 2003, p.31).

Diante do exposto, é que se tornou sensível a essa pesquisa o processo de empoderamento que o NRR/BH tem realizado nos espaços públicos da cidade. Esse processo de empoderamento é compreendido como ação de resistência pelo fim da aculturação do legado africano. O propósito é impedir que a cultura ancestral africana seja transformada em, como diz Hall (2003, p. 31), "uma imitação barata das culturas dos colonizadores", uma vez que o pretenso mito da democracia racial tem tido como objetivo secular

transportar e atualizar na contemporaneidade as novas formas de branquear povos e culturas considerados às margens dos projetos históricos de nação. Não é suficiente a concessão de acesso físico social da população negra. O acesso tem de vir permeado por uma consciência sócio-histórica descolonizada. Os espaços públicos devem imprimir na sociedade uma releitura da história e do conceito de identidade nacional.

A referência ao termo colonizar/colonizador remete, inevitavelmente, ao conceito de descolonizar. Nesse sentido, para a construção da análise proposta neste texto, lança-se mão das reflexões teóricas dos estudos pós-coloniais, uma vez que não é possível tratar de processos colonizadores no campo acadêmico científico sem se dissertar sobre como ocorre e por que.

Os estudos pós-coloniais têm engendrado e desafiado teórico-metodologicamente a academia a apresentar possibilidades de rompimento com as ciências modernas (FARIA *et.al*., 2015). Essa possibilidade se funda na desconstrução do imaginário coletivo que desqualifica e hierarquiza o outro caracterizado como o diferente, o subalterno, o miserável histórico, o vencido. Com isso, os estudos pós-coloniais "[...] instiga-nos a desconstruir os postulados coloniais que produzem imagens distorcidas de povos, nações e sujeitos, e colocando em evidência que essa relação é gestada em contextos específicos – econômicos, culturais e políticos" (FARIA *ET AL*., 2015, p. 13).

A experiência de acompanhamento ao NRR/BH e as informações fornecidas aos visitantes (grupo de professores/as em grande maioria oriundos da educação infantil) pelo guia turístico fez-se objeto de análise. O discurso produzido veio atrelando os negros à condição de escravos, produzindo uma sensação coletiva de retrocesso temporal ao transportar a todos/as para a dimensão da escravidão, desconsiderando dessa forma o tempo presente, ao mesmo tempo em que uma dimensão histórica era tecida, transformando a realidade em ficção. Esses aspectos estiveram presentes na exposição do guia branco quando este se referiu ao trabalho escravo nas minas de ouro em Minas Gerais. Sua análise explicativa pontua o avanço do progresso e o desenvolvimento tecnológico enquanto pontos significativos, sem, contudo, destacar a forma do trabalho realizado nas minas de ouro como uma ação desumanizante e inaceitável na contemporaneidade. No entanto, o processo analítico da pesquisa percebe, na sutileza de suas exposições, a exploração da força de trabalho que se justifica na categorização colonizadora da cor como forma de legitimação da escravidão e dos trabalhos forçados.

> Existem duas vertentes da mineração, como por exemplo, no caso da garimpagem e da mina. Então voltando aqui novamente para a garimpagem é uma parte muito visível da contribuição desse pessoal que veio pra cá (GUIA TURÍSTICO, OBSERVAÇÃO PRÉVIA, 2015).

De acordo com Quijano (2005, p. 228), o processo de colonização se fundia a uma conotação racial e, "à medida que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, como constitutivas delas, e, consequentemente, ao padrão de dominação que se impunha".

Sendo a raça e a identidade racial estabelecida enquanto estrutura de classificação social básica da população (QUIJANO, 2005), não se espera que o guia, tendo oportunidade de introduzir aspectos relacionados ao enriquecimento de Minas Gerais com o trabalho escravo, opte por usar a palavra 'escravo' e problematize a questão. Na verdade, por falta de um arcabouço teórico-histórico aliado às suas convicções forjadas no seio familiar e/ou provenientes de um currículo racista, a melhor saída foi referir-se a eles (escravos) como "esse pessoal que veio pra cá".

Mesmo não possuindo argumentos fundamentados para reconstruir o discurso descolonizado, a análise que se faz é que foi produzido um desconforto inconsciente no guia, daí a referência a "esse pessoal" como forma de distanciamento da situação. O mesmo desconforto é percebido quando se abordam as questões raciais no contexto escolar. Esse assunto abala convicções e coloca em dúvida os comportamentos, a ética e a integridade da educação familiar e escolar.

Porém, nem com as convicções abaladas, o guia turístico não credita a força de trabalho empreendida pelos/as negros/os como aspecto importante para o desenvolvimento do Estado de Minas Gerais. O que ocorre na verdade é um desvio de atenção do grupo para apresentar a bateia como uma tecnologia revolucionária da época, levando o discurso para a produção de riqueza respaldada no bom uso da tecnologia. Nesse caso, é criado um símbolo de desvio de atenção linear do discurso, onde a bateia faz-se o centro de atenção do diálogo.

> **Guia** - Que até então não existia essa tecnologia chamada de bateia. Vocês conhecem? Bateia é essa bacia que tem de vários tamanhos. Assim ela era muito útil para buscar o ouro de aluvião no leito dos rios. Assim, então, foi uma tecnologia que revolucionou a busca de ouro, desse tipo de ouro, nessa época. Como é que funcionava? Vamos supor uma grande assim, normalmente era usada por duas pessoas por causa

> do peso. (ele aponta as bateias em exposição) Quando eram menor eles pegavam sozinhos. Vou falar assim, né? De uma forma bem geral. Então eles pegavam (guia faz o movimento com as mãos em roda como se estivesse utilizando da bateia) então eles faziam esse movimento circular, não sei se vocês viram na novela (novela que passou na Rede Globo) que terminou? Lá na introdução da novela mostra uma pessoa bateando dessa forma que estou mostrando para vocês. Mas se vocês resolverem ver aí tem muito vídeo na internet. (Refere-se à novela Lado a Lado ano de 2003[20]).

No espaço escolar têm sido recorrentes esses desvios de discursos. Na educação infantil, quando situações dessa natureza são confrontadas entre as crianças e professores/as, muitas vezes usa-se de recursos pedagógicos como uma brincadeira ou a leitura de uma história para desviar a atenção da situação conflitante e constrangedora. E esses desvios de discursos se constroem em três possíveis linhas de situação. Ou o/a professora/a não sabe como abordar a situação por desconhecê-la; ou não se aborda, pois acredita na pureza infantil e concebe as crianças desprovidas de preconceito; e/ou por considerar desnecessário trabalhar as relações raciais, uma vez que, de acordo com a Constituição Federal, somos todos iguais perante a lei.

Segundo Amorim (2010, p.17) *apud* Amorim e Pupo (2015, p.56), "[...] embora os discursos sejam baseados no conflito e em tendências a dominação, devem ser chamados criticamente à consciência e à reflexão com as quais podem recriar outros discursos com vistas a restabelecer e engrandecer os sentidos de humanidade e seu progresso". E é justamente aí que o NRR/BH cumpre o seu papel no processo de descolonização de imagens e discursos com ações de empoderamento do espaço oral e concreto.

Na língua inglesa, empoderamento – *Empowerment* significa dar poder a alguém para realizar uma tarefa sem pedir a permissão de ninguém. Já o conceito empoderamento utilizado por essa pesquisa implica a atuação direta do sujeito envolvido no processo de superação, avanço e conquista de território e/ou de discursos. Não é, portanto, uma transferência tranquila e benevolente de favores, e o sujeito do processo não é um objeto passivo.

O conceito de empoderamento ainda não é um termo muito definido, embora o movimento negro norte-americano e o movimento feminista dos anos 60 concorriam a sua procedência. Nos anos 70, a partir do *Women In Development* – Mulheres no Desenvolvimento, vê-se o conceito de empoderamento vinculado à noção de "poder

[20] http://gshow.globo.com/novelas/lado-a-lado/

sobre" os outros e sobre os recursos numa forma de questionar os poderes instituídos e visibilizando os diferentes, já que a diferença construída em bases de inferioridade é uma estratégia de não se reconhecer "sua igualdade de direitos" (ARROYO, 2014, p. 126).

Ainda Arroyo (2014) argumenta que

> Os diferentes em seus movimentos sociais trazem uma crítica a como as formas inferiorizantes, racistas de conceber os diferentes se articulam em nossa história com as formas de estruturação social, política, dos padrões de poder, de trabalho, de apropriação da terra e do espaço, do conhecimento, da justiça e do Estado e de suas instituições. Inclusive da instituição escolar. O mesmo imaginário racista, inferiorizante segregador dos vistos como os Outros não humanos, não cidadãos, transpassa o ideário republicano e a estrutura social em todos esses padrões. Inclusive a estruturação do Sistema de Instrução Pública (ARROYO, 2014, p.127).

O termo empoderamento também foi vastamente definido por Paulo Freire quando do desenvolvimento de alguns conceitos desenvolvidos por ele, como o de conscientização, ação do indivíduo em se perceber como parte de um processo de desumanização e opressão e, contudo, ser capaz de se colocar resistente a ele por intermédio de um discurso crítico fundado a partir da construção de um conhecimento de contraponto à cultura dominante. Os estudos de Freire fazem um chamamento ao empoderamento, em que, de acordo com ele, o roubo da humanidade do outro é vocação do ser, porém tais distorções e processos de desumanização não constituem vocação histórica, pois, se assim o fosse, teríamos de adotar "uma atitude cínica ou de total desespero" (FREIRE, 1987, p.19) uma vez que,

> [...] A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como "seres para si", não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma "ordem" injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos (FREIRE, 1987, p.19).

Dessa forma é possível perceber o NRR/BH se articulando, retomando, humanizando e desistoricizando os discursos coloniais por compreender que o processo histórico de desumanização da população negra não é uma vocação histórica, e sim uma distorção do ser e suas relações de poder. Dessa forma, por intermédios de oficinas e rodas de conversas, outra possibilidade de construção de uma nova perspectiva sobre o povo negro brasileiro vai sendo engendrada.

A atividade desenvolvida pelo artista plástico Marcial Ávila[21], além da presença de outros artistas do "Casarão das Artes", é uma prova concreta do empoderamento e confronto entre o conhecimento oficial e o real.

O Núcleo, ao contrário de evitar atividades em espaços colonizados, opta por oferecer outras interpretações às informações dadas visando a construir e socializar novos conhecimentos. Assim o museu realiza o seu trabalho de parceria sem interferências e o Núcleo apresenta uma releitura do negro do ponto de vista sócio-histórico de empoderamento racial e social.

O Núcleo tece sua rede de parcerias complementando os conhecimentos de forma a criar oportunidades de enfretamento do racismo e construção de uma educação para as relações raciais. Ele vai se apoderando dos espaços públicos e cumprindo o seu papel.

Todas essas observações analisadas do lugar em que me situo, como professora de Educação Infantil, trazem importantes reflexões sobre o trato das relações raciais em outros contextos que não o educativo, uma vez que a escola, enquanto espaço de representação social, tem como desafio e prerrogativa desconstruir a imagem negativa sobre a população negra. Ao utilizar outros espaços sociais em complemento aos processos de formação complementar de professores, ela pode proporcionar avanços significativos no processo de ressignificação do negro no cenário brasileiro.

3.3 Segundo encontro: A dificuldade de compreensão de alguns conceitos trazidos para campo da Educação para as Relações Raciais.

Durante a visita à UMEI situada na região central de Belo Horizonte, no segundo encontro, muitos assuntos foram abordados referentes à construção de atitudes antirracistas na educação infantil. Com isso foram percebidos discursos contrários, em sua maioria por estarem equivocados tanto da história sobre os negros no Brasil e/ou a sua história anterior ao processo de escravidão. Foi evidenciada a dificuldade das

[21] Nascido em Diamantina, Minas Gerais, artista plástico, pós-graduado em Estudos Africanos e Afro-brasileiro pela PUC Minas. É um dos artistas de maior destaque no cenário das artes representativas da cultura negra de Minas Gerais. Ver entrevista: http://entrevistaspassadicovirtual.blogspot.com.br/2012/12/marcial-avila-artista-plastico-e.html

professoras em compreender o significado do conceito racismo e suas manifestações no cotidiano da Educação Infantil e em outros espaços sociais.

Dessa forma foi apresentada para o grupo a necessidade de se reconhecer que vivemos num país racista, para que com isso possamos construir posturas e questionamentos próprios, além de produzir reflexões que levem a sociedade a conhecer o processo histórico da discriminação racial.

Durante todo o assessoramento, os assuntos giraram em torno de questionamentos sobre a radicalidade de pontuar a existência do racismo na sociedade. Todos os questionamentos foram respondidos pela coordenadora do NRR/BH, professora Mara Catarina Evaristo, com base na ciência, na religiosidade de matriz africana e em pesquisas que contextualizam o racismo brasileiro, da invisibilidade do negro na sociedade e do constrangimento em não deixar transparecer a discriminação no interior da escola.

Os discursos caminharam para o relato de professoras da instituição caracterizando sua construção no bojo do mito da democracia racial, conforme se observa por este trecho: "Uma vez fui a um evento musical, tipo roda de samba produzido pelo movimento negro. E chegando lá fui discriminada pelo fato de ter a pele mais clara. Nesse caso os negros também são racistas." (professora negra).

Diante disso, a coordenadora destacou que o preconceito é algo que trazemos dentro da gente e que o referido episódio poderia, sim, ter sido construído em bases racistas. Mas que devemos avaliar que a população negra, por muito tempo, vem sofrendo o jugo da discriminação racial. E que a desconfiança produzida ao longo da história pode se transformar em uma atitude de desconfiança para com o "branco". Assim como o preconceito é algo internalizado nas pessoas, o mecanismo de defesa também pode seguir essa mesma lógica. De acordo com a construção das hierarquias sociais com base na raça, pele mais escura significa menos oportunidade, e a pele mais clara significa mais oportunidade. Além disso, considerou em sua interlocução que é muito natural acontecer esse tipo de fenômeno relatado, pois se trata de um mecanismo psicológico de defesa.

Outra observação foi acerca da presença de crianças chinesas na escola e de como a política pública deveria se posicionar diante desse fato. Foi respondido que a escola deve tratar as diferenças de maneira coerente, que, se necessário, seja feito um trabalho nesse sentido. Mas que o foco é o que está na LDB e na lei 10.639/03, pois o que está em

discussão é uma reparação histórica de um povo que faz parte das bases sociais, econômica e cultural do Brasil.

Após essas discussões, o projeto a ser construído pela instituição foi avaliado pela coordenadora do Núcleo, a partir das observações de que o projeto deveria (i) garantir a construção da identidade étnica; (ii) valorizar o cabelo crespo; (iii) trabalhar o tom de pele desmistificando concepções preconceituosas entre as crianças; (vi) cuidar para não trazer para o contexto de sala de aula literaturas que reforcem o racismo.

Percebe-se que o corpo docente da educação infantil demonstra dificuldade em compreender a importância história de se trabalhar a temática étnico-racial na escola. Justifica essa dificuldade ao atrelar seus discursos a situações simplistas, além de desvirtuarem importantes conceitos que permeiam e sustentam a discussão étnico-racial como raça, discriminação, reparação histórica, etc.

O encontro terminou com a coordenadora dizendo que não se pode falar de cultura afro-brasileira sem abordar as religiões de matriz africana, uma vez que a religião teve uma importância política e cultural muito grande no fortalecimento da identidade, tradição e história dos negros no Brasil.

3.4 A pesquisa de campo no Núcleo de Relações Raciais no Município de Belo Horizonte

Como já explicitado anteriormente, a pesquisa aponta para dois eixos de análise: as práticas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais e as relações raciais centradas na implementação das políticas públicas na educação infantil. Os referidos eixos têm sua sustentação nas indagações construídas ao longo do desenvolvimento desse processo de pesquisa, que culminou num dos objetivos específicos que trata de “analisar junto ao Núcleo as políticas gestadas pelo município para implementar a Lei 10.639/03 na educação infantil”. Esses dois eixos foram transformados em critérios de análise e de elaboração do roteiro de entrevista que foi desenvolvida, no sentido de analisar as repercussões da Lei 10.639/03 e das políticas públicas implementadas na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, para o campo das relações raciais, bem como nas práticas pedagógicas na educação infantil, na UMEI Grajaú.

Os aspectos que permeiam os dois eixos de sustentação do objeto de pesquisa que trata das práticas pedagógicas na educação para as relações raciais na educação infantil à luz das percepções trazidas pelo Núcleo suscitaram as seguintes indagações:

– Como a Lei 10.639/03 está estruturada na Rede Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte e como são utilizados os dispositivos legais a fim de promoverem essa educação na e para a diversidade?

– Em que medida, partindo-se da Lei 10.639/03, a temática étnico-racial está sendo incluída no currículo da Educação Infantil e nos projetos político-pedagógicos das instituições?

– Que discursos têm norteado a política pública de promoção da educação para as relações étnico-raciais na educação infantil?

– Quais as estratégias adotadas pelo Núcleo de Relações Étnico-Raciais no sentido de contornar a deficiência de planejamento orçamentário que comprometem diretamente a mobilidade física, metodológica e pedagógica (formação continuada de professores) no processo de implementação da Lei 10.639/03 na Rede Municipal de Educação?

Essas questões foram propostas à coordenadora do Núcleo, com vistas a obter os dados necessários à realização da pesquisa. O último dia de observação foi nas instalações do Núcleo onde o "Termo livre de consentimento esclarecido para participação na pesquisa" foi apresentado, explicado e assinado pela interlocutora, que abriu mão do anonimato.

Em virtude da burocracia e erro na tramitação da solicitação para realização da pesquisa na Rede Municipal de Educação, a entrevista foi iniciada com base na garantia verbal da professora Mara Catarina Evaristo, coordenadora do Núcleo, de que o atraso na liberação da solicitação não impediria o início da pesquisa. No dia 23 de maio de 2015, no período da tarde, deu-se início à realização da entrevista.

Esse processo foi desenvolvido em dois dias, em virtude da disponibilidade da Professora Mara Catarina Evaristo, que, como já apontado anteriormente, delibera uma quantidade volumosa de demandas. A inserção no campo se deu de forma tranquila, uma vez que um vínculo de respeito e confiança havia sido construído durante os quinze dias em que a pesquisadora esteve participando diretamente das atividades do Núcleo.

A observação propiciou problematizar as relações raciais no contexto brasileiro, em que a presença da professora Mara Evaristo analisou os conflitos sociais que permeiam a relação entre brancos e negros no Brasil, além de refletir acerca da construção da trajetória histórica da incorporação da temática da educação racial na educação básica no município de Belo Horizonte.

Nesse sentido, o roteiro da entrevista foi construído, acreditando-se que o primeiro passo para se compreender a estrutura que alicerça o trabalho com as relações raciais em Belo Horizonte construiria um melhor caminho, dando voz e foco na pessoa que está à frente do processo de implementação da política de igualdade racial no município.

O roteiro da entrevista foi elaborado de forma a responder as indagações elencadas nos dois eixos de análise do objeto de pesquisa: as práticas pedagógicas para a educação das relações raciais e as relações raciais centradas na implementação das políticas públicas na educação infantil. O roteiro sofreu algumas alterações normais num processo como esse, de qualificar, interpretar e analisar a fala do outro de modo a não comprometer o objetivo específico da pesquisa, de analisar as políticas gestadas pelo Município para implementar a Lei 10.639/03 na Educação Infantil.

No próximo tópico, apresenta-se uma descrição e análise da entrevista realizada com a coordenadora do Núcleo. As informações obtidas, referentes à atuação do Município de Belo Horizonte, conferem visibilidade às relações raciais na cidade à medida que demarcam uma trajetória histórica que vem apresentar a educação para as relações raciais no âmbito da macropolítica, explicitando as lutas do Movimento Negro como um ator social que ganha notoriedade, reconhecimento e representatividade a partir da narrativa da Professora Mara Catarina Evaristo.

Essa primeira parte da pesquisa delineia um marco que homenageia as/os intelectuais negros/as das Minas Gerais anônimos, que contribuíram para subsidiar pesquisas no campo das relações raciais e ao mesmo tempo chancelar o surgimento e a manutenção de intelectuais, que também contribuem para solidificar e visibilizar os/as homens e mulheres negras das ciências nos limites do Estado e/ou para além deles. Esses atores se fazem presentes nos sindicatos, em comunidades quilombolas e/ou em associações. Nesse sentido, quebra-se o tabu tradicional e eurocêntrico que o termo “intelectual” traz, a fim de se considerar a densidade histórica da qual são portadores, como sendo patrimônio da intelectualidade negra. Assim, sobre esse prisma de visibilizar e homenagear os

anônimos/as intelectuais negros e seu poderio de sustentação do conhecimento sobre a temática racial, o capítulo seguinte foi construído, sem, portanto, causar o afastamento do objetivo específico da pesquisa no que se refere à incorporação da temática étnica na educação básica do Município de Belo Horizonte.

4. A INCORPORAÇÃO DA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE: ENTREVISTA COM A PROFESSORA MARA CATARINA EVARISTO.

4.1 Trajetória de formação de uma gestora

Após o surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, o protesto contra a discriminação racial no Brasil alcançou um significativo crescimento. Como parte desse contexto, o debate sobre a questão racial brasileira também ganhou fôlego, alcançando visibilidade social. O processo de institucionalização de algumas políticas de combate ao racismo emerge no contexto da redemocratização do País, em meados da década de 1980. O período pós MNU (1978) contribuiu também para o ressurgimento e o aumento da presença de intelectuais negros "oriundos direta ou indiretamente da militância dos Movimentos Sociais Negros, especialmente a partir do início da década de oitenta do século passado" (SANTOS, 2008, p. 3). Porém, ainda de acordo com Santos, no Brasil,

> [...] os negros intelectuais historicamente têm sido excluídos deste espaço (CARVALHO, 2005 - 2006) ou considerados e tratados como objetos de pesquisa, como seres subordinados e dependentes do conhecimento colonizador eurocêntrico de alguns intelectuais que estudam e pesquisam relações raciais brasileiras (SANTOS, 2008, p. 4).

A aceitação de um intelectual negro ocupando um espaço acadêmico ou correlato de projeção é um fenômeno muito recente. Porém, como pode ser constatada, essa resistência tem sido vencida, fato comprovado nas inúmeras citações de negros intelectuais que compõem os aportes teóricos deste trabalho e muitos outros fora deste.

Em conformidade com o exposto, enquanto estratégia metodológica, lançamos mão da trajetória pessoal e profissional da Professora Mara Catarina Evaristo, não para fazer dela um objeto de pesquisa, mas para pontuar e visibilizar a questão racial em Belo Horizonte e sua participação no processo de incorporação da temática étnico-racial na educação básica, mais especificamente, na Educação Infantil, além de visibilizar/homenagear aqueles e aquelas que a acompanharam nessa trajetória.

A Professora Mara Catarina Evaristo é negra, 48 anos de idade, formada em Letras e está à frente da coordenação do Núcleo de Relações Étnico-Raciais há cinco anos. Tem vinte quatro anos de exercício no magistério dedicando-se à temática racial pelo menos nos

últimos vinte e dois anos. Não é ligada a nenhuma denominação religiosa. Possui uma herança de família que atuou e atua na linha de frente em variados segmentos de representação de destaque social como: professora, escritora, militar, secretária de educação no âmbito estadual e municipal, tendo a valorização da raça e o sentimento de pertencimento étnico como ponto chave de sustentação de sua família.

Mesmo não estando diretamente ligada ao Movimento Negro, a Professora Mara Evaristo, consciente de sua negritude desde pequena, hoje faz a diferença na educação para igualdade racial em Belo Horizonte. Na verdade, sua trajetória pessoal e profissional acabou por transformá-la em uma referência no trato com a temática no Município. Sua participação nas articulações políticas - na década de 1990 - de implantação de uma educação para as relações raciais fez dela uma mulher engajada na luta por garantia de direitos sociais, políticos e educacionais direcionados à população negra.

Nasceu em São Gonçalo, Sul de Minas, e ao pontuar os motivos que a levaram a construir sua carreira profissional relacionada às questões étnico-raciais, ela responde entrando logo nas questões raciais. Mas, observando sua entrevista quando perguntado sobre sua trajetória profissional, percebe-se que três foram os fatores de suma importância nos primeiros passos que a conduziram a ser o que ela é hoje: primeiro, o reconhecimento e valorização da identidade racial no seio familiar; segundo, a profissão dos pais, que de certa forma protegeu e visibilizou a família socialmente; terceiro o contato com sua tia escritora negra e reconhecida internacionalmente:

> Bom essa pergunta ela me leva lá na infância e família. Meus pais, apesar de eu ter perdido meu pai com sete anos, mas eu tenho uma referência dele muito de trabalhar com a gente que ninguém era pior. Que a gente não era pior que ninguém e nem melhor que ninguém. Naquela época ele não falava tanto não, não se falava a palavra racismo. Mas a questão de eu ser negra e de ser discriminada; a palavra "discriminação" não aparecia, mas isso estava colocado (PROF.ª MARA EVARISTO, entrevista de 2015).

Percebe-se que a definição profissional da entrevistada está muito ligada às experiências familiares. Desde muito cedo, ainda na infância, as questões raciais eram abordadas mais em exemplos cotidianos por parte dos pais, do que em verbalizações. Isso fica evidente quando ela exemplifica reproduzindo as falas positivas do discurso do pai ao qualificar a cor da filha, em que a questão da cor é desvinculada do pejorativo e da desumanização que o racismo produz.

Para Barros (2011), a única forma de contestar os discursos autoritários que abafam as vozes em detrimento do discurso da verdade única é "contrapor ao discurso autoritário outro discurso, responder a ele, com ele dialogar, polemizar" (BARROS, 2011, p.34). Dessa forma dá-se início ao processo de construção de uma identidade com consciência política.

De acordo com Munanga (2003, s/p), "a identidade étnico-racial negra se constrói com base na tomada de consciência das diferenças [...] em busca de propostas transformadoras da realidade do negro no Brasil". Embora a questão racial fosse trabalhada no seio familiar, essa consciência racial encontrava-se restrita ao âmbito das relações familiares, uma vez que o silêncio do racismo era cultivado no contexto social. Com isso, o silêncio posicionava a atitude dos pais diante da cidade. O aprendido dentro de casa ficava impedido de ser externalizado. Porém, uma construção da identidade racial germinava na criança Mara. Dessa forma, ela diz ter desenvolvido mecanismos de defesas contra o racismo.

De acordo com a entrevistada, houve momentos de tristezas na construção dessa identidade, mas o fato de se saber quem é e de onde veio faz toda a diferença na vida da criança negra pequena. Sua história de vida se aproxima do relato da história de vida da professora Petronilha Silva "A minha negritude, isto é, a construção do meu pertencimento étnico-racial, foi incentivada no meio da minha família" (SILVA, 2008, p.7).

A família:

> Minha família em São Gonçalo; a cidade tem hoje cerca de dez mil habitantes. Então, é uma cidade muito pequena. Mas era uma família que já tinha um diferencial. Que era a minha mãe, ela era na minha infância uma das três professoras na cidade que tinham concluído o magistério. Então isso faz uma diferença muito grande! Depois, no processo mesmo de escolarização, tinham outras, mas ela era uma referência na cidade no campo da educação (PROF.ª MARA EVARISTO, 2015).

A profissão dos pais:

> E meu pai, ele vinha de Belo Horizonte o fato de ele ser um artista e reconhecido como artista, ele foi aluno da Guignard. E de ter sido combatente, então ele chega também na categoria herói na cidade. Eles recebiam um tratamento diferenciado. Então, eu me lembro de a minha

> família envolvida em questões políticas. Meu pai foi um dos que ajudou a desenhar a bandeira da cidade (PROF.ª MARA EVARISTO, 2015).

A discussão tecida em torno da questão das relações raciais no Brasil, além de complexa, não se diluiu com o passar do tempo. O que se discutia há décadas em torno do tema ainda se apresenta como pauta para o debate contemporâneo. São problemas antigos renovados em decorrência do contexto social que revela o racismo como um problema estrutural em nossa sociedade.

O preconceito racial no Brasil se renova e se sustenta resguardado pelo mito da democracia racial, em que a classificação social é baseada na aparência física, produzindo uma forma de discriminação, "na qual o sistema social pretere a população de cor, ao invés de excluí-la e concebê-la como um grupo em separado" (CAVALCANTI, 1999, p. 97).

O destaque profissional determina a ocupação do território social, onde os demais membros da família ganham o direito de ir e vir sem maiores questionamentos da comunidade, em que o fato de ser negro fica atenuado pela profissão da mãe. Embora negra, a mãe ganha projeção em dois sentidos: primeiro por ser negra e conseguir concluir os estudos e, além de concluí-lo, forma-se no magistério. O respeito à profissão do magistério, embora com a desvalorização da educação, ainda é uma posição que produz *status* social, ainda muito cultivado no interior das Minas Gerais.

Quando faz referência à condição social que o pai chega à cidade, três aspectos chamam atenção: (i) o pai vem da cidade grande, no caso, a capital do Estado; (ii) o pai é um artista e além de tudo, reconhecido, formado numa das mais conceituadas escolas de artes plásticas de Minas Gerais (iii) O pai é um ex-militar envolvido com política.

Esses três aspectos acabam por favorecer o reconhecimento da família negra e consequentemente, blinda a mesma, uma vez que se encaixa nos padrões de comportamento da tradicional cidade. O que poderia estremecer um pouco essa concepção de respeitabilidade familiar poderia ser o fato de ser artista, mas ele não era um artista qualquer, pois contava com o reconhecimento social para neutralizar o preconceito no que se relaciona à arte ligada às vezes à boemia. Sua condição de militar e entendido de política o colocava na cadeia hierarquizante de gênero dominante. Nesse aspecto, o pertencimento racial é relativizado enquanto um fator de seleção ante outros atributos socialmente valorizados.

O cabelo como símbolo de pertencimento étnico-racial

Os relatos da professora Mara Evaristo revelam que ela viveu intensamente a sua condição de negra reconhecida como tal no convívio familiar. Porém, na convivência em sociedade, o pertencimento racial dava lugar ao comportamento politicamente correto.

> Eu lembro que a questão do cabelo era tratada. Tinha toda uma preocupação. Minha mãe não deixava alisar, mas para ir para a escola tinha que estar sempre trançado.
>
> Eu me lembro de um dia em que a Conceição [Evaristo] foi pra São Gonçalo; eu lembro que foi assim: ela sempre foi uma pessoa muito forte. Ela foi pra São Gonçalo com um *Black Power* m a r a v i l h o s o! (PROF.ª MARA EVARISTO, ENTREVISTA, 2015).
>
> E a gente só ficava de cabelo trançado. Aí minha mãe achou o máximo! Isso aí devia ser década de 70 (...). Embora ela tivesse uma visão ampliada, mas *Black Power* não era algo de cidade de interior, então chamava a atenção. Então a Conceição fala para minha mãe que é moda, que era movimento (...) sei que nesse processo os cabelos foram libertados (sorri quando fala dessa liberdade). Não ficou pra sempre não, mas foi marcante para mim a sensação de liberdade de estar com ela numa praça da cidade; todo mundo com o cabelo solto igual ao dela. *Black Power* bem grande e a sensação de força, segurança de estar nesse lugar (PROF.ª MARA EVARISTO, ENTREVISTA, 2015).

A estética do cabelo revela-se uma marca indiscutível do pertencimento racial, da posição política de enfrentamento e da representação cultural da população negra. Nessa passagem, observa-se que, embora houvesse uma política de construção da identidade racial, essa política funcionava com mais intensidade no interior do lar. Socialmente as questões de pertencimento deviam ser esquecidas temporariamente em detrimento das regras sociais estabelecidas. Tais regras forçam negras/os continuamente a se esquecerem de si mesmas/os; a esquecerem sua cor e origem em diversas situações sociais.

Esse depoimento da professora Mara Evaristo remete às reflexões suscitadas em torno da importância da valorização da estética a serviço da construção de uma identidade positiva tanto nas crianças quanto nos adultos. Gomes *et al*. (2006, p. 225) discutem "o papel desempenhado pela dupla cabelo/cor da pele, que, na construção da identidade negra, é muito importante, sobretudo o cabelo, na maneira como o negro se vê e é visto pelo outro".

Este relato demonstra que, para explicitar a identidade racial, muitas vezes é preciso vir alguém de fora para quebrar o tabu. Alguém que não tem vínculo com o local e nem com

as tradições eurocêntricas. Nesse sentido, cabe reflexão quanto à importância de se construírem referências em quem se espelhar, pois foi a força e a coragem de outra pessoa que não fazia parte do contexto que tornou possível anunciar e delinear a existência da cultura afro-brasileira. Assim a figura do docente pode ser concebida como "aquela pessoa de fora", a pessoa capaz de transpor os obstáculos impetrados pelo racismo orquestrado pelo mito da democracia racial.

Nesse sentido, é percebido que o trato com as relações raciais era trabalhado no seio da família. Porém, socialmente, essas questões não eram tratadas nem colocadas. A família mantinha o pacto do silêncio racial. O tratamento desses assuntos há 48 anos era um tabu, ainda o é nos dias de hoje. A cultura hegemônica ainda procura desqualificar a pessoa negra com base no cabelo, atribuindo ao *Black Power* características relacionadas ao desleixo e falta de higiene.

Na educação infantil, essa atitude ainda é muito recorrente. As experiências empíricas da pesquisadora na profissão do magistério na educação infantil esbarram nesse impedimento a todo instante em que a criança negra é diminuída e constrangida, principalmente na hora do cuidado no banho. Com frequência, deparamos com desculpas para trançar ou prender os cabelos das crianças negras, justificando que é para evitar que peguem piolho. Infelizmente, cotidianamente, os piolhos têm sido usados enquanto desculpa para imputar às crianças negras uma cultura que não as representa.

Percebe-se que, ao mesmo tempo em que a instituição escolar tem a prerrogativa de promover a alteridade cultural, ela se faz palco de reprodução do racismo e de silenciamento diante de atitudes racistas. "O racismo e seus derivados no cotidiano e nos sistemas de ensino não podem ser subavaliados ou silenciados pelos quadros de professore (a)s" (CAVALLEIRO, 2005, p. 12).

Compreende-se, assim, que quebrar a tradição é emancipar os comportamentos; é pontuar a característica multicultural da sociedade; é visibilizar um grupo, causar estranhamento. O estranhamento apresenta aqui outra possibilidade de sociabilidade cultural e não um termo pejorativo. É poder se expressar usando a verdadeira identidade, sem camuflagens sociais, pontuando haver outros territórios que não o eurocêntrico. Ocupar o lugar de origem tem que ter força e segurança. De onde vem essa força e segurança? Da compreensão de quem é; da intenção de causar estranhamento na estrutura cultural pré-estabelecida e imputar rachaduras nos discursos hegemônicos.

Os relatos corroboram para reflexão sobre a importância de as práticas pedagógicas assumirem a posição de produção de estranhamentos no contexto educativo, uma vez que sabemos que nem todas as crianças negras são oriundas de famílias com consciência étnico-racial. Muitos pais e mães são produtos do racismo e, sozinhos, não conseguem realizar essa transição. Nesse sentido, espera-se que a escola ressignifique seus currículos e suas práticas visando a combater o racismo que atua no interior da escola, posicionando pensamentos e práticas nas ações cotidianas.

O racismo como ideologia se utiliza da figura de linguagem para articular a hierarquia social relacionada à cor, em que o sujeito não branco pode ser aceito em determinados ambientes e/ou situações se "contrabalancear a desvantagem da cor por uma superioridade inegável" (GOMES, 2006, p. 293). Assim, as pessoas não brancas no Brasil vão ser preteridas em função de sua inteligência, condição financeira favorável, profissão, entre outras situações que as coloquem em pé de igualdade de competição com o grupo discriminador.

Nogueira (2006) aponta que, com relação à definição de membro do grupo discriminador e do grupo discriminado, no Brasil, o limite dessa definição atribuída tanto ao grupo discriminador, quanto ao grupo discriminado segue uma variação de escala subjetiva. Ou seja, varia em função do grau de mestiçagem, "de indivíduo para indivíduo, de classe para classe, de região para região" (NOGUEIRA, 2006, p. 294). O processo de branqueamento pela mestiçagem distribui os indivíduos nesse ou naquele grupo. Já, nos Estados Unidos, um mestiço continuará sendo negro, independente dos entrelaçamentos étnico-raciais que porventura venha fazer.

De acordo com Munanga (2008, p. 10), o processo de mestiçagem "dilui a linha demarcatória entre brancos e negros", de forma a projetar o mulato, "dissimulando o preto e ampliando arbitrariamente o branco, no 'antirracismo diferencialista', opondo-se a esse, na busca de um igualitarismo efetivamente democrático" (IDEM, p. 10). Esse processo tende a induzir, no imaginário da população brasileira, uma identidade negra negativa, em que o branco se posiciona enquanto referência de identidade nacional ou, como enfatiza Bento (2002, p. 25), um "modelo universal de humanidade, alvo da inveja e do desejo dos outros grupos raciais não brancos, portanto, encarados como não tão humanos".

Ora para atender a uma urgência na convivência social, ora para mascarar uma prática silenciosa de racismo, o "mito da democracia racial"[22] funciona na sociedade brasileira como um dispositivo[23] de posicionamento do racismo praticado no cotidiano social brasileiro, hierarquizando e posicionando sutilmente as pessoas pela cor de pele, posição cultural, profissional, social, de gênero e posição educacional. Esse processo se acentua até que esses muitos posicionamentos sutis se transformam em verdades normativas nascidas no bojo das representações sociais, sendo transferidas para o campo das práticas institucionalizadas.

Romper com o processo de desumanização e/ou de coisificação histórica pelo qual a imagem do negro veio sendo construída demanda um movimento de reflexão e análise dos fundamentos ideológicos que compõem esse processo de branqueamento pelo qual passou e vem passando a população negra a partir do fim do século XIX e meados do século XX pelo poder hegemônico desse período em que o mito da democracia racial se firmou no Brasil enquanto uma possibilidade de construção homogênea de uma identidade nacional sujeitando as demais identidades.

Com isso a escola, enquanto instituição social, tem como incumbência promover práticas pedagógicas centradas na educação das relações raciais comprometidas não só com a desconstrução dessa imagem negativa, mas também nortear as políticas públicas para a educação infantil, uma vez que essa dimensão educativa desenvolveu-se à margem da sociedade, sendo construída enquanto um dispositivo de mitigação da pobreza. Assim, essa etapa da educação básica não só está ligada a questões de exclusão social, como também fortemente ligada às questões raciais. Tratar da educação para as relações raciais na educação infantil se articula intimamente com o processo de implementação das políticas públicas para essa dimensão educativa.

À guisa desse entendimento, vê-se a necessidade de se debruçar sobre pesquisas que possam orientar esse processo de compreensão dos reflexos da pós-escravidão na sociedade contemporânea e nos ordenamentos que orientam a educação brasileira. Pensar numa educação para as relações raciais é pensar na amplitude trazida tanto pela lei

[22] Grifo nosso.

[23] Para Foucault dispositivo é um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (FOUCAULT, 1996, s/n).

10.639/03, quanto pela lei 11. 645/08. Esse entendimento é fomentado pela narrativa feita pela professora Mara Evaristo, quando ela pontua as possibilidades trazidas pela legislação. Segundo ela, as leis acarretaram diferentes impactos na educação, de forma a produzir uma rede que obriga a mesma a se articular com campos diversos do conhecimento, afetando significativamente a articulação curricular.

4.2 Belo Horizonte e a temática étnico-racial na educação

> Belo Horizonte é uma cidade reconhecida pelo investimento que faz nessa temática. Estamos numa cidade que tem diretrizes curriculares desde 2004, diretrizes e pareceres dizendo do trabalho com essas legislações no cotidiano escolar, no currículo e na formação de professores (PROF.ª MARA EVARISTO, ENTREVISTA 2015).

Tanto os documentos pesquisados, quanto à narrativa da Professora Mara Evaristo, pontuam que o município de Belo Horizonte tem lidado com a temática da educação das relações étnico-raciais desde a década de 1990. A Lei Ordinária 5809/1990, conhecida também, como Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte, institucionalizou o trato com as questões raciais, bem antes da promulgação da nova LDB 9394/96 e da Lei 10.639/03 que a alterou.

> Sobre a Educação, no art. 163.
>
> § 4º sobre a Educação "é vedada a adoção de livros didáticos que disseminem qualquer forma de discriminação ou preconceito".
>
> Sobre a Cultura, no art. 166.
>
> §1º - Todo cidadão é um agente cultural. E o Poder Público incentivará, por meio de política de ação cultural democraticamente elaborada, as diferentes manifestações das culturas do Município.
>
> § 2º - O Município protegerá as manifestações das culturas populares e dos grupos étnicos participantes do processo civilizatório nacional e promoverá, nas escolas municipais, e educação sobre a história local e a dos povos indígenas e de origem africana (LOMBH, 1990, p. 45-46).

Muitos foram os movimentos em direção a uma consciência política de construção de uma educação para a promoção da igualdade racial no município. Esses movimentos em sua maioria foram encabeçados por profissionais negros pertencentes à RME/BH, assim como mencionado pela Professora Mara. Segundo ela, era um grupo composto

essencialmente por professoras, fenômeno compreendido não como exceção. Nos debates educacionais, é consenso a constatação da enorme presença feminina no magistério. Pelo censo escolar de 2007, quando analisada a Educação Infantil, a presença feminina docente era de 97,8% em creches e 96,1% pertencentes à pré-escola, enquanto o efetivo docente masculino correspondia a 2,1% nas creches e 3,9% na pré-escola.

A feminização do magistério tem sido foco de muitas pesquisas, principalmente, no campo da História e História da Educação, que fazendo, uso de análises sociológicas e sócio-históricas, buscam compreender esse processo de feminização da profissão docente.

> Foram muitas tentativas e conversas. Nessa época eu trabalhava na Escola Municipal Edson Pisani e na Escola Acidália Lotti, duas escolas de periferia, com muitos alunos negros nas turmas da EJA. Envolvida com esse processo e conhecendo outros professores por meio da categoria, levou a gente a criar um grupo que era o grupo de EDUCADORAS/ES NEGRAS/OS. A proposta desse grupo era pensar estratégias para mudar o currículo da Rede. GRUPO DE EDUCADORAS /ES a gente queria o feminino primeiro, embora tivesse homens no grupo e negros. Tem até uma pesquisa sobre isso feita por alguém da UFMG do grupo de pesquisa coordenado pela Professora Nilma Lino Gomes se não me engano. Então, pensando nessa trajetória, esse grupo surge um pouco antes da criação da SEPPIR, antes da lei 10.639/03, mas se você olhar, por exemplo, o material dos congressos do SIND-UTE realizado nessa época você vai ver que tem documentos lá que a gente fez para colocar na pauta da categoria que essa temática tinha que estar assegurada. E a gente participava também das conferências e sempre apresentando propostas para a conferência e a Secretaria, que tinha que ter uma política de promoção da igualdade racial no currículo (PROF.ª MARA EVARISTO, ENTREVISTA, 2015).

Esta trajetória de lutas e reivindicações dinamizou a realização de muitos festivais, projetos e eventos em torno da temática racial, como: os Festivais de Arte Negra (FAN) em 1995 e 2003; O Circuito Cultural Negro, desde 1995; o Projeto Oportunidades Iguais para Todos, envolvendo gênero e raça em parceria com o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT nos anos 1995 /1996. Antes da criação do Núcleo Municipal de Relações Raciais, existiu a Secretaria Municipal para Assuntos da Comunidade Negra – SMACON, em 1998. Implantada em 1995, a Escola Plural foi um exemplo da atuação da política multicultural pretendida em Belo Horizonte, no período que antecede a lei 10.639/03 (SANTANA, 2011).

Ainda segundo Santana (2011), o protagonismo das professoras negras lotadas na rede na década de 1990, com suas militâncias e práticas pedagógicas emancipadoras não só apresentou outra forma de pensar a educação, mas passaram a “atuar principalmente na

formação, produção de materiais e metodologias de combate ao racismo" (SANTANA, 2011, p.140). Ultrapassando os muros das escolas para as mesas de negociação com o poder público, discutiu-se uma política de igualdade racial para a cidade.

> Então a questão racial nesse processo já era mais sólida. Eu também já tinha me aproximado mais de lideranças do Movimento Negro, como Benilda Brito, de Marcos Cardoso. Conhecia mais da discussão. Eu nunca fui do Movimento Negro Unificado, mas estava sempre alinhada com eles nas agendas que faziam. Assim, começamos a discutir mais. Comecei a desenvolver no trabalho na Edson Pisani já com a temática étnico-racial. Eu lembro que nessa época, por exemplo, me incomodava muito na literatura os livros que a gente tinha que usar. Por isso, comecei a fazer alguns ensaios depois de uma atividade que virou uma oficina por um tempo realizado pelos professores, que era estimular os estudantes a fazerem uma releitura das histórias. Então apresentava a história e perguntava: se essa história acontecesse aqui, como seria? Então a gente tinha que recriar personagens, cenários. Eu trabalhava muito com papel. Naquela época não tinha essa fartura que tem hoje e nem a discussão ecológica. Então era uma glória quando vinha da Prodemge aquele monte de papel. E comecei a criar cartões com os meninos. Páscoa... E tudo a gente trabalhava (PROF.ª MARA EVARISTO, ENTREVISTA, 2015).

A reflexão acerca da trajetória da educação para as relações raciais construídas em Belo Horizonte nos leva a uma avaliação quanto à diferença do olhar dirigido às questões raciais quando a(o) protagonista assume a identidade negra(o). Santos (2008) aborda as indagações de intelectuais negros acerca das produções no campo das relações raciais realizadas por cientistas sociais brancos, que, em sua concepção, não tinham e/ou desconsideravam aspectos importantes sobre a situação social do negro de forma simplista. Para o autor,

> Só muito recentemente alguns intelectuais brancos começaram a perceber a miopia a que estavam submetidos ante a colonização intelectual que incorporavam e reproduziam em face de um conhecimento eurocêntrico acrítico. Ou seja, do conhecimento posicionado a partir de um ponto de vista branco e acrítico das relações raciais, mas que se traveste de conhecimento neutro e daltônico (SANTOS, 2008, p. 5).

Longe de ser daltônico, o movimento que nasceu em Belo Horizonte deu sentido, solidez e coerência às demandas que desciam do morro, das escolas negras e pobres das favelas de Belo Horizonte. Quando a Lei 10.639/03 despontou na política educacional, encontrou no município terreno fértil cultivado há muito pelas não mais silenciosas vozes negras e suas lideranças.

A trajetória das relações raciais na educação municipal ganhou grande impulso mediante a aprovação da Lei 10.639/03, culminando no desdobramento de um conjunto de medidas pertinentes à construção de uma educação para as relações raciais em Belo Horizonte. A Secretaria Municipal de Educação – SMED/BH, que já dialogava com a temática há mais de uma década, criou o Núcleo de Relações Étnico-Raciais como parte integrante da Gerência de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação da SMED/BH, em 2004. Desde então, o referido Núcleo tem se engajado de forma sistemática na construção de uma política antirracista no município.

O Conselho Municipal de Educação, criado em 1998 pela Lei 7543[24], lançando mão de suas prerrogativas e por intermédio da Resolução CME/BH nº 003/2004, instituiu as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no sistema de educação do Município.

O Núcleo, além de cumprir os cincos eixos que norteiam sua atuação, subsidia o atendimento à demanda crescente de formação de professores, além de assessorar o trabalho com a temática étnico-racial nos estabelecimentos de educação municipal. São eixos estruturantes do Núcleo:

> - Assegurar o cumprimento das diretrizes do Conselho Nacional e Municipal de Educação sobre a Lei nº 10.639/03, o cumprimento da Lei nº 11.645/08, da Resolução 03/12 e as diretrizes da Conferência Nacional da Educação Básica (CONAE/2010) relacionadas às temáticas trabalhadas pelo Núcleo;
> - Mapear o trabalho com as temáticas do Núcleo nas escolas municipais;
> - Monitorar a Política de Promoção da Igualdade Racial;
> - Fomentar e articular ações com as gerências e núcleos da Secretaria Municipal de Educação e parceiros, com o intuito de solidificar a implementação das Leis nº 10.639/03, nº 11.645/08 e a Política de Promoção da Igualdade Racial na cidade;
> - Estimular e apoiar projetos e ações que tenham por objetivo combater práticas racistas e xenofóbicas na Educação (DCERER-BH, 2013, p. 6).

[24] Instituiu o Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte composto pelas instituições de Ensino Infantil, Fundamental e "médio" (ainda nessa época havia essa modalidade de ensino sobre a responsabilidade do município. Este foi sendo transferido aos poucos para a rede Estadual de ensino). Criou o Conselho Municipal de Ensino.

Partindo do pressuposto de que os eixos norteadores do Núcleo devam assegurar, mapear, monitorar, fomentar, articular e estimular a política de promoção da igualdade racial na Educação Infantil, compreende-se que ele precisa atuar alicerçado numa estratégia de trabalho, uma vez que não é de sua responsabilidade apenas a educação infantil, mas parte significativa do ensino fundamental no município.

De acordo com dados relacionados à estrutura da Rede Municipal de Educação, a ação do Núcleo faz-se complexa tendo em vista a temática em questão, bem como a articulação com as instâncias que compõem a SMED, considerando os recursos destinados para a promoção de uma educação antirracista no Município.

> "[...] são atendidas 44.852 crianças, sendo 22.111 na rede própria e 22.741 na rede conveniada. Este atendimento é feito por 68 Unidades Municipais de Educação Infantil, 13 Escolas Municipais de Educação Infantil e 25 Escolas com Turmas de educação infantil, além de 191 Creches Conveniadas. Na rede própria, são atendidas 6. 453 crianças na creche (0 a 3) e 15. 658 na pré-escola (4 a 6), sendo 3.163 integrais e 18.948 parciais" (UNILIVRECOOP, 2013, p. 107).

De acordo com pesquisa realizada pela UNILIVRE (2013), baseada em dados do INEP/Censo Escolar 2011, quanto ao nível de escolaridade dos docentes da Educação Básica no Município, a educação infantil conta com 5.629 professoras(e)s. Entre esses, 2.418 possuem curso superior e 2.433 são formados no curso Normal do ensino médio. E os 778 com escolaridade apenas no ensino médio antigo científico. A pesquisa não esclarece por que esses 778 profissionais lecionam na educação infantil sem atender à exigência mínima de formação profissional para atuar nessa etapa educativa, uma vez que a legislação apresenta tal condição para o exercício do ofício.

A mesma pesquisa apresenta também dados relacionados aos docentes do ensino fundamental nos anos iniciais. Num total de 7.961 professoras/es, 6.741 possuem curso superior. Partindo do pressuposto que o ensino fundamental dos anos iniciais é ponto de interseção entre a educação e o ensino, nota-se a existência de uma considerável distância relacionada à formação entre essas duas instâncias educativas, fator que pode ser preponderante na qualidade dos serviços oferecidos. Em resposta a essa demanda e na persistência do Núcleo em vencer os obstáculos impostos pela enorme demanda, estratégias de atuação foram elaboradas.

De acordo com informações de campo, o Núcleo, até 2012, era formado por seis profissionais que acumulavam a discussão de gênero e relações raciais. Em 2013, a partir de uma avaliação interna, chegou-se à conclusão de que tratar da temática das relações raciais e de gênero num mesmo espaço trazia prejuízo às duas pastas, em que uma discussão tirava o foco da outra.

Como a questão racial já havia trilhado uma trajetória anterior, pensando do ponto de vista da legislação educacional tanto nacional, quanto municipal, foi decidido que o Núcleo seria dividido, criando-se duas instâncias temáticas. Com isso o Núcleo ficou desfalcado, uma vez que não consideraram que o que está legalmente reconhecido apresenta mais demandas, no caso, as questões raciais. Assim, atualmente, o Núcleo trabalha com três profissionais, tendo que atingir todos os programas que entram na escola. Como estratégia, foi criada uma rede de comunicação e estudos partindo de uma experiência já em funcionamento na Regional do Barreiro desde 2011, que se organiza da seguinte forma,

> Então a gente foi articulando com outras instâncias que antes não tinham essa temática. Criamos uma agenda anual com a escola integrada, outra agenda mesmo que pequena, anual, com o programa Família-Escola. A gente tem uma agenda de formação com o Núcleo de Inclusão. Além disso, estamos atendendo as creches da mesma forma que a atendemos as UMEIs. E à medida que os professores são provocados, eles também vêm com uma demanda. Então, uma estratégia que foi interessante no Barreiro há mais de 10 anos, onde foi criado um grupo que passou por altos e baixos, mas a gente percebe o quanto ele é importante e o quanto ele movimenta a Regional. Você tem uma pessoa de cada escola que é uma referência inclusive para divulgação, para promoção, para propor como a temática que deve entrar nas ações que a escola vai desenvolvendo ao longo do ano de forma conjunta. É lógico que essa pessoa não dá conta da escola nos três turnos, mas a gente percebe que pelo menos no turno dela provoca os outros, onde a pauta fica mais evidente (PROF.ª MARA EVARISTO, ENTREVISTA, 2015).

Essa estratégia teve como objetivo fazer a informação circular dentro das escolas como um todo. Com menos ou mais força de acordo com as características da comunidade escolar, percebe-se que elas se movimentam e isso é um dos principais objetivos do Núcleo: colocar a temática étnico-racial para se movimentar de forma a não cair no esquecimento pelo corpo docente. Esse é o diferencial desses grupos:

> Eu entrei para o Núcleo em 2011; então a gente achou essa ideia bacana do grupo de estudos do Barreiro; nós fomos estendendo. Esse ano a gente conseguiu avançar. Esse ano criamos o grupo de estudos da Regional Centro-Sul, na Regional Leste, na Regional Venda Nova, e

> estamos propondo na Regional Pampulha. A Regional Oeste está com outra proposta, porque ela é diferente, ela trabalha numa proposta de direitos humanos e traz a questão de gênero, que a gente acha importante também, mas tem um recorte que o grupo tem que fazer que é a implementação das duas leis. A intenção do grupo de estudos é essa. Além desses grupos de estudos a gente também começou um alinhamento com as referências na Regional pela educação no Grupo Gestor de promoção da igualdade racial na educação. Então você tem um Plano em 2010 com a política, uma lei que é a 9934 que ela orienta as secretarias regionais a instituir um grupo Gestor dessa política. E todo grupo gestor tem um representante da educação. Então, o que a gente fez (?), a gente tem reuniões anuais. São organizadas 5 reuniões no mínimo com essas pessoas que estão na gerência de educação, que são os representantes para que a gente consiga inclusive fazer a informação movimentar dentro da equipe, na regional e nas escolas (PROF.ª. MARA EVARISTO, ENTREVISTA, 2015.).

Outra estratégia empreendida pelo Núcleo é construir uma política de responsabilidade. Aos poucos, uma rede de responsabilidade em torno da temática racial vai sendo introduzida nas regionais, em suas estruturas escolares e extraescolares.

> Aí a gente está vendo que precisa de capilaridade. Hoje nós temos algumas pessoas no Grupo Gestor que estão num nível de discussão muito bacana, que responde às agendas quando a gente não pode estar junto com elas na formação. O Núcleo tem mostrado para esses grupos que para discutir a política, que ser gestor da política não significa que você saiba tudo sobre geografia, tudo sobre matemática, tudo sobre história, tudo sobre artes. Porque tem um investimento na formação nesse campo que nós não fizemos, nem somos professores ou qualquer pessoa que vier para o Núcleo, ela vai ter uma formação no campo específico. O que a gente tem mostrado é que todos precisam fazer o movimento. Dizer que artes tem que trabalhar com história e cultura africana e afro-brasileira não significa que eu vou dizer ao professor de artes o que ele vai fazer. Eu estou dizendo que esse professor, no seu papel de professor precisa aprofundar os estudos e eu daqui do Núcleo vamos fazendo todo um esforço para disponibilizar e facilitar o vital acesso a essa informação. Mas tem que ter um movimento que é desse professor e isso é um desafio. Vou pegar um exemplo do Família-Escola, que eu sei que eles não vão ter problema com isso: o Programa Família-Escola tem que trabalhar com essa temática. Seria estranho que o Família Escola pensasse que o Núcleo vai dizer redondinho o que eles têm que fazer, porque eles têm que fazer essa discussão. Eles têm que descobrir de que forma essa temática está lá, o que a gente pode trazer é o que a gente percebe. Nós sugerimos, mas eles têm muito mais profundidade. E eu me lembro da Ministra da SEPPIR do ano passado falando disso, que trabalhar com a Política Promoção da Igualdade Racial é também trabalhar convencendo as pessoas da sua responsabilidade. Porque a expectativa que o Núcleo dá conta de toda a especificidade da educação municipal é uma expectativa vazia de quem não conhece a gestão pública. Não tem lógica ter essa expectativa com relação a três pessoas; dez pessoas que tiverem compondo uma equipe nesse Núcleo não dariam conta da demanda (PROF.ª MARA EVARISTO, ENTREVISTA, 2015).

Toda ética, esforço e conhecimento de causa empregados pela professora Mara Catarina Evaristo vêm de suas convicções antirracistas adquiridas e incorporadas no seio familiar e de suas experiências de formação e trabalho, muitas vezes dolorosas, porém ricas, que têm conferido sentido aos trabalhos desenvolvidos no processo de estruturação e implementação da Lei 10.639/03 na RME/BH, lançando mão de todos os dispositivos legais com criatividade na promoção de uma educação na e para a diversidade.

4.3 As práticas pedagógicas e a educação para as Relações Raciais na Educação Infantil: o que pensam o/as professores/as e gestores/as da RME/BH do ponto de vista da professora Mara Evaristo

Com o objetivo de construir uma rede de possibilidades capaz de traduzir o pensamento dos/as professores/as da educação infantil, de modo a possibilitar não só a identificação, mas também a compreensão da natureza dos desafios da educação para as relações raciais, o Núcleo vem se constituindo num importante espaço de investigação e socialização de práticas pedagógicas. Configura-se num elo no processo de mapeamento e identificação de concepções empregadas pelos docentes da educação infantil no trato com as relações raciais desenvolvidas nas práticas pedagógicas, uma vez que lida diretamente com as demandas e angústias educativas relacionadas à construção de uma educação para as Relações Raciais em Belo Horizonte.

A pesquisa MEC-UNESCO sobre o trabalho com práticas pedagógicas na perspectiva da lei 10.639/03 (GOMES it.al. 2012) sustenta que a possibilidade de essas práticas serem parte integrante do cotidiano escolar, do currículo e do Projeto Político-Pedagógico depende do enraizamento da temática na própria instituição, na gestão escolar e no seu corpo docente. A efetivação das práticas pedagógicas voltadas para a educação da relações-raciais nas instituições revelou-se um processo complexo e desafiador, pois envolve fatores subjetivos de compreensão da lei. Assim, no trabalho de campo realizado na UMEI Grajaú, pretendeu-se, com a contribuição do Núcleo, identificar e analisar esses fatores.

No encontro ocorrido com o Conselho Municipal de Educação em 2014, para tratar da aprovação da Resolução CME/BH nº 001/2015 referente à fixação das normas para o funcionamento de instituição de educação infantil do Sistema Municipal de Ensino de

Belo Horizonte (SMED/BH), a professora Mara Evaristo pontuou esse desafio de forma objetiva. Segundo ela, o racismo ainda é um fator que dificulta o processo de implementação da lei 10.639/03, racismo este que produz muitos equívocos na educação infantil e que causa resistência por parte do corpo docente em trabalhar com a temática racial.

> Nós ainda temos professores/as que não veem discriminação racial. Não percebem que é importante trabalhar com a educação para as relações étnico-raciais na educação infantil. Que veem como algo que se a gente começar a trabalhar com histórias e personagens negros ou se fizer esse recorte de trabalhar com a literatura afro-brasileira, você vai instaurar uma discriminação onde não existe (PROF.ª MARA EVARISTO, ENTREVISTA, 2015).

O posicionamento do grupo revela bem essa complexidade subjetiva pontuada por Gomes *et. al.* (2012). Nas entrelinhas do discurso, percebe-se o mito da democracia racial demarcando território e se fazendo presente na construção enunciativa das/os professoras/es. As várias vozes percebidas são oriundas de uma construção autoritária e histórica, que abafa e hierarquiza as formas de pensar e de existir a partir de uma nova base cultural e conceitual. Para Cavalleiro (2003, p. 20), "a ausência de questionamentos pode levar inúmeras crianças e adolescentes a cristalizarem aprendizagens baseadas, muitas vezes no comportamento acrítico dos adultos a sua volta".

Quanto aos gestores/as, mais especificamente as/os diretoras/os e vice-diretoras/os dos estabelecimentos de educação infantil, a coordenadora do Núcleo, Prof.ª Mara Catarina Evaristo, diz que "tem um grupo que de fato reconhece essa lei como uma lei que está dentro da LDB, ainda sendo um grupo restrito". Dessa forma, é percebido um número significativo de profissionais na RME/BH se orientando no sentido de simplificar o problema racial. "Muitos entendem que uma palestra, uma campanha sobre o racismo já está assegurada, já está atendida essa mudança curricular" (PROF.ª MARA EVARISTO, ENTREVISTA, 2015).

Posturas dessa natureza por parte da gestão comprometem o processo de implementação da lei 10.639/03, uma vez que, de acordo com as Diretrizes (2013), é de responsabilidade das unidades escolares "incentivar junto à comunidade escolar a reformulação do PPP das escolas [...], adequando seu currículo ao ensino de História e Cultura da Afro-Brasileira e Africana, conforme Parecer CNE/CP nº01/2004" (PNIDCNERER, 2013, p. 64).

Silva e Souza (2013), em estudo realizado na região Sul do Brasil sobre práticas pedagógicas na educação infantil, perceberam que na referida instituição pesquisada, as africanidades, embora incorporadas nas práticas pedagógicas, não ocupavam um papel central no Projeto Político-Pedagógico da instituição.

Diante do exposto, a Professora Mara Evaristo enumerou cinco perfis diferentes relacionados ao posicionamento tanto de Diretoras/es, vice-diretoras/es e professoras/es da Rede Municipal de Educação em relação ao trabalho centrado nas relações étnico-raciais:

> Um grupo pequeno, ainda que compreende a dimensão intensa de mudança que essa alteração curricular traz/causa/vai provocar;
>
> Um grupo que se posiciona contrário não reconhece como obrigatório trabalhar com essa temática. Entende que isso é um privilégio; é como se dentro de um conteúdo eu desse uma visibilidade maior para algo que não deveria estar lá;
>
> Tem um grupo que rejeita a temática por questões religiosas. Tais questões interferem inclusive no uso de materiais, na proposta curricular da escola. Isso produz posicionamentos muito equivocados;
>
> Você tem um grupo que não se importa. Você tem infelizmente um grupo de profissionais que não querem fazer o menor esforço para aprofundar o estudo, que entendem que o tempo do estudo já passou. E que o tempo dela na universidade foi o suficiente para estar exercendo o magistério. Por isso não se importam;
>
> E temos um grupo que não consigo identificar a não ser que cheguem denúncias para gente, ou um grupo de docentes que no momento de formação se sentem profundamente incomodados e manifestam um posicionamento que eu considero discriminatório. "Por que alguém dizer que não vai trabalhar com a lei porque isso vai favorecer cotas nas universidades. É um posicionamento discriminatório. Ele está antecipando que aqueles estudantes vão demandar essa política" (PROF.ª MARA EVARISTO, ENTREVISTA, 2015).

São posturas como estas que produzem práticas pedagógicas racistas de toda natureza. Considerando que o cuidar e educar são os eixos que norteiam as diretrizes curriculares da educação infantil e que essas ações estão atreladas aos gestos e manifestações de afeto, é preocupante identificar a existência de profissionais que não fazem o menor esforço para aprofundar nos estudos. Com isso, tanto a política pública para a educação infantil, quanto à política pública de Educação para Igualdade Racial ficam comprometidas. Partindo do pressuposto de que esse formato de educação infantil assume concepções sociológicas de conceber as crianças como atores sociais e que tal concepção é recente nos debates tecidos nos currículos universitários, conclui-se que muitos desses

profissionais não foram atingidos por essas discussões. Assim, o afeto não reconhecido como ação pedagógica dificulta o processo interpessoal entre crianças e adultos na escola. E, nesse processo, as crianças negras são as maiores prejudicadas, uma vez que a afetividade na educação infantil pode ser utilizada para incluir e excluir as crianças.

Em pesquisa numa instituição de Educação Infantil, Oliveira e Abramowicz (2010), utilizando o recorte racial como critério de análise, identificaram como ainda as práticas pedagógicas se apresentam no cotidiano educativo como um fator, que muitas vezes, se caracterizam enquanto prática racista. Mesmo que se manifeste de forma inconsciente, a bem da verdade é que tais práticas acabam por institucionalizar o racismo como um elemento curricular, produzindo a diferenciação das crianças pelo tom de pele. Segundo elas, esse afeto, ou como elas o designam – "essa paparicação"[25] - é compreendido no trabalho como prática pedagógica. Concluem que essa prática se transforma num instrumento capaz de incluir / excluir a criança com idade entre 0 a 3 anos (idade investigada) na educação infantil. A "questão racial apareceu na relação das professoras com as crianças negras na forma da exclusão, de paparicação, que ocorria com determinadas crianças, das quais as negras estavam, na maior parte do tempo, 'fora'[...]" (OLIVEIRA e ABRAMOWICZ, 2010, p. 222).

Outra pesquisa que chamou a atenção foi um trabalho apresentado no I Congresso Nacional Africanidades e Brasilidades: Ensino, Pesquisa, Crítica, realizado na Universidade Federal do Espírito Santo. Martins (2012) apresentou resultados obtidos de uma pesquisa realizada numa instituição pública de EI na cidade de Guarulhos. De acordo com a autora, a temática das relações raciais está muito longe de ser contemplada em todos os âmbitos dessa modalidade educativa. Ela pontua que as professoras utilizam de maneira modesta os recursos para o desenvolvimento do trabalho no processo de desenvolvimento da educação para as relações raciais com as crianças. Muitas professoras entrevistadas "apontam que esporadicamente trabalham com a questão racial na escola, o material que elas têm disponível para as suas ações é, de fato, bastante escasso" (MARTINS, 2012, p. 4).

Percebe-se que a falta de material adequado pode ser um limitador da criatividade das professoras, influenciando diretamente na produção das boas práticas, dificultando ainda

[25] Termo utilizado por Ariès (1981), que demarca uma nova mentalidade em relação à criança, a partir do séc. XVIII, especificamente na França. Isso possibilitou o historiador construir uma nova ideia de infância. Ver ARIÈS, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.

mais a atuação pedagógica na construção de uma educação para a promoção da igualdade racial, já tão complexa por natureza. Já no caso de Belo Horizonte, não é a escassez de materiais que dificulta o trabalho com a temática, mas sim a resistência respaldada por questões religiosas, situações cotidianas de racismo naturalizadas e/ou banalizadas no trabalho com as questões étnicas. Nesse sentido, nota-se a necessidade de se discutir a religiosidade de matriz africana considerando a política pública, respeitando o território do sagrado e colocando-a no campo da historicidade dos saberes e da cultura, a fim de combater as irracionalidades e as distâncias produzidas pela cultura ocidental que incide em práticas discriminatórias na sociedade. Acredita-se que, para obter uma profundidade na construção de uma rede problematizadora, necessita-se de ampliação dos estudos referentes a essa temática, para que a pauta religiosa seja amplamente apresentada e fundamentada.

Para Santos (2010, p. 9),

> A educação possui um papel importante nesse processo, pois, historicamente, foi a instituição responsável pelo aprofundamento desse abismo e ainda tem contribuído para a expansão da dominação religiosa de determinadas crenças, ritos e mitos em detrimento de outros.

Em análise das políticas gestadas pelo Município para a implementação da Lei 10.639/03 na Educação Infantil, foi possível recolher, do ponto de vista da macropolítica, as primeiras impressões relacionadas ao perfil dos docentes e gestoras/es que compõem a educação infantil do município de Belo Horizonte, além de identificar cinco pontos nefrálgicos relacionados às dificuldades e resistências engendradas no contexto das escolas de educação infantil no que diz respeito ao desenvolvimento da educação para as relações raciais.

Porém, sabe-se que muitos outros conflitos tecem as práticas pedagógicas em torno das questões raciais e até mesmo da própria constituição identitária da educação infantil. Em contatos com outros trabalhos, foi possível aprofundar referências que serviram para ampliar o foco da investigação, que deve ser empreendido na identificação e compreensão de outras práticas orientadas para além dos cinco apontamentos realizados pela professora Mara Evaristo.

Pesquisas apontaram também a dificuldade de as/os professoras/es identificarem sua origem étnico-racial. Em estudos referentes à capacidade de identificação étnica docente, Martins (2012, p. 4) conclui que “a maioria demonstrou dificuldades em declarar sua

própria cor e certo desconforto em tratar da temática com os pesquisadores". Pontua também, "a necessidade de um trabalho mais adequado na formação continuada de educadores já que a maioria das entrevistadas afirmou dificuldade em lidar com a temática em suas ações pedagógicas" (IDEM, p. 9).

Já Azevedo (2011), em pesquisa bibliográfica, assinala que nem sempre a Educação Infantil foi motivo de pauta na legislação brasileira e que, só após a metade do Séc. XX, a educação e a infância ganham visibilidade nacional. Nesse sentido, compreende-se que essa dimensão educativa tem dois campos complexos para articular: construir uma educação para a diversidade e ao mesmo tempo construir uma identidade nacional para a educação infantil descolada do seu caráter histórico assistencialista. Essa questão também ajuda a caracterizar os dois eixos de sustentação dessa pesquisa, que trata das práticas pedagógicas para a Educação das Relações Raciais e as Relações Raciais centradas na implementação das políticas públicas na Educação Infantil. Logo, percebe-se uma desarmonia entre as políticas, em que uma tenta se sobrepor a outra.

Embora pequeno, o grupo que compreende a dimensão da lei 10.639/03 na educação infantil em Belo horizonte, tem feito a diferença no processo de implementação da educação para as relações raciais. São os integrantes desse grupo que compreendemos serem os atores que dão sustentação aos trabalhos do Núcleo, na construção e discussão de implantação de uma política de responsabilização social e política relacionada à temática étnico-racial.

Em pesquisa diagnóstica na educação infantil da cidade de São Paulo, relacionada ao Prêmio Educar para a Igualdade Racial, Bento (2014) destaca que as situações conflitantes de racismo no ambiente escolar dinamizaram práticas pedagógicas para a educação das relações raciais. De acordo com a autora, o racismo percebido foi "o disparador para que as professoras pensassem outras possibilidades didáticas que permitissem a valorização da população negra no universo escolar" (BENTO, 2014, p. 76).

O capítulo a seguir vem constituir a segunda parte da pesquisa que se dá no contexto da micropolítica, no território da Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI Grajaú, no bairro Grajaú, situado na região oeste de Belo Horizonte.

5. O PROCESSO DE INSERÇÃO NA UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL – UMEI GRAJAÚ

Em 9 de fevereiro de 2015, foi protocolado junto ao Gabinete da Secretaria de Educação o termo de autorização para realização da pesquisa, pois era planejado entrar em campo no mês de agosto de 2015, na segunda quinzena. A orientação foi que aguardasse o envio de um e-mail contento a referida autorização. Após esse processo e em aguardo do referido trâmite, o tempo de espera foi utilizado no sentido de buscar ampliar o olhar sobre o tema de pesquisa e suas articulações no município de Belo Horizonte. Com isso, os referenciais teóricos foram ampliados a fim de consolidar a apreensão de conceitos que proporcionariam a entrada em campo. Porém, quando esse tempo de espera se fez por demais longo, num prazo de dois meses, retornamos à SMED e, em conversação com o setor de protocolo da secretaria, foi confirmado que o pedido ainda estava em aberto.

Diante do fato e já com o cronograma comprometido uma vez que a referida pesquisa deveria ser inserida na Plataforma Brasil, a professora Mara Catarina Evaristo foi contatada para interceder junto ao Gabinete da SMED. Quando procurado, o gabinete declarou não ter recebido nenhuma solicitação para autorização de realização de pesquisa ligada ao nome da pesquisadora. O protocolo foi apresentado e o gabinete garantiu que resolveria o impasse, porém precisariam de mais alguns dias. Entre telefonemas e o processo de inserção da pesquisa na Plataforma Brasil, levou-se mais quatro meses para regularizar a situação.

Em 2 de setembro de 2015, a professora Mara foi mais uma vez procurada pela pesquisadora. Então as duas foram à Coordenação de Educação Infantil e a professora Mara explicou à coordenadora do referido órgão, Prof.ª Mayrce Terezinha, o ocorrido. Ela liberou uma autorização provisória assinada e com carimbo, em que autorizava a coleta de dados numa instituição de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação – RME. Ficou acordado que, após o registro da pesquisa na Plataforma Brasil, a pesquisadora deveria voltar àquela coordenação a fim de escolher as UMEIs para realizar a pesquisa de campo.

O processo de inserção da pesquisa na Plataforma Brasil demorou três meses para ser concluído, uma vez que o projeto de pesquisa estava pendente por falta da autorização da

instituição. De posse da autorização do Gabinete da Secretaria Municipal de Educação, o documento foi incluído no banco de dados da Plataforma Brasil. Em outubro de 2015, o pedido foi deferido, sendo o prosseguimento da pesquisa aprovado pela banca de qualificação do programa de Pós-graduação da FaE/UEMG, em 10 de novembro de 2015.

Com esse atraso e com o cronograma da pesquisa comprometido depois de passados quatro meses de espera por autorização, embora a pesquisa estivesse programada para iniciar em agosto de 2015 em duas UMEIs, optou-se por realizar a mesma apenas em uma UMEI. Nesse sentido, a escolha foi baseada nos critérios que se aproximassem da definição original que era: escolher instituições localizadas em regiões distintas e ao mesmo tempo em que apresentassem uma característica sócio-histórica de ligação com a população negra, seja de ordem cultural, relação histórica social com a constituição e desenvolvimento da cidade e/ou inserção em território quilombola.

Frente às dificuldades, ficou decidido que a UMEI Grajaú seria escolhida, uma vez que se aproximava mais dos critérios de seleção. Foi considerado o fato de ela estar inserida no território do Quilombo dos Luízes. Em virtude de ser fim de ano e com isso a movimentação das escolas por natureza ser muito intensa, só foi possível acontecer a inserção no campo no mês de dezembro. Em 14 de dezembro de 2015, foi feita a primeira incursão à UMEI, mas, como a agenda da instituição já estava comprometida com a realização de outra pesquisa naquele espaço, a inserção em campo se deu em 15 de dezembro indo até 22 de dezembro de 2015.

5.1 O primeiro contato e a observação do contexto

Embora tenha sido consenso entre todas as colaboradoras da pesquisa abrir mão do anonimato após assinar o Termo de Livre Consentimento para realização do estudo, quando enviadas as entrevistas transcritas para apreciação e conferência das mesmas, uma professora pediu que seu nome não fosse divulgado. Assim, partindo do princípio de que o corpo docente entrevistado é composto por cinco professoras em efetivo exercício em sala de aula e outras três, uma ocupando o cargo de vice-direção e duas na coordenação, além de uma funcionária de apoio à inclusão, logo se decidiu por preservar a identidade de sete das entrevistadas. Apenas uma professora teve seu nome explicitado, Professora Fernanda, uma vez que ela participou da investigação em outros contextos

fora da escola. Trata-se de uma professora quilombola e algumas questões sobre esse território serão tratadas neste estudo por intermédio de seus relatos. A identidade da Vice-Diretora, Prof.ª Junia Michelle assim como da Coordenadora do NRR/BH, a Professora Mara Catarina Evaristo exposta anteriormente ficarão explicitados. Esta pesquisa totaliza a participação de 10 colaboradoras. Essa estratégia de invisibilizar o nome de sete entrevistadas foi utilizada considerando que, com um contingente pequeno desse, a professora que pediu anonimato seria imediatamente identificada. Então, primando pela ética na pesquisa que alicerça como ponto principal o respeito e o direito de anonimato dos participantes, foram dados nomes fictícios a quatro professoras, às duas coordenadoras e à profissional de apoio à inclusão. Mas considerando que esta pesquisa prima também, pela característica em garantir a proximidade entre a essência humanizadora e a pesquisa científica, não se faz uso de classificar as entrevistadas utilizando-se símbolos de organização (numéricos e/ou alfabéticos) para designar a identificação de seus discursos. Uma vez que tratar das relações raciais no cotidiano escolar carece de nome e sobrenome enquanto instrumentos subjetivos de sensibilização das questões raciais. E como forma de registrar neste estudo a necessidade humanizadora que a educação para as relações raciais requer para pautar a tomada de consciência do **diferente** enquanto sujeito de direitos, pois se acredita não haver contextos conflituosos ou não sem nomes e/ou sobrenomes.

5.2 A Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI Grajaú: dados oficiais, localização e população

A Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI Grajaú está situada na região oeste da cidade de Belo Horizonte, tendo o bairro o mesmo nome da UMEI, Grajaú, estando incrustada literalmente nas rochas do Morro das Pedras. Ela compõe o cenário da favela e é considerada o "Castelo do Morro" pela comunidade, como relata uma das professoras entrevistada:

> Para você ter uma ideia. Isso é tão forte para a população que entre UMEI Silva Lobo e UMEI Grajaú é a UMEI Grajaú que está na placa. São as UMEIs mais próximas. Mas nós somos diferentes; eles falam Castelo do Morro. Aqui é o Castelo do Morro. Eles têm aqui como Castelo do Morro. Foi a forma carinhosa deles diferenciarem a UMEI Grajaú. É um sentimento que eles têm. De gratidão pela fundadora disso

> aqui. Desse prédio. Desse patrimônio. Desse terreno que foi municipalizado (PROF.ª LOURDES, ENTREVISTA, 2015).

Trata-se de uma região nobre de Belo Horizonte, circundada por Vilas e Favelas, que foi edificada dentro de um território Quilombola, "o Quilombo dos Luízes". A região Oeste, de acordo com dados fornecidos pelo IBGE (2010), conta com uma população de 308.549 habitantes distribuídos em 67 bairros. Segundo dados da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), grande parte dos domicílios estão concentrados entre a Avenida Amazonas, Anel Rodoviário e Avenida Tereza Cristina.

Em análise dos dados históricos (PBH), a ocupação desse território teve início no começo do século XX, entre 1935 a 1938, período em que ocorreram as primeiras ocupações no Morro das Pedras. Essa região, no que diz respeito à educação, abriga em seu território 16 escolas municipais, 5 UMEIs, 28 Escolas Estaduais, 2 escolas de ensino técnico e 8 instituições de ensino superior, sendo apenas uma pública. Dentre as instituições particulares, uma está situada bem próxima à UMEI, no Morro das Pedras. Além de ser uma região próxima à linha do metrô e também ao centro comercial da capital, é considerada uma área urbana. No passado, porém, havia sido considerada e projetada para ser uma região rural[26], uma vez que antes era composta por extensas áreas de fazendas que abrigavam a história agropecuária do Estado de Minas Gerais e, posteriormente, passou a representar um território importante no processo de construção da malha férrea da região. Esse fato definiu o perfil populacional da época, que era composto em sua grande maioria por trabalhadores assalariados nas estradas de ferro. É uma região que ocupa 36,14 km² do território de Belo Horizonte.

O perfil da população no entorno da escola é composto por trabalhadores assalariados e moradores do aglomerado do Morro das Pedras. A UMEI Grajaú abriga 104 crianças em sua quase totalidade negras. Segundo a Vice-Diretora da escola, Junia Michelle, é difícil apurar o dado referente ao pertencimento racial, uma vez que, no ato de preenchimento da ficha, a família tem dificuldade em identificar as crianças. "Como é uma questão de autodeclaração, a gente não pode interferir, sugerir, [...] mesmo a gente vendo pela pigmentação da pele. Vendo pela própria estrutura, mas a grande maioria identifica as crianças como pardas [...]".

---

[26] Histórias de Bairros. Arquivo Público de Belo Horizonte. http://www.pbh.gov.br/historia_bairros/OesteCompleto.pdf

A seguir, serão apresentados alguns dados estatísticos com a distribuição da população por cor/raça nas regionais de Belo Horizonte.

Quadro 2 - Distribuição da população por cor/raça nas nove regionais de Belo Horizonte.

Região Administrativa*	HOMENS						MULHERES						POPULAÇÃO TOTAL					
	BRANCA	PRETA	AMARELA	PARDA	INDIGENA	TOTAL	BRANCA	PRETA	AMARELA	PARDA	INDIGENA	TOTAL	BRANCA	PRETA	PARDA	AMARELA	INDÍGENA	TOTAL
BARREIRO	6423	4517	313	15777	30	27060	7332	4427	435	16796	34	29024	13755	8944	32573	748	64	56084
CENTRO-SUL	6206	5719	329	15747	88	28089	7133	5791	491	17081	121	30617	13339	11510	32828	820	209	58706
LESTE	5083	5051	334	12273	38	22779	5983	5280	459	13261	40	25023	11066	10331	25534	793	78	47802
NORDESTE	4241	2782	183	10838	46	18090	4768	2712	273	11331	64	19148	9009	5494	22169	456	110	37238
NOROESTE	2927	2665	89	7069	26	12776	3409	2743	132	7642	38	13964	6336	5408	14711	221	64	26740
NORTE	5570	3684	385	13121	38	22798	6076	3733	520	14379	55	24763	11646	7417	27500	905	93	47562
OESTE	8658	5374	319	18945	74	33370	9926	5559	450	20395	85	36415	18583	10933	39340	769	159	69986
PAMPULHA	2128	1405	63	4208	24	7828	2414	1415	101	4601	22	8553	4542	2820	8809	164	46	16381
VENDA NOVA	2783	2049	257	6920	22	12031	3134	1948	340	7419	24	12865	5917	3997	14339	597	46	24896
Total geral	**44.019**	**33.246**	**2.272**	**104.898**	**386**	**184.821**	**50.175**	**33.608**	**3.201**	**112.905**	**1.956**	**201.845**	**94.193**	**66.854**	**217.803**	**5.473**	**869**	**385.395**

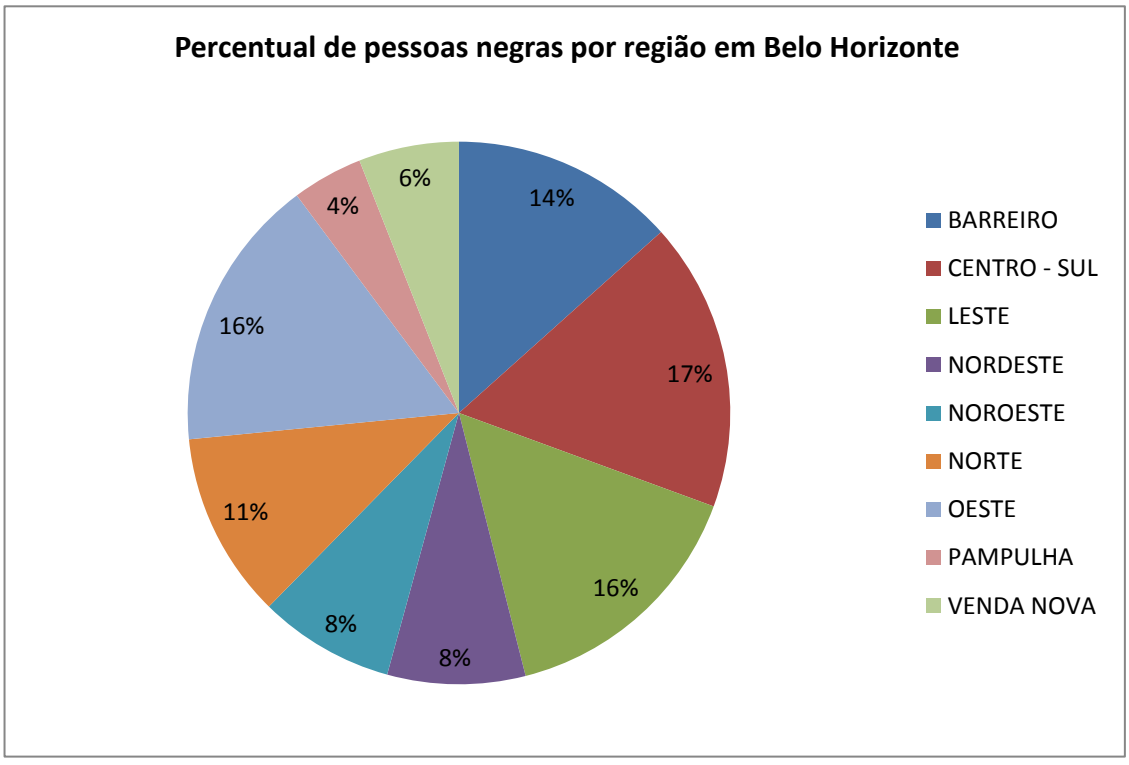
Fonte: IBGE Censo 2010

Quadro 3 – Percentual da distribuição da população preta e parda nas regionais de Belo Horizonte

	PRETA	PARDA	TOTAL
BARREIRO	13,38%	14,96%	14,58%
CENTRO - SUL	17,22%	15,07%	15,58%
LESTE	15,45%	11,72%	12,60%
NORDESTE	8,22%	10,18%	9,72%
NOROESTE	8,09%	6,75%	7,07%
NORTE	11,09%	12,63%	12,27%
OESTE	16,35%	18,06%	17,66%
PAMPULHA	4,22%	4,04%	4,09%
VENDA NOVA	5,98%	6,58%	6,44%
TOTAL GERAL	100,00%	100,00%	100,00%

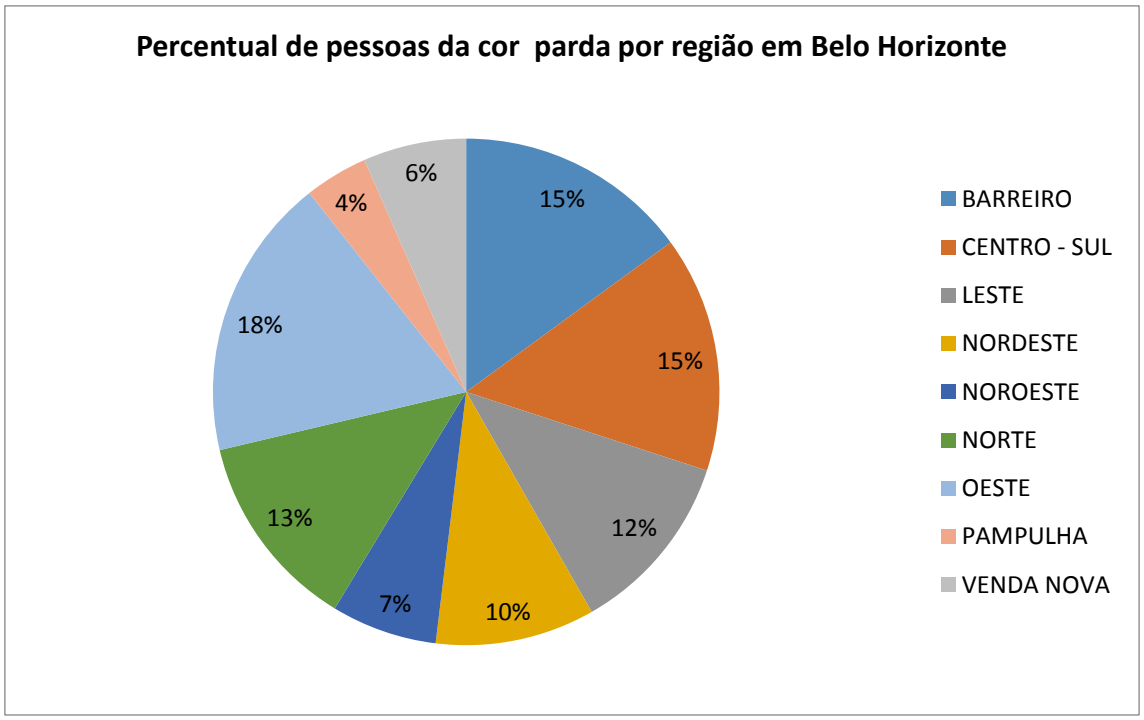
Fonte: Tabela inspirada no quadro distribuição da população por cor/raça nas nove regionais de Belo Horizonte a partir dos dados numéricos do IBGE censo 2010.

Gráfico A



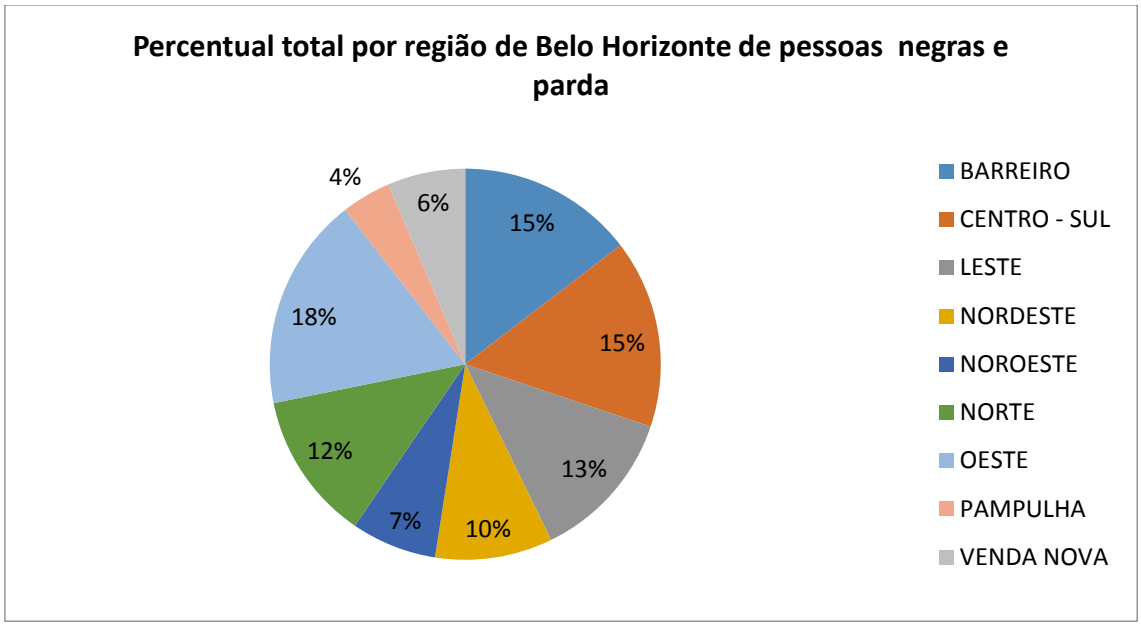
Fonte: Gráfico inspirado no quadro distribuição da população por cor/raça nas nove regionais de Belo Horizonte a partir dos dados numéricos do IBGE censo 2010.

Gráfico B



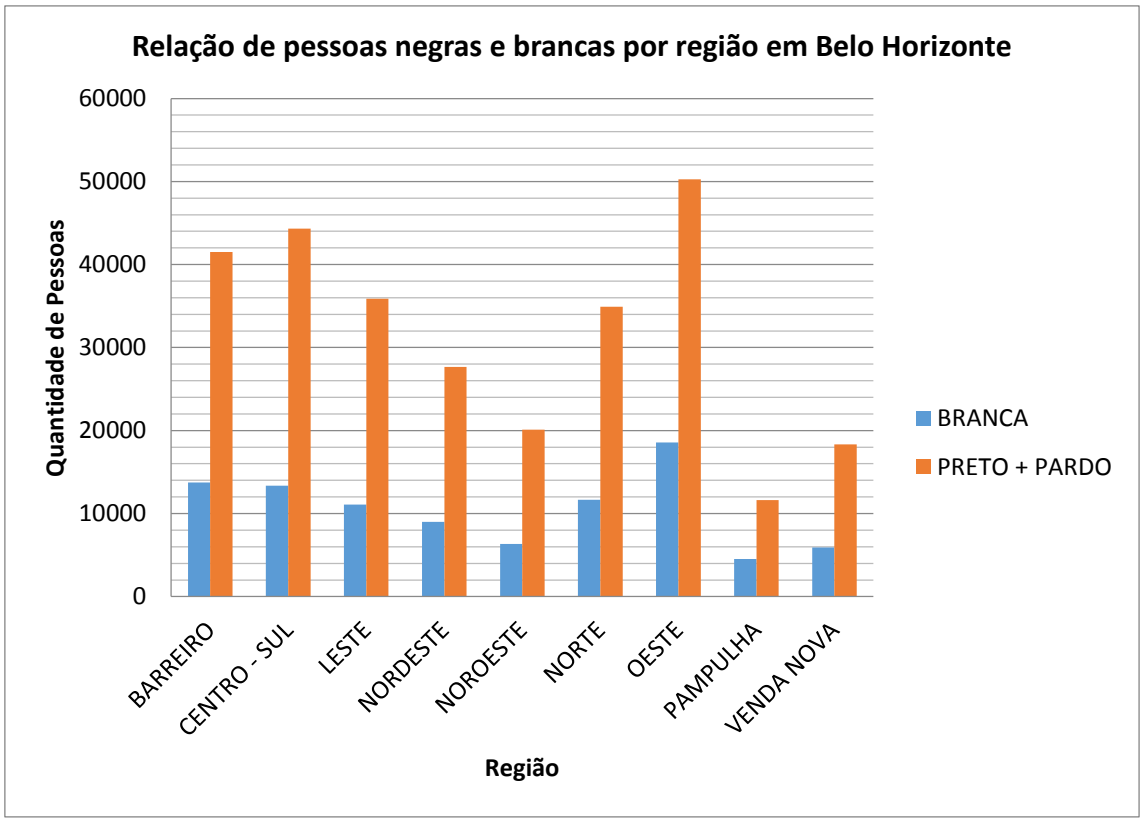
Fonte: Gráfico inspirado no quadro distribuição da população por cor/raça nas nove regionais de Belo Horizonte a partir dos dados numéricos do IBGE censo 2010.

Gráfico C



Fonte: Gráfico inspirado no quadro distribuição da população por cor/raça nas nove regionais de Belo Horizonte a partir dos dados numéricos do IBGE censo 2010.

Gráfico D



Fonte: Gráfico inspirado no quadro distribuição da população por cor/raça nas nove regionais de Belo Horizonte a partir dos dados numéricos do IBGE censo 2010.

5.3 A memória social da UMEI Grajaú: as lembranças docentes e a história do lugar

Ao considerar os dados oficiais referentes à história do lugar, percebe-se a insuficiência de possibilidades de interrogar de forma analítica o mesmo e as pessoas que dinamizam o contexto, ocorrendo, com isso, uma visão turva dos fatos. Essa situação dificulta as possíveis ligações entre memória e identidade social no campo das histórias de vida, que de certa forma está ligada à constituição subjetiva que o sujeito tem do lugar, o que incide diretamente em suas práticas cotidianas. Por esse motivo é que se faz necessário resgatar a memória social do referido território, que não pode ser percebida nas entrelinhas dos dados quantitativos.

Segundo Mazza e Zamboni (2015, p. 19), "[...] Se a memória tem como característica ser flutuante, mutável tanto individual como coletivamente, temos que estar atentos para os marcos invariantes e imutáveis". Nesse caso o que aqui se faz é o caminho inverso,

ou seja, a atenção está focada nos dados flutuantes e variáveis, já que os dados invariáveis que estão fixos na história se mostram insuficientes. Ainda segundo as autoras,

> [...] trabalhamos com a memória como uma operação individual e coletiva que acolhe acontecimentos e interpretações do passado que se quer salvaguardar, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento, distanciamento e fronteiras sociais e culturais. (MAZZA e ZAMBONI, 2015, p.19).

Os relatos aqui delineados foram construídos a partir das memórias da Vice-Diretora Junia Michelle, da professora Lourdes e da Professora Fernanda, uma vez que são as pessoas que se encontram na instituição desde seu processo de municipalização, sendo as professoras Lourdes e Fernanda conhecedoras da história bem antes desse processo por serem moradoras da comunidade.

Antes de ser municipalizada, a UMEI Grajaú era conhecida como "creche Tia Luci", que, de acordo com a professora Lourdes, foi uma maneira de a comunidade homenagear a fundadora da instituição. Essa instituição funcionou por mais de trinta anos como creche comunitária. Este foi um tempo demasiadamente longo para que a comunidade operasse de forma tranquila o processo de transição de creche comunitária para o formato municipalizado com a nova concepção de creche na visão das políticas públicas, em que o foco central é a preservação do direito da criança desvinculado da necessidade e do direito da família de sair para trabalhar. Segundo a Vice-Diretora (2015),

> Para a comunidade tinha muito mais a ver com a questão assistencialista. Inclusive porque a creche tem muita dessa questão, para a mãe que realmente trabalha [...] a creche até então tinha muito dessa visão [...]. Hoje eu vejo que essa municipalização teve essa distinção, que às vezes para a comunidade ainda é difícil de conseguir entender. O direito da criança e qual é o direito da família [...].

Nesse sentido, vemos a política pública para implementação de creches caminhando na contra mão das concepções construídas pelo movimento feminista brasileiro que não concebia o direito à creche relacionada apenas ao direito das crianças. Segundo o movimento feminista, as creches deviam ser criadas como um espaço de socialização e desenvolvimento da cidadania. De acordo com Teles (2015, p. 25), isso implicava

> [...] adquirir qualidade profissional e condições adequadas para todos os atores envolvidos: crianças, mães, pais e profissionais. Havia palavras de ordem como: creche não é depósito de crianças; creche

> não é caridade, é um direito! Creche não é estacionamento! Cabe ao estado garantir políticas públicas que propiciem espaços sociais e pedagógicos para que as crianças pequenas sejam acolhidas e socializadas.

Tia Luci era moradora da comunidade e se comprometeu com os moradores em dar um lugar para que as mães pudessem sair para trabalhar e ter onde deixar os filhos. Segundo a Professora Lourdes "ela foi abraçando essas crianças pequenas até a fase da adolescência". A creche funcionava mais com a contribuição da comunidade do que com investimentos do poder público. Em seu relato, a professora Lourdes conta que "a tia Luci foi uma guerreira no limite dela. Ela era também uma pessoa da comunidade, mas que, ao longo dos anos foi se desgastando por não ter recursos para reformar e colocar no padrão que a população merecia. E que as crianças eram merecedoras".

Conforme a Vice-Diretora da UMEI, ela foi nomeada servidora pública em 2008 e a creche havia acabado de passar pelo processo de municipalização só do ponto de vista institucional. Do ponto de vista estrutural, o processo de transição não ocorreu imediatamente. Ela relata que cada idade ficava num espaço diferente no Morro das Pedras para atender as crianças que já eram da creche. A professora Lourdes relata também que a prefeitura tinha o compromisso de continuar atendendo pelo menos uma parte das crianças, entretanto outras não compartilharam da mesma sorte.

> Porque eles tinham o compromisso de continuar atendendo pelo menos uma parte das crianças. Várias outras não tiveram. Tiveram que distribuir nas outras instituições da região. E eles tinham que garantir ao menos o mínimo. O berçário, e as turmas de 3, 4 e 5 anos. Como não tinha local que comportasse todas as turmas, aí foi desmembrado. O berçário era no Instituto Dom Helder. A gente alugou uma casa na Rua das Flores e na casa Paroquial da igreja do Divino (PROF.ª LOURDES, ENTREVISTA, 2015).

Em 2009, a UMEI foi transferida oficialmente para o prédio onde atualmente funciona, mas ocupando apenas o segundo andar. Com isso, toda a UMEI se resumia a esse único andar. Fala-se em segundo andar, pois a creche é construída rente às rochas do morro. Os outros dois andares foram construídos após adaptações realizadas abaixo da estrutura original. Durante esse processo, tanto as turmas quanto o grupo tiveram que ser estruturados. Antigos funcionários cederam lugar para os contratados pela prefeitura. Em 2012, deu-se início às obras, à demolição e à construção do novo prédio.

> Ficamos 2009, 2010, 2011 e 2012 naquele espaço. E esse andar que é o segundo e o terceiro em construção. E teve uma época que ficou parada a construção. Mas em 2012 eles começaram realmente a

> demolição e a construção desse novo prédio. Ao final de 2012, quem era a coordenadora pedagógica foi concorrer à vice-direção em outra UMEI que estava sendo inaugurada. E me convidaram para encerrar o mandato dela enquanto coordenadora nesse processo. E eu vou confessar que quando eu saí da instituição conveniada eu fiquei muito feliz no sentido de estar numa escola onde eu estive na sala de crianças. Eu falei assim: Aqui é que eu quero fazer o meu mundo. Com as minhas crianças... [risos] e apostei muito nisso. Tentava ao máximo acompanhar o que era proposto pela escola trazendo também algumas coisas que eu procurava estudar. Mas aí o dia que me chamaram para a coordenação me deu assim, uma pontinha assim de... Ah gente! Eu lutei tanto para estar numa sala e de repente eu já vou de novo para outro lugar ao qual eu tinha pensado não estar mais. Mas aceitei. A gente às vezes não pode ver desafios. Aceitei. E foi uma experiência muito interessante... Efetivamente eu nunca tinha sido a coordenadora pedagógica, mesmo nessa outra instituição, mas foi uma experiência muito bacana porque a gente também tinha um grupo muito pequeno de professores (VICE-DIRETORA, ENTREVISTA 2015).

Por se tratar de uma instituição nova do ponto de vista da municipalização, é inegável a relação histórica que a vice-diretora mantém com o passado e o presente da UMEI Grajaú. Nesse sentido, ela consegue compreender a comunidade e desenvolve um diálogo respaldado no respeito, o que a torna sensível à relação que a comunidade tem para com a instituição e a importância da mesma na vida delas. Isso fica nítido quando discorre sobre a preferência que a comunidade tem pela UMEI Grajaú. Segundo ela, há muitos casos em que os pais preferem às vezes fazer inscrição apenas na UMEI Grajaú, mesmo podendo inscrever as crianças em duas outras próximas ao Morro das Pedras. Ela interpreta que essa atitude como proveniente da relação sócio-histórica e afetiva que eles têm pelo lugar.

Essa compreensão tem impulsionado a gestão escolar a ir aos poucos mudando a concepção de creche comunitária para creche municipalizada junto à comunidade. Percebe-se que a professora Lourdes apresenta ainda uma concepção de creche comunitária romantizada, em que destaca o carinho da comunidade, quando discorre sobre o motivo de a comunidade ter escolhido o nome da fundadora como nome oficial da creche. Por outro lado, a professora Fernanda, quando perguntada sobre o assunto, destaca a radical mudança que a instituição sofreu a partir da visão da nova vice-diretora Junia Michelle,

> Tive muita dificuldade de adaptar, porque é uma escola que está bem dentro do aglomerado e as políticas eram diferentes. Às vezes a gente tinha essa questão assim, não era aquela educação infantil que eu estudei de acordo com o propósito, de acordo com as propostas e

> posições da prefeitura, aquilo que estudei que está no papel, que eu vivenciei em alguns momentos nas práticas em outras escolas. Aqui era diferente; era como se fosse um lugar, até porque era uma creche que foi municipalizada, então era para atender os pais que não tinham onde deixar os meninos (PROF.ª FERNANDA, ENTREVISTA, 2015).

> Era um depósito de crianças e eu percebia uma prática diferente com relação a outras escolas, os meninos eram jogados "já tá bom demais..." era como se tivesse fazendo um favor para as crianças, então quando eu cheguei eu tive esse receio. A fama, a situação, quando era uma creche comunitária. Nessa época eu ficava com a minha tia (lembranças de criança da professora) já tinha essa creche e minha mãe nunca colocou a gente aqui. Tudo mudou completamente. Por isso, eu não pedi transferência. Mudou a direção, a organização, forma de trabalhar. É uma UMEI hoje voltada para a criança, para atender a criança em tempo integral e na integralidade mesmo, sabe? Integridade física... É um lugar bom para viver e ser feliz (PROF.ª FERNANDA, ENTREVISTA, 2015).

De acordo com a Vice-Diretora, apenas uma funcionária é da antiga creche comunitária. Durante esse processo de municipalização, a UMEI funcionou por quatro anos de forma desarticulada no sentido estrutural. Hoje ela conta com três andares construídos. No terceiro andar, funcionam as salas de 3, 4 e 5 anos, além da sala de multimídia comum a todas as turmas. Há um pátio, dois banheiros e uma sala de depósito. No segundo andar, encontram-se as salas da coordenação, da vice-direção, de professores e a sala do berçário, um lactário e fraldário, além das salas de 1 e 2 anos com seus respectivos banheiros.

Já no primeiro andar, funciona a secretaria, o refeitório e a cozinha, porém a UMEI não acompanha a estrutura aprovada pelos documentos que orientam a construção dos espaços de educação infantil. A estrutura é verticalizada e possui muitas escadas, nesse caso um elevador foi adaptado. A estrutura não é a melhor em termos de qualidade para abrigar a educação infantil, porém é o que pode e tem sido feito, de acordo com a Vice-Diretora.

No relato abaixo, são feitas algumas considerações que merecem reflexão no que diz respeito à urgência de implementação da política pública de educação infantil e o processo executado na base do improviso.

> Por mais que a gente saiba, as salas aqui do segundo andar têm um espaço privilegiado. São salas maiores que comportam as crianças de uma forma mais tranquila e que a professora consegue organizar melhor. O nosso berçário a gente considera que ele é apertado pelo número de crianças, mas que tem toda a questão da legislação,

resoluções sobre as medidas, número de crianças por professor, o que não deixa de gerar debates e algumas reflexões. As salas do terceiro andar, a gente sente que são salas muito apertadas pelo número de crianças que a gente atende mesmo sabendo da vigência da resolução, mas que a gente também não deixa de apontar para regional, para a secretaria, para quem quer que seja essa nossa dificuldade. Inclusive porque as crianças passam o dia todo aqui. Tem o momento de descanso. E são momentos que nos causam um desconforto inclusive para as próprias crianças e para as professoras que estão com eles nesse momento, mas são coisas que a gente não vai se calar. E eu acho que o grupo pensa um pouco nisso assim, que a gente tem que buscar novas alternativas para solucionar isso que a gente tem hoje. Que a gente vai estar sempre buscando e lutando pela melhor qualidade de atendimento dessas crianças.

Mas eu acho que para as crianças é um ambiente muito familiarizado. A gente sofre de subir e descer essas escadas quatro, cinco vezes por dia. Mas eu acho que para as crianças esses movimentos já estão tão naturais, que para elas talvez não faça tanta diferença, no sentido de esforço. Acho que é mais para o adulto o esforço. Inclusive quando a gente pensa no tempo que é gasto subindo e descendo escadas. É a gente pensar que estamos trabalhando a questão da própria segurança, do cuidado mesmo, porque é uma questão perigosa. Então, foram apontadas para a gente algumas outras questões de segurança que precisamos ter. E que não basta só segurar no corrimão, que é o que a gente fala tanto para eles ao subir e descer. Mas acho que são questões que a gente vai se ajeitando, a gente vai adaptando ao que a gente tem.

Porque aí eu também não posso negar que é essa escola que a gente tem. É esse o pátio que a gente tem. É essa biblioteca que a gente improvisou. Que a gente pode melhorar pode. Mas tem coisas que estão muito restritas. Eu não posso ampliar o pátio para colocar mais coisas. Eu não posso cobrir o pátio todo e deixar toda parte sem sol. Eu preciso ter um espaço aberto para as crianças. Mas eu acho que a gente tem conseguido ajeitar muito. Adaptar muito a essas coisas para que todos consigam ter uma melhor estada, não só as crianças, mas os professores também. A gente não pode esquecer nunca de cuidar deles. A gente fala tanto do cuidado com a criança e às vezes esquece um pouco do cuidado com o professor. E ele tem que estar tão bem cuidado, quanto eles. Então, às vezes, a gente percebe que é mais cansativo esse sobe e desce. Então de um ano para o outro trocamos as pessoas de lugar, não só pela questão das turmas, mas até por esse esforço também que exige do adulto um esforço maior, um cuidado, uma atenção. Eu subo e desço aqui todo dia, toda hora. E a gente vê o quanto despende de nós essa energia. Mas eu acredito que temos conseguido trabalhar com menos conflitos. Porque talvez as pessoas pensem que temos tantas outras dificuldades... Mas temos conseguido vencer os obstáculos (VICE-DIRETORA, ENTREVISTA, 2015).

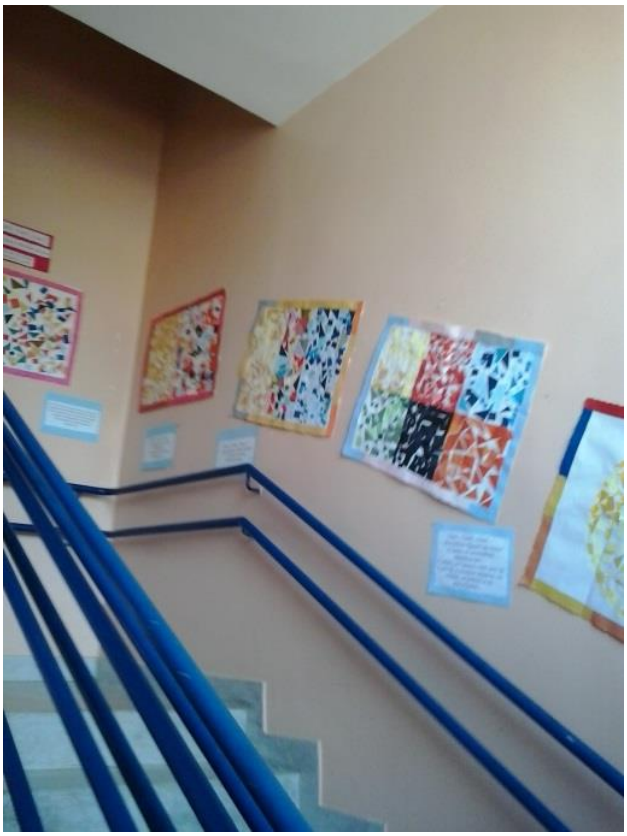


Figura 13: Foto do interior da UMEI Grajaú. Trabalhos das crianças estão por toda parte. Foto de Regina Márcia, 2015.

Figura 14: Mural do trabalho coletivo: Gentileza Gera Gentileza

Figura 15: Cardápio coletivo. As crianças desenham o cárdapio a ser servido durante a semana.

5.4 O perfil do corpo docente da UMEI Grajaú: Tabelas comparativas

Tabela 1: Faixa etária das Entrevistadas

IDADE	QUANTIDADE DE PROFISSIONAIS
30 a 40 anos	5
40 A 50 anos	2
50 a 60 anos	2

Fonte: Dados da Pesquisa

A faixa etária das envolvidas na pesquisa varia de 30 aos 50 anos. Foi percebida durante as análises das entrevistas uma maior flexibilidade na compreensão e aceitação da temática das relações raciais por parte das profissionais mais novas, isso inclui a profissional de apoio à inclusão, que está cursando pedagogia. Acreditamos que essa característica esteja ligada ao tempo de formação. Todas que concluíram seus cursos no

período posterior à LDB 9394/96 e à implantação da Lei 10.639/03 apresentam posturas mais flexíveis no sentido de não colocar impedimentos à possibilidade de desenvolvimento de uma educação para as relações raciais, sem considerar aqui o pertencimento étnico de cada uma. Quanto à apresentação do perfil pormenorizado das entrevistadas, mais adiante essa característica ficará mais evidente.

Tabela 2: Escolaridade das entrevistadas

NÍVEL DE ESCOLARIDADE	QUANTIDADE DE PROFISSIONAIS
Magistério – Nível Médio	2
Superior Completo	1
Superior Incompleto	2
Especialização	4

Fonte: Dados da Pesquisa

A partir das informações constantes nesse quadro, percebe-se que na UMEI Grajaú a formação em nível superior atinge 80% do efetivo, levando em consideração as treze professoras que não concordaram em participar dessa pesquisa. Embora seja positivo esse panorama da UMEI Grajaú, dados demonstram que, no universo da Rede Municipal de Educação, ainda é grande a demanda no que se refere à criação de Programas de Formação Continuada Presencial, semipresencial e à distância de Gestoras/es e Profissionais da Educação na RME/BH. Destaca-se que a educação infantil conta com 5.629 professoras/es, um público significativo a ser capacitado (UNILIVRECOOP, 2013).

No intuito de atuar sobre essa situação, a Secretaria Municipal de Educação SMED/BH, em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, elaborou um programa de formação continuada, no nível de especialização *lato sensu* visando a atender a demanda específica de formação continuada[27]. Porém constatou-se que a PBH não consegue atender a demanda em sua totalidade. De acordo com a Secretaria de Educação, o não atendimento na totalidade está vinculado à insuficiência

[27] O LASEB – Pós-Graduação Especialização *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica

de recursos orçamentários, mesmo com a aprovação do Plano Municipal de Educação[28], que proporcionaria *a priori* a alocação de recursos tanto para a manutenção e/ou ampliação da estrutura, quanto para as questões de qualidade do ponto de vista pedagógico. Os profissionais interessados realizam a inscrição no curso de sua escolha e as vagas são sorteadas em audiência pública. Assim, cabe análise sobre como tem sido resolvida essa deficiência referente aos profissionais que não foram contemplados. Como fica essa formação? Quais outras estratégias utilizadas?

De acordo com os dados colhidos em campo, apenas uma professora na UMEI Grajaú fez curso de formação continuada *lato sensu*. Segundo ela, as demais formações para o exercício da função docente são garantidas mediante alocação de recursos federais do Projeto de Ação Pedagógica – PAP. Dos recursos destinados a manter uma qualidade na educação e manutenção do direito ao conhecimento das crianças, jovens e adultos, os estabelecimentos de ensino têm autonomia para utilizar parte do mesmo no processo de capacitação dos profissionais. Porém o que é ofertado pela SMED são capacitações e não formação docente em nível superior.

Tabela 3: Tempo de serviço das professoras na Educação Infantil UMEI Grajaú

TEMPO DE SERVIÇO NA E.I	**QUANTIDADE DE PROFESSORAS[29]**
0 A 05 anos	1
05 A 10 anos	3
10 a 15 anos	1
15 a 20 anos	1
20 anos ou mais	2

Fonte: Dados da Pesquisa

[28] O Plano Municipal de Educação foi aprovado no fim de 2015, porém referência de sua não aprovação será encontrada em textos anteriores no corpo do trabalho. Embora aprovado nenhuma mudança significativa que alterasse o sentido das analises aqui realizadas foi percebida.
[29] Com exceção da profissional de apoio à inclusão, pois esse cargo é terceirizado.

No que se refere ao tempo de atuação na educação infantil, as professoras apresentam experiências significativas. Os referidos dados ajudam na compreensão do perfil que compõe o efetivo da UMEI Grajaú elaborado a partir das entrevistas realizadas, pois, diante desses dados, pode-se compreender as características que apresentam as professoras formadas após a implementação da lei 10.639/03. Nesse caso, tem-se oportunidade de destacar o posicionamento das profissionais que se encontram na temporalidade entre 5 a 10 anos de docência na educação infantil.

Tabela 4: Pertencimento racial das entrevistadas de acordo com a autodeclaração

PROFESSORA	**PRETA**	**BRANCA**	**PARDA**	**AMARELA**
Junia Michelle	X			
Valéria (coord.[30].[2])			X	
Alice (coord.[1])			X	
Fernanda	X			
Luci		X		
Lourdes		X		
Maria		X		
Carla		X		
Gabriela[31]	X			

Fonte: Dados da Pesquisa

Quando comparado o processo de autodeclaração das professoras e o contato em campo com as mesmas, nota-se uma dificuldade em se autoidenficarem com relação ao pertencimento racial. Das nove entrevistadas, apenas duas podem ser consideradas socialmente brancas se comparada a pigmentação da pele. Outras quatro se encaixam no

[30] Coordenadora pedagógica [1] e [2].
[31] A profissional de apoio à inclusão.

critério cor/raça do IBGE na cor parda. Desse grupo, apenas a vice-diretora e a profissional de apoio à inclusão que, embora se encaixem no critério de cor parda, afirmam ser negras, demonstrando, portanto, uma autodeclaração fundamentada na concepção de raça do ponto de vista sociocultural. Esses dados confirmam a pesquisa de Oliveira (2015) sobre a dificuldade das professoras em se autoidenficarem, o que se torna um desafio para o processo de construção de uma identidade de pertencimento por parte das crianças.

5.5 Panorama das Políticas Públicas para a Educação Infantil e o contexto da UMEI Grajaú em Belo Horizonte

A partir do breve histórico da UMEI Grajaú, presencia-se o processo de implementação da política pública para a educação infantil nas regiões periféricas que, de acordo com a Vice-Diretora da UMEI Grajaú, vem sendo realizada “com o que a gente tem”. Diante dessa realidade, percebe-se a política pública sendo construída em termos de precariedade e muitas vezes andando na contramão da legalidade, no sentido de cumprir metas e acordos internacionais. Acompanhando a trajetória da construção da política pública para a educação Infantil, é possível identificar tanto os mecanismos que a constituíram, quanto os gargalos que tencionam sua plena execução.

A segunda década do século XXI é marcada por crescentes debates no campo da infância e da educação das crianças pequenas. Junto a isso, avanço na democratização do acesso ao ensino fundamental apresenta-se como uma característica do século XXI sendo resultado de muitas contribuições provenientes de vários segmentos sociais. Entre as ações articuladas, destacamos as pesquisas no campo das culturas infantis em espaços públicos institucionalizados de educação, que trouxeram robustez teórica e científica na compreensão do universo infantil com seus desejos e necessidades. Há ainda contribuições / reivindicações, já pontuadas anteriormente, trazidas pelos movimentos sociais, o Movimento Negro e grupos de mães em luta por mais creche. O reconhecimento da infância como parte integrante da estrutura social e a criação do campo da Sociologia da Infância (1980) representam os avanços que se descortinam na sociedade brasileira contemporânea.

No campo intelectual, desde 1946, no Brasil, investigações nesse sentido vêm sendo construídas, como os estudos de Florestan Fernandes (1979), que "deu voz aos que hoje chamamos de 'novos atores', como as crianças, os negros, os índios, as mulheres. Somadas às pesquisas que começaram a serem realizadas 30 anos depois" (FARIA, 2005, p. 1013), foram constituindo um campo de discussões, embates e debates em torno da infância e educação infantil. A Escola Nova, embora muito criticada hoje e caracterizada como escola burguesa e sem conteúdo, também trouxe sua contribuição para a construção da infância como parte da sociedade e produtora de cultura, quando traduziu Durkheim e as primeiras obras da psicologia para o português (FARIA 2005, p. 1013).

Analisando o contexto sócio-histórico da educação infantil no Brasil, conclui-se que as contribuições, mesmo sendo construídas em campos epistemológicos distintos, foram tencionadoras de transformações significativas no processo de construção da regulação e de uma identidade para a educação infantil brasileira. Muitos pesquisadores têm se orientado nesse sentido[32].

No Brasil, e em parte da América Latina, registra-se um crescente aumento no número de matrículas e reivindicações na ampliação do número de vagas, fato dinamizado pela política de implementação de universalização da educação básica. Esse fenômeno de aumento no número de inscrição também é percebido em Belo Horizonte, porém a demanda é maior que a oferta. Para se inscrever a uma vaga, é preciso que os pais ou responsáveis apresentem no ato da inscrição:

– Certidão de nascimento;

– Cartão de vacinação;

– Comprovante de endereço;

– Comprovante do local de trabalho do pai ou responsável;

– Número de identificação social (NIS), caso a família seja beneficiária e participante de programas sociais como o Bolsa Família e outros;

[32] Cf. Faria (2005); Campos (2011a; 2012b); Silva (2011); Didonet (2001); Nascimento (2011)

– No caso de crianças que estão sob a guarda judicial, o responsável deve apresentar documento que comprove a autoridade judicial da matrícula.

Porém as exigências que acompanham o ato da matrícula não garantem vaga às crianças, apenas a participação no processo de seleção. Na verdade, os documentos exigidos servem de instrumento de seleção. São a partir deles que a SMED, por intermédio de suas Regionais, faz a seleção de quem irá alcançar as vagas, uma vez que o processo de seleção segue critérios de preenchimentos das vagas partindo da priorização às crianças com deficiência e sob medida de proteção. Além disso, 70% das vagas são destinadas às famílias socialmente vulneráveis; 10% sorteadas para moradores do entorno da Unidade Municipal de Educação Infantil, que habitam em um raio de um quilômetro do local; e os 20% restantes são destinados ao público geral inscrito.

Percebe-se que, ao final do processo de seleção, o problema da oferta fica sem solução, uma vez que os processos realizados funcionam como uma panaceia ao problema da falta de vagas na capital. Além de os critérios de seleção não serem democráticos, uma vez que tiram das crianças que não estão em risco social o direito por a uma vaga, não são todas as crianças que possuem o NIS e/ou participam de programas do governo. Muitas delas são de famílias de classe média baixa, o que implica uma renda que subsidie uma boa moradia, alimentação e vestuário às crianças. Porém a renda dessas famílias não é suficiente para matricular os filhos em uma boa escola particular, que geralmente cobra um preço muito alto pelos serviços prestados. Há ainda aquelas que se enquadram nos critérios, porém não conseguem a vaga. Isso pôde ser verificado quando da pesquisa de campo.

Segundo a Vice-Diretora da UMEI pesquisada, a demanda é maior que a oferta e os critérios de seleção não resolvem o problema. Quando perguntada acerca do atendimento na faixa etária compreendida entre 0 a 5 anos qual a mais prejudicada nesse processo de oferta de vagas, ela foi categórica em responder que são as crianças de um a dois anos:

> [...] é a turma que sai do berçário. E pelo número de crianças que tem no berçário já completa a turma, porque a razão professor-aluno é a mesma. E não se abrem vagas para essa idade. Então, é uma idade que eu acho que é a mais complicada e geralmente é a lista de espera que tem menos movimentação. E é uma sala só de cada idade. E ainda tem a questão que a gente atende de 0 a 6 anos em horário integral. Então,

> o número de vagas para 3 a 5 também acaba diminuindo. E ainda tem essa questão dessa movimentação. Geralmente o nosso trânsito, vamos dizer assim, de crianças que entram e sai é muito pequena. Então, a própria movimentação da lista é muito vagarosa nesse sentido. E quem chega aqui, geralmente não saí. Assim, a movimentação da lista de espera é muito pequena, principalmente para essas idades de 0 a 2 (VICE-DIRETORA. ENTREVISTA, 2015).

A seguir, apresentam-se dados relativos ao processo seletivo 2015/2016 na UMEI Grajaú.

QUADRO 3: Processo Seletivo 2015/2016 na UMEI Grajaú

Recorte etário: 0 a 1 ano a partir 01/04/2015	Berçário	Capacidade: 12	Nº de inscritos: 26	Nº de vagas: 12	Nº contemplado: 12	Quantitativo Lista de Espera: 14
Recorte etário: 1 a 2 anos a partir 01/04/2014 a 31/03/2014	1 ano	Capacidade: 12	Nº de inscritos: 50	Nº de vagas: 00	Nº contemplados: 00	Quantitativo Lista de Espera: 50
Recorte etário: 2 a 3 anos a partir 01/04/2013 a 31/03/2014	2 anos	Capacidade: 16	Nº de inscritos: 48*	Nº de vagas: 02	Nº contemplados: 02	Quantitativa Lista de Espera: 48*
Recorte etário: 3 a 4 anos a partir 01/04/2012 a 31/03/2013	3 anos	Capacidade: 20	Nº de inscritos: 17	Nº de vagas: 05	Nº contemplados: 05	Quantitativo Lista de Espera: 12
OBSERVAÇÃO	*Quando se trata de vaga destinada a gêmeos, uma vaga equivale a duas. Portanto, nesses casos a lista de espera permanece inalterada.					
	Com o processo de universalização da faixa etária de 4 a 5 anos a partir de 2016, as crianças nessa faixa etária não compõem a referida lista.					

Fonte: Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI Grajaú, 2015.

Os estudos sobre a Educação Infantil, acrescidos das informações prestadas em campo pela Vice-Diretora, apontam para a dificuldade de a política pública contemplar a demanda apresentada para essa etapa da educação básica. Embora o quadro acima não apresente o universo de crianças na faixa etária entre 4 a 5 anos presente na região, os dados apurados não são indicativos de ampliação de vagas para essa faixa de idade.

Assim como em Belo Horizonte, apesar da quase universalização da etapa pré-escolar de educação, países latino-americanos ainda encontram dificuldades na oferta tanto da qualidade educacional, quanto no atendimento da demanda. Mesmo impulsionados por acordos internacionais, como o Marco Regional para as Américas[33], que tem como princípio assegurar que até 2015 todas as crianças tenham acesso ao ensino primário, para muitas crianças desse continente a educação ainda não tem sido sinônimo de acesso à escola.

Mesmo considerando os avanços da legislação, há ainda muitos entraves a serem vencidos. Um deles, talvez um dos mais importantes, seja considerar essa dimensão educativa como a panaceia de resolução da pobreza. "Observa-se uma repolitização da pobreza infantil, tratando-a como decorrente de aspectos culturais, numa operação discursiva que oculta os determinantes estruturais" (CAMPOS, 2011, p. 218). De modo prático, as ações ainda estão alicerçadas a concepções assistencialistas, sendo o "cuidar" ainda muito atrelado à reprodução da estrutura familiar, ignorando os aspectos pedagógicos, principalmente no tocante à faixa etária de zero a três anos. A educação infantil encontra-se muito ligada às amarras de sua constituição histórica. Não só no Brasil, mas em muitos países da América Latina, a educação destinada às crianças pequenas ainda está fortemente alicerçada à necessidade e inserção da mulher no mercado de trabalho (DIDONET, 2001).

Quando analisamos o contexto pesquisado, esse traço fica evidente, uma vez que a UMEI Grajaú resulta de um processo de municipalização e, nesse sentido, tanto o corpo docente apresenta dificuldade de se desvincular do pensamento antigo da função da creche comunitária e compreender a dinâmica que rege a implantação de uma política pública para a educação infantil pautada na valorização e preservação da infância, quanto para os pais e a comunidade em geral, em compreender o novo formato da

[33]Confira O Marco de Ação de Dakar Educação para Todos p. 29. www.unesdoc.unesco.or/images/0012/001275/127509.pdf

creche desvinculada de valores assistencialistas e alicerçada em valores de promoção da cidadania.

Para a Vice-Diretora da UMEI Grajaú, a maior dificuldade é convencer a comunidade que aquele espaço não mais funciona alicerçado na responsabilidade de fornecer vagas com exclusividade aos pais e mães que trabalham fora, e que esse critério não é considerado quando do processo de seleção. Quando perguntada sobre a participação e relacionamento da comunidade com a escola após a municipalização, ela discorre sobre o assunto e com isso fica perceptível a dicotomia entre o sentido de creche comunitária e creche com o sentido de política pública de educação:

> A partir do momento que a gente esteve nesse prédio e mesmo com a construção, as famílias se mostraram muito prestativas ao estar dentro desse espaço. E eu acredito que muito agradecidas de continuar tendo esse espaço. Porque era uma creche que tinha um acolhimento das crianças de 0 a 6 anos. Tinha também o programa de socialização infanto-juvenil, que era para as meninas/os se não me engano de 7 a 14 anos. Então, era uma disponibilidade para a comunidade que tinha muito mais a ver com a questão assistencial inclusive. Porque a creche tem muito dessa questão para a mãe que realmente trabalha, apesar de a política já ter mudado muito essa visão, desse assistencialismo. A creche até então tinha essa visão mesmo de que era para a mãe trabalhadora. E hoje eu vejo que com essa municipalização teve essa distinção que às vezes para a comunidade ainda é difícil de conseguir entender, o direito da criança. E qual é o direito da família? Porque se o direito é da criança é para qualquer uma independente se a mãe trabalha ou não. E eu acho que é uma grande questão não só aqui, mas para a cidade. Nessa questão dos critérios de vulnerabilidade, nos critérios para a matrícula. Eu acho que para as comunidades ainda é difícil entender e compreender o porquê desses critérios já que o direito é de todos. E a gente não tem a oferta para toda a demanda que tem. Mesmo hoje, a gente ainda não consegue atender a demanda da comunidade com relação às vagas que a UMEI oferece. Mas a gente consegue ter uma relação muito tranquila com a comunidade (VICE-DIRETORA. ENTREVISTA, 2015.).

Embora a gestão da UMEI tente desmistificar a função assistencialista da creche frente à comunidade, o poder público ainda perpetua essa visão quando utiliza de critérios de seleção alicerçados na pobreza a fim de amenizar os problemas referentes à oferta. Assim, percebe-se que as políticas públicas vêm sendo desenvolvidas no bojo de duas lógicas de tensão entre: a educação na primeira infância com função assistencialista vinculada à lógica do combate à pobreza e a educação na primeira infância assumindo função pedagógica educacional.

Outro aspecto importante a ser considerado nos debates sobre a educação infantil na América Latina e pontuado na pesquisa diz respeito à diversidade existente na compreensão de infância. Países como o Chile e o Brasil não reconhecem a obrigatoriedade imediata à educação infantil de zero a três anos e vêm desenvolvendo as políticas no sentido de universalizar apenas dois anos da educação infantil, no caso crianças de quatro e cinco anos. Esse fenômeno está ligado à capacidade do Estado de atender a demanda proveniente dos critérios de alocação de recursos.

Pensando no contexto brasileiro, as políticas públicas são caracterizadas por processos de fragmentação. Essa situação é resultado muitas vezes da descontinuidade administrativa, que se manifesta como um problema político no Brasil. A maioria dos projetos e/ou programas articulados pelas políticas públicas estão atrelados a interesses de gestão. Isso, com frequência, causam mudanças significativas nas políticas implantadas, que, quando não são alteradas, são extintas. Essa fragmentação administrativa quase sempre produz retrocessos.

Quando se analisa a política pública pensada e executada nesses moldes de fragmentação, fica evidenciado que esse processo ocasiona a divisão da política gestada em duas categorias: a dimensão da política pública formulada no âmbito da macropolítica, que gira em torno de financiamento/acordos internacionais, demanda de vagas, ampliação da estrutura, universalização de faixa etária, temas que, além de complexos, absorvem e sobrecarregam a dimensão da micropolítica, que tem como função primeira gestar e implementar ações efetivas que tratam do processo de desenvolvimento de humanização das políticas no interior de suas dependências. Com isso os problemas advindos da macropolítica tencionam a dimensão das bases gestoras da micropolítica que se veem também com responsabilidade nesse processo, ocasionando, assim, uma política pública que gira em torno das questões de gênero, da inclusão, das questões raciais gestadas em posição secundária em suas pautas de execução.

Nesse sentido, as tensões tendem a obscurecer a visão dos que estão na ponta a desenvolver as políticas gestadas pelo poder público. Dessa forma, as ações de execução operacionais da política são construídas com visão limitada referente ao alcance e significado da política pública, oferecendo uma visão distorcida que interfere diretamente nas práticas pedagógicas e no processo de interpretação e tradução das

políticas num todo coeso. Foi também com base nessa análise que o presente estudo se dividiu em dois eixos: as práticas pedagógicas para a educação das relações raciais; e as relações raciais centradas na implementação das políticas públicas na educação infantil. O que se percebe numa análise mais minuciosa é a transferência de demandas, como no caso das relações de gênero e das relações raciais na educação infantil, para o vasto território dos Direitos Humanos.

A entrevista com a Vice-Diretora explicita uma discussão que vem sendo engendrada neste capítulo, no sentido de pontuar a necessidade de um olhar mais profundo para as questões que estão na escola e que não são de sua competência exclusiva resolver. As demandas que são de sua competência têm sido negligenciadas e/ou naturalizadas de forma a comprometer importantes políticas públicas. Refletindo sobre a educação infantil, percebe-se, ainda, que a infância institucionalizada é uma infância colonizada[34], uma vez que o entrave institucional engessa a liberdade e o tempo que seriam destinados a pensar a educação infantil enquanto espaço de construção, preservação de saberes e cisão da cadeia hierárquica dos corpos infantis.

Mesmo considerando os entraves e dificuldades de ordem política, econômica e cultural, temos visto nos últimos tempos o processo de democratização dessas políticas se tornar mais estável. Mas ainda há muito por se fazer, principalmente no campo político. A Constituição de 1988 tornou possível a descentralização das políticas. Porém, a organização política em torno de estados federados adotada pelo país dificulta esse processo, uma vez que a Carta Magna ainda não tem explicitado e nem instituído as ações de sustentação e regulação do "regime de colaboração entre os entes federados". Nesse sentido, a educação básica é um dos setores mais afetados por essa indecisão.

Considera-se que a destinação das verbas de manutenção dessas políticas não leva em conta a posição geográfica, econômica e cultural das regiões brasileiras. Esses critérios configuram um quadro diversificado em que os poderes executivos das três esferas de governo tomam decisões pautadas em necessidades próprias. Tantas divergências na gestão das políticas públicas têm sido objeto de vários estudos e pesquisas no cenário nacional e internacional, principalmente no tocante à gestão da educação básica (DOURADO, 2007). Nessa linha de raciocínio, tem-se construído uma política pública de educação infantil sob variados pontos de vista e perspectivas.

[34] Ler Infâncias e Pós – Colonialismo: pesquisas em busca de Pedagogias descolonizadoras (2015).

> [...] é fundamental destacar a ação política, orgânica ou não, de diferentes atores e contextos institucionais marcadamente influenciados por marcos regulatórios fruto de orientações, compromissos e perspectivas – em escala nacional e mundial -, preconizados, entre outros, por agências e/ou organismos multilaterais e fortemente assimilados e/ou naturalizados pelos gestores de políticas públicas (DOURADO, 2007, p. 922).

Nesse espaço de disputas, a educação infantil vem lutando para se constituir enquanto um espaço democrático e livre de cisões etárias. Muitas pesquisas têm por foco de análise esse ponto crucial da educação para crianças pequenas no Brasil, como os estudos de Didonet (2001); Campos (2011); Rosemberg e Abramowicz (2012). As pesquisas desenvolvidas nesse sentido têm adquirido um caráter de denúncia, que vem ganhando visibilidade nas últimas décadas, uma vez que ações desse tipo se enquadram no território antidemocrático na contramão das políticas públicas.

Cada vez mais a educação infantil - na faixa etária 4 e 5 anos - vem se aproximando do ensino fundamental e perdendo seu caráter de infância, adentrando no território da mercantilização. Rosemberg (2012), ao discorrer sobre a educação infantil em sua problemática cisão histórica, explicita muito bem essas contradições engendradas no seio da política de articulações de interesses.

> Para a pré-escola, percebo o fortalecimento crescente de sua institucionalização e formalização, aproximando-a da institucionalização e formalização do ensino fundamental. Isto é: a pré-escola vem perdendo o seu prefixo 'pré', deixando de ser educação infantil e entrando em formato próximo ao ensino fundamental. Quando volto meu olhar para a creche e as crianças pequenas de zero a três anos, minha percepção não é a mesma (ROSEMBERG, 2012, p. 12).

O cenário não é muito diferente em outros países da América Latina. Em entrevista à Revista Educação, edição de agosto de 2011[35], Peter Moss, Professor do Departamento de Estudos da Primeira Infância da Universidade de Londres, crítico da escola "marketizada" e defensor do resgate da Educação Infantil como um projeto ético e político, argumenta que, quando as ações governamentais conseguem alcançar as crianças, a estimativa de alcance na região da América Latina não passa de 30% na faixa etária entre zero a três anos.

Aponta ainda para a escassez e heterogeneidade dos dados oficiais. Outro problema diz respeito à atual política adotada pelos países desse continente que seguem duas lógicas

[35] Entrevista ver: www.revistaeducacao.uol.com.br/textos/171/em-busca-de-identidade-234968-1.asp

de atuação: o investimento com o propósito de "retorno econômico" e a distância entre a legislação, que avançou na definição dos direitos da infância e as ações públicas que não têm fôlego suficiente no alcance das populações rurais e as mais pobres. Observe-se que:

> Os números comprovam o enorme fosso entre a política e a capacidade de oferta do Estado. A educação infantil tem mostrado avanços relevantes na inclusão nas últimas décadas, mas esta questão ainda está longe de estar resolvida e persistem fortes desigualdades entre os países. Em 2006, no documento "Metas 2021", foram constatadas taxas de matrícula na educação infantil próximas a 100% em Cuba, México e Espanha. Outro conjunto de países, partindo de situações diferentes, apresenta, hoje, taxas de matrícula na educação infantil ao redor de 60% e 80% (Uruguai, Costa Rica, Brasil, Peru, Panamá, Argentina, Venezuela). Os demais países estão abaixo desse limite, como é o caso da Colômbia, Honduras, Paraguai, República Dominicana e Guatemala, cujos valores oscilam entre 30% e 40%. (MOSS, 2011, s/n).

O reconhecimento do direito social da criança e os avanços no campo da pesquisa têm dinamizado favoravelmente esse campo no sentido de pontuar as deficiências e apresentar possibilidades de construção do processo de universalização da Educação Infantil e a necessidade de romper com a cisão histórica entre creche e pré-escola. Embora o Brasil apresente hoje taxas de matrículas em torno de 60% e 80%, ainda há muito a ser feito, pois, com um déficit que gira na casa de 40%, trata-se de uma porção significativa não atingida pela política pública de educação universal.

Muitas pesquisas têm se orientado no sentido de aprofundar o conhecimento, de avaliar e compreender as políticas públicas implantadas na educação infantil. De acordo com a nova concepção de educação para criança pequena institucionalizada pela Lei de Diretrizes e Base 9394/96, antigos objetos de pesquisas têm sido ressignificados e outros criados em função dessa política.

Múltiplos olhares investigativos têm focado em aspectos tais como o financiamento, a oferta de vagas, a gestão, as práticas pedagógicas, a formação de professores e o currículo, dimensões essas importantes no desempenho com qualidade da política de promoção da Educação Infantil.

Para Dourado (2007), a execução da educação básica deve ser vista em um conjunto de ações coerentes e articuladas em seu processo de efetivação em que os aspectos organizacionais, pedagógicos, sociais e culturais devam ser levados em consideração.

Tratando-se de políticas públicas, essas dimensões demandam maior articulação entre elas.

Com base nessas considerações e na análise dos dados obtidos em campo, direcionamos o nosso olhar no sentido de não conduzir nossa investigação sem considerar as articulações entre política pública de educação para as relações raciais em articulação com as relações raciais centradas na implementação das políticas públicas na educação infantil, uma vez que compreendemos que uma não pode estar dissociada da outra.

6. A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA UMEI GRAJAÚ

6.1. O perfil docente construído a partir do tema das relações raciais

O texto a seguir é construído a partir dos dados colhidos das cinco professoras em efetivo exercício em sala de aula, a saber, Professoras Fernanda, Luci, Lourdes, Maria e Carla.

Professora Fernanda – 33 anos

Professora negra, moradora na região do Grajaú e descendente do Quilombo dos Luízes. Formada em pedagogia em 2008. Tem 6 anos de atuação na educação infantil e se autodeclara negra.

Por ser pertencente ao Quilombo dos Luízes, a professora, desde muito cedo, teve contato com as tradições afro-brasileiras desenvolvidas em seu território de origem. Seu primeiro contato de pertencimento racial veio da relação construída entre a comida ligada a questões culturais. De acordo com seu relato, esse processo ocorreu de forma lúdica bem característica na infância. O ponto que cabe destaque é a referência significativa a uma mentora, a Dona Cordelina, que assumiu a função de professora na vida da menina. Segundo a professora Fernanda, Dona Cordelina, por ser a mais velha integrante do Quilombo dos Luízes, trazia consigo as tradições e a história da comunidade quilombola. E, nesse contexto, ela mantinha uma estreita relação com as crianças negras quilombolas construindo diálogos educativos e de preservação da memória social dos Luízes. A professora relata que

> [...] desde pequena, minha mãe ia trabalhar e meu pai também. Eu ficava com a Cordelina filha dos donos, dos fundadores do Quilombo. Então ela sempre passou essa tradição para gente... Essa criação. Tinha tudo certinho, alimentação sempre aquela fruta que era o abacate que ela colhia do pé na hora, a banana, ela fazia muito ora-pro-nobis, ela falava bobobro com frango [...].
>
> Ela saía e procurava a gente nos arredores. A gente sempre teve escolas particulares próximas. Então, ela saía, procurava[36] apostilas,

[36] Refere-se a materiais didáticos e obras literárias que as instituições particulares do entorno não utilizavam mais.

> cadernos, tudo, livro e sempre trazia para dentro de casa. A gente tinha esse momento de reflexão durante o dia, não só o cuidado com a alimentação e tudo, mas tinham os momentos de leitura, de histórias, de contos, que ela contava as histórias. Então, as histórias que eu me lembro da tradição e tudo assim era o que ela passava para gente.

No fragmento acima, percebe-se a relação feita entre escola e tradição de pertencimento. Nesse sentido, conclui-se que, para a professora Fernanda, o processo educativo formal nasceu vinculado às tradições negras, não sendo, portanto, motivo de estranhamento a combinação entre os mesmos. Tradição e educação configuram o seu processo de aprendizagem.

> Então ela foi passando a leitura e mostrava os caderninhos essa questão. Porém, quando eu estava com sete para oito anos, ela já estava muito doente, esteve internada e tudo. Ela chegou pra mim e falou: **olha, agora...** Eu não sabia por que, nem imaginava. Mas ela chegou e falou: **olha, agora não dá mais**. Seus dois irmãos já estão criados e você é a terceira. A partir de agora é com você. A partir de agora você vai ter essa missão que eu tenho de ensinar, de proteger, de cuidar dos seus irmãos". Na hora eu não entendi nada, não pensei, eu já tinha mais dois irmãos na época mais novos bem pequenininhos, ela falou: até aqui eu cuidei de vocês, mas agora...
>
> Foi meu último encontro com ela. Ela pegou os trabalhinhos, apostilas, caderninhos e falou: **cuida, guarda esses livrinhos porque você vai precisar.** Eu fiquei doida com aquele tanto de material. Peguei o material e tudo e já comecei ali mesmo a brincar com meu pai, porque minha brincadeira preferida era de escola e eu sempre queria ser a professora. Imagina no quilombo com os maiores e eu que tinha que ser a professora porque senão a brincadeira não funcionava... Eu não queria brincar. Então com essa missão, com as apostilas eu fui estudando, fui brincando e doida pra entrar na escola. Eu queria muito começar.

Os três episódios anteriores destacam não só a missão dada à professora Fernanda em cuidar das crianças menores do Quilombo, como também a definição de sua carreira profissional. Nesse caso, a professora teve imprimida em si a educação enquanto cuidado, enquanto direito das crianças menores e negras. E, acima de tudo, uma educação pautada no direito e na promoção de respeito ao outro e ao que ele representa.

> Cordelina Eugênia, então, foi a que mais me incentivava a este compromisso. Pelo meu pai, principalmente, eu fui me identificando e também pela questão. Porque, pela minha mãe, eu seria advogada, Ela sempre falava: **você vai fazer direito, pra mudar essa sociedade**. Até por causa dessas questões de lote, de quilombo, a gente sempre sofreu muito na pele mesmo. Era físico, havia muitas agressões, as pessoas que queriam invadir, até mesmo os próprios herdeiros, aquela luta.

Mesmo não fazendo o Curso de Direito como a mãe queria, a professora Fernanda cresceu percebendo a educação como compromisso e ferramenta de luta e preservação do território. A violência simbólica e física sempre fez parte da trajetória de vida da professora.

Compreende-se que as relações familiares tiveram muito a contribuir na construção de um fio condutor do fazer docente da mesma, ao mesmo tempo em que caracterizaram o quilombo como um espaço de produção de saberes e valorização do negro. De acordo com Vara (1996, p. 8), "a família constitui o primeiro vínculo, o mais fundante e o mais importante grupo social de toda a pessoa, bem como o seu quadro de referência e identificações que a criança cria durante o desenvolvimento". No caso da professora Fernanda, a tradição aprendida fez toda a diferença. Mas, sabemos que isso não acontece com todas as crianças, principalmente as negras da comunidade. O cotidiano torna-se cruel para com elas e suas famílias, quando não há esse laço de tradição e a cumplicidade cultural a alicerçar o diálogo e as ações dessas famílias. Conclui-se que, no caso da professora Fernanda, a consciência do pertencimento racial veio moldando todo o seu eu. Com isso, todo conhecimento acumulado produziu um fazer de vida diferenciado, incidindo em suas práticas profissionais.

Figura 16: Foto no Quilombo dos Luízes. Professora Fernanda (esquerda) e a pesquisadora Regina Márcia, 2015.

Professora Luci – 44 anos

A professora, se autoidentifica de cor branca, concluiu a formação no magistério do ensino médio em 2012. Atua há um ano e meio na educação infantil e teve seu sonho realizado quando passou no concurso da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

> Bem, o que me levou a estar entrando na área da educação. Sempre trabalhei na área da educação. Porém, eu trabalhava no Estado, eu era auxiliar de serviços gerais. Trabalhava na cozinha. Trabalhei 22 anos no Estado. Entrei para o Estado em 92. E eu sempre assim, mesmo lá na cozinha, mesmo na limpeza, meu olhar era sempre em tudo que estava acontecendo na escola. Meu olho até brilhava quando eu via os meninos ensaiando, quando eu via alguma peça, algum teatro, alguma contação de história e comecei assim... A apaixonar com isso.

As escolhas de vida quase sempre estão ligadas a laços de afeto. No caso, a professora foi afetada e impactada pelas possibilidades abertas pela observação amorosa das práticas pedagógicas que a escola desenvolvia. É possível perceber que o impacto das práticas pedagógicas vai muito além do espaço-tempo da sala de aula. Elas afetam de forma significativa outros sujeitos, outros olhares externos à intimidade do grupo. Em muitos casos, a hierarquia profissional nos espaços escolares invisibiliza aquele/a que trabalha na limpeza, portaria e/ou cozinha, embora haja muitos casos de relação de reconhecimento e afeto para com a cantineira e o/a aluno/a, sentimento esse que acompanha muitas crianças por anos de sua presença naquele espaço. Mas, quando a relação é entre adultos, a hierarquia profissional constrói uma relação de aparente afeto entre as partes. Em muitos casos, o carinho, a "consideração" da diretora e/ou professores/as, da secretária/o são mantidos como um instrumento de manutenção de subserviência do profissional subalterno. E esse profissional subalternizado na maioria das vezes faz tudo para agradar seus superiores e ele sente-se feliz e importante quando recebe um sorriso e/ou um elogio superficial.

Porém a professora Luci foi impactada pelas práticas pedagógicas que observava de longe. As práticas vivenciadas pelo olhar da funcionária de serviços gerais possibilitaram um movimento emancipatório no modo de perceber e enxergar os fatos e as suas possibilidades.

> E eu vi que o meu lugar não era ali na cozinha. Eu queria estar na sala de aula. Eu comecei. Fiz até um vestibular só que eu não tive condições para estar pagando um curso de pedagogia. O que eu fiz? Eu comecei a fazer... Quando surgiu o magistério gratuito, eu falei: eu vou fazer magistério. Não sei pra que, nem por quê. Mas eu não posso. Eu não vou largar o Estado. Mas quem sabe eu arrume uma escolinha particular para eu dar aula à tarde.

A história de vida da professora Luci está ligada à oportunidade de cursar o magistério num território de disputas em que a estrutura hierarquizante do mercado de trabalho delimita onde as pessoas serão posicionadas. Quando ela diz: "E eu vi que o meu lugar não era ali na cozinha. Eu queria estar na sala de aula. Eu comecei", nota-se que, ao estar inserida num contexto educativo, embora em situação de subserviência, ela foi impactada pelo que acontecia em outros espaços da escola. As atividades ali desenvolvidas e observadas de longe fizeram com que seu olhar se ampliasse em direção a outras possibilidades de vida, empoderando-se de modo a construir um processo de emancipação. Esse processo leva o sujeito a se projetar e traçar um plano

estratégico de percurso. Quando ela decide que não vai deixar o trabalho no Estado de imediato, mas que isso também não implica não fazer o magistério por falta de oportunidade, imediatamente ela traça sua trajetória de ação para que seu plano dê certo se possível em médio prazo. Com isso, ela vislumbra se inserir numa "escolinha particular". Nesse ponto ela ainda não tem noção das transformações ocorridas na educação infantil, mas aqui se dá seu processo de empoderamento.

Nesse caso, empoderar-se significou tomar consciência de si e de suas possibilidades, visibilizar o/a, valorar social e culturalmente a ação. Além disso, a professora passa a conceber a igreja como outro ponto de apoio aos seus projetos. A instituição religiosa forneceu um alicerce social de encorajamento e engajamento nas ações empreendidas:

> E comecei a fazer o magistério. Pensei... Se de tudo ele não me servir eu tenho a minha igreja, e começo a praticar tudo que eu aprender lá na minha igreja com as crianças da igreja. Mas aí surgiu o concurso de 2013. Em 2012 eu me formei, Sou bem recente, formada na "Escola Estadual Francisco Bicalho". E o concurso de 2013 foi o meu magistério; o que eu fiz no magistério caiu na prova. Eu nem estudei para a prova da prefeitura. Passei. Logo em seguida, no ano de 2014, a prefeitura me convocou. Aí eu comecei. Agora sim eu quero fazer pedagogia que eu ainda não tenho. Ano que vem eu pretendo começar a pedagogia, porque eu descobri que é isso mesmo que eu quero. Gosto. Amei. Estou me sentindo super bem. Depois de 22 anos trabalhando com limpeza - não desmerecendo essa área - agora eu estou numa área que realmente me valoriza.

Embora o espaço escola em questão não tenha sido criado para que a professora Luci se movimentasse para além das fronteiras da colonização social, aquele ambiente produtor de práticas cotidianas de atividades educativas a afetou de alguma maneira, abrindo novas perspectivas de vida. O deslocamento da cozinha para a sala de aula, na docência, aponta que sua história se transforma por intermédio da educação. Por outro lado, devemos considerar que a referida professora já era portadora de uma bagagem de vida anterior. Com isso, faz-se possível discutir a possibilidade de as práticas pedagógicas centradas na educação para as relações raciais serem construídas partindo de provocações das memórias dos envolvidos no processo educativo.

A partir desse fragmento "Em 2013 eu fiz o concurso com o conhecimento fresquinho e em 2014 eu fui chamada. Assumi durante a Copa do Mundo, na abertura da copa dia 12 de junho de 2014", nota-se que o término do curso do magistério num período posterior à vigência da Lei 10.639/03 já apresenta para a professora referências que são avaliadas por ela como sendo "conhecimento fresquinho". Compreende-se que, mesmo com a

não existência de um currículo multicultural, as transformações ocorridas na educação com a implantação das políticas públicas na educação infantil e da temática étnico-racial, refletiram, de alguma forma, na formação profissional dos docentes, mesmo considerando a formação em nível médio.

Pode-se inferir também que, dada a trajetória de vida profissional e sua inserção como professora, essa mobilidade seja percebida como um ponto de apoio para enfrentar a situação de desigualdade social, de modo que seja também um ponto de apoio para o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas na educação para as relações raciais. Sua trajetória de vida se transforma em recurso para que seja traduzida a educação das relações raciais para o cotidiano da escola.

Professora Lourdes – 58 anos

A professora Lourdes se autoidentifica de cor branca. Ela formou-se no curso de magistério do ensino médio em 1979 e sua inserção no magistério na educação infantil se deu por motivos familiares. Segundo ela, já havia tido uma experiência docente com alunos na faixa etária de 7 a 10 anos. Mas pontua que não se identificou com essa faixa etária. Em análise de seu relato de vida, conclui-se que esse processo de identificação com a educação infantil se delineia com uma transferência advinda do problema de não ter com quem deixar o filho pequeno para se dedicar ao trabalho. Logo sua construção profissional na educação infantil foi fruto de transferência entre espaços, em que a escola acaba simbolizando a extensão da própria casa da entrevistada. A escolha profissional está alicerçada no sentimento de gratidão e resolução de um problema particular.

Quando se considera o espaço formal de educação infantil como a extensão da própria casa, os vínculos construídos e o fazer pedagógico acabam por manifestar contornos de uma educação regida por princípios e crenças que a pessoa leva para suas práticas pedagógicas. O risco é que os valores e a cultura doméstica sejam incorporados às práticas docentes cotidianas da professora Lourdes, desconsiderando-se as muitas culturas que povoam o contexto de outras crianças, de outras etnias, de outras famílias e pertencentes a valores muitas vezes contraditórios aos que alicerçam a vida e família da professora que apresenta esse perfil.

> Olha... Eu me formei em magistério em 79, trabalhei no Estado e não me identifiquei com os meninos maiores. Eu sempre quis estar com os

> menores. Aí eu passei uma época afastada da educação. Houve uma oportunidade depois que eu tive meu segundo filho de trabalhar numa creche que ainda não era conveniada com a PBH, mas que tinha um projeto muito bacana. E eu fui trabalhar lá e aprendi muito. Trabalhei como monitora, mas já voltada para a educação. No decorrer desse tempo, eu fiz o concurso pioneiro na educação infantil. E me encontrei mais ainda aqui. Com todas as dificuldades aqui é a minha segunda casa.

Em seu relato, identifica-se uma formação docente desenvolvida na perspectiva da creche enquanto espaço de assistência social. Nesse caso, os valores mobilizados ao trato com essas crianças e as práticas pedagógicas orbitam na zona do cuidar e do educar, não de acordo com o contexto das crianças, e sim respaldados no que a professora acredita ser melhor para elas. Uma prática alicerçada nesses preceitos inevitavelmente acaba por resistir a novos olhares, novas formas de conceber a infância e principalmente, no caso do referido estudo, a mudanças pontuais no que diz respeito às relações raciais, uma vez que o espaço escolar subjetivado pela professora relaciona, quase que naturalmente, as crianças e suas infâncias à pobreza vinculada à necessidade da família em ganhar o sustento. Assim, desconsideram-se outras dimensões como a cultura e o pertencimento racial desses grupos. Dessa forma, incorre em trazer para o bojo dos direitos humanos as especificidades de cada um no que se refere à cor, gênero e religião, pulverizando-o numa referência que não considere esses traços identitários:

> **Pesquisadora** - Não precisa ficar tímida. Pode falar. Fale tudo que você achar que é importante e que está ligado à sua profissão. A sua profissão tem alguma relação direta com sua vida pessoal?
>
> Sim. Porque eu sou mãe de dois filhos criados aqui na comunidade. A primeira escola em que trabalhei abraçou o meu filho. Ele esteve lá de um ano e meio até dez anos de idade. E foi um marco na minha vida. Um divisor de águas. De lá pra cá, essa aqui é a minha praia.
>
> **Pesquisadora** - Então a gente pode deduzir que a sua dificuldade pessoal enquanto mãe, moradora da comunidade e com a necessidade de um lugar para colocar o seu filho foi moldando a sua profissão na educação infantil? Como professora de educação infantil?
>
> É. O meu desejo. O meu amor. O meu orgulho. Porque você vai tomando gosto efetivo. Você gosta, quando você trabalha, você vai se apropriando do amor, do desejo. Você vai se efetivando dentro da sua profissão. Aí você se encontra e se transforma. Vai se lapidando, não é assim?

O relato configura resquícios do processo de criação e desenvolvimento das primeiras instituições de educação destinadas às crianças pequenas, que se deu na Europa e nos Estados Unidos, e que teve como objetivo cuidar e proteger os filhos das mulheres que

tinham que sair para trabalhar. De acordo com Didonet (2001), tanto as instituições criadas na Europa, quanto as criadas nos Estados Unidos consolidaram suas existências respaldadas no trinômio "mulher-trabalho-criança" de cunho assistencialista, trinômio esse considerado ainda um fator determinante na organização administrativa e norteadora dos serviços oferecidas pelas creches no Brasil da atualidade.

Professora Maria – 56 anos

A professora Maria se autoidentifica de cor branca. Sua incursão profissional na educação infantil foi realizada como muitas outras registradas em pesquisas nessa área. Ela se inseriu na educação infantil por acaso, por necessidade, por ser o único caminho aberto no momento em que poucas ou quase nenhuma exigência compunham as prerrogativas de contratação.

A análise da entrevista concedida pela Professora Maria referente à sua incursão na educação infantil faz relembrar a construção histórica e precária que alicerça a profissão docente, tendo início com o surgimento das mães mercenárias que passaram a oferecer seus serviços cuidando dos pequenos, em situações precárias do ponto de vista estrutural e pedagógico. Com isso, "criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher [...]" (RIZZO, 2003, p.31). Segundo a professora,

> [...] a primeira formação minha foi em psicologia. Então eu formei em psicologia. Em 1982 fiquei desempregada. Aí eu tive uma oportunidade: comecei a trabalhar como voluntária no X. Lá eu conheci uma menina que trabalhava na Escola X (Educação Infantil). E ela me convidou para trabalhar lá. Falou com a diretora que era prima dela. Então eu falei que estava desempregada já há três anos. Ela me convidou para trabalhar na escola. Então, eu fui trabalhar na escola iniciando o meu percurso dando aula. Eu tinha 17 anos quando eu passei no vestibular para psicologia; eu sempre quis muito trabalhar. Então, eu trabalhei numa escolinha de educação infantil que chamava X, ali perto da Avenida do Contorno, no Gutierrez. Eu não tinha nem magistério. Era uma escolinha de bairro. Eu tinha 17 anos foi em 1979... 80. Antigamente, não exigia você ter magistério... Ter nada para trabalhar com a educação infantil. Na educação infantil qualquer pessoa podia trabalhar. Sem formação, com formação qualquer coisa. Com magistério, sem magistério. Magistério era mais para o ensino fundamental.

No caso da professora em questão, sua trajetória iniciou e por um logo tempo esteve vinculada a uma instituição particular. Nesse ponto, cabe considerar que, atualmente,

enquanto professora de educação infantil numa UMEI situada na periferia da cidade, buscamos saber a visão que ela tem acerca do público que frequenta a UMEI Grajaú. Segundo ela, antes de iniciar seus trabalhos nesse contexto, ela foi investigar sobre o lugar e sua gente. Mas sua primeira escolha não foi a UMEI Grajaú. Ela escolheu por proximidade, uma vez que mora nas imediações, em um bairro periférico. Ela relata que

> [...] a escola mais próxima era aqui ou na Silva Lobo. Silva Lobo não tinha vaga. Aí quando eu vim... Eu percebi que na hora que eu escolhi aqui o povo me disse que eu ia adorar lá e tal... Eu até achei que tinha algo errado, sabe? Eu falei assim: Gente, assim... Ficaram muito em cima. "Não... você vai adorar lá. Fica lá. Aí eu perguntei: tem vaga na Silva Lobo? Eles disseram que não! Você vai adorar lá; lá é ótimo. Eu pensei... coisa muito dada tem alguma coisa. Achei que até tinha alguma coisa errada. Aí falei. Bem, deixa ir lá primeiro para ver a escola. Mas aí, quando eu vim conversei com as meninas. Conheci a escola, antes de começar. Gostei. Ai que ótimo! Gostei muito da direção, da coordenação.

A professora aponta também que, durante seu processo de investigação sobre que opção fazer, sentiu-se quase pressionada a ficar na UMEI Grajaú: "A gente sentia que estava sendo empurrada pra cá. Então assim... que ninguém queria. Que aqui era um lugar aonde ninguém vinha muito". Nessa passagem, percebe-se a manifestação do preconceito em relação ao local onde se encontra situada a UMEI, incutindo no imaginário coletivo um pensamento pré-determinado de inferiorização de determinados segmentos sociais, no caso, o território de vilas e favelas intrinsecamente ligadas à violência e pobreza. Essa postura acaba fortalecendo o racismo institucional, uma vez que esses ambientes abrigam um percentual elevado de negros/as em faixas etárias variadas.

Ainda segundo ela, ao relatar um episódio de conflito ocorrido entre ela e uma pessoa da comunidade, diz que embora a relação da comunidade com a escola seja tranquila, ela percebe que às vezes a comunidade é agressiva. "[...] eu vejo pelos comportamentos aqui nessa região... eu vejo que tem um pouco... eu sinto que a região é mais agressiva. As pessoas lidam com um comportamento mais agressivo". Quando arguida sobre a origem dessa agressividade e o que a motiva, ela responde: "Eu acho que é o sofrimento e a inferioridade. Sentimento de inferioridade". Aprofundando na questão, mais uma pergunta foi lançada: se ela considerava essa agressividade sem fundamento. A isso, ela respondeu:

> Não! Eu acho que é pelo fato deles morarem no Morro das Pedras, e que as pessoas... O preconceito anterior... Pelo preconceito anterior. Que favela... Morar em favela... Hoje até as novelas estão tratando das favelas de uma forma mais dentro da realidade. E que não é nada assim... As pessoas estão se misturando. A gente vê muito (...)[37] Eu estava reparando outro dia que a gente vê muito branco com negro hoje em dia. E é muito comum, tranquilo. Desse preconceito assim... Eu tenho preconceito pra mim. Eu não casaria com um negro por causa do preconceito... De formação familiar. Por isso que eu falo que as coisas não são assim... De tirar seu preconceito. Você não tira seu preconceito de uma hora para outra. Você não vai deixar de ser preconceituosa, se a vida inteira você foi criada com uma formação, com uma história que já vem antiga. Já vêm dos meus avós, bisavós, tataravós. De repente, lógico que ela vai dissolvendo. O preconceito da minha mãe, por exemplo, ou da minha tataravó. Você vê que antigamente era bem diferente do meu. Hoje eu trato, eu lido, eu converso, eu não tenho nada com isso. Eu só não... O preconceito arraigado em mim é só a questão que eu escutei isso a vida inteira sobre a mistura das raças. Então meu pai falava: raça não se mistura. Então, isso aí vem incutido na minha cabeça e que por mais que eu fizesse sete horas de terapia. Hoje os meus melhores amigos são negros!

O relato confirma o quanto a relação entre favela violência e pobreza está atrelada ao ser negro/a. Essa tríade se faz presente em nossas representações acerca do lugar. Em trechos anteriores a essa fala, as questões raciais haviam sido abordadas, mas quando perguntado a ela sobre a questão da agressividade da comunidade, em momento algum a pergunta esteve vinculada ao pertencimento racial das pessoas. Porém, ela caracteriza a agressividade relacionada ao ser negro e morador do Morro das Pedras, para, em seguida, naturalizar e romantizar o preconceito, criando uma falsa harmonia racial entre as pessoas.

É sabido que o mito da democracia racial ao se firmar enquanto conceito passou a construir uma rede de engano, controvérsias, camuflagem e separação social. Essa concepção sobrevive há um século e vem sendo operacionalizada nas representações sobre relações raciais em nossa sociedade.

Outro fato que cabe destaque na trajetória da professora é sua relação com a educação infantil e sua formação em psicologia clínica. Para ela, estar na educação infantil e em processo de formação propiciou realizar testes teóricos:

> Eu já fazia faculdade nessa época. E foi ótimo porque eu fui acompanhando o desenvolvimento das crianças com minha teoria na faculdade. Então lá eu aprendi muito. Éramos todas psicólogas, as

[37] Áudio incompreensível.

> diretoras e muitos professores também. Então, a gente trabalhava muito a questão do desenvolvimento infantil. Então, a gente foi formando. Para mim foi excelente porque tudo que eu tinha na teoria, eu vi a prática lá. Era o auge do construtivismo. Pra mim é interessantíssimo. E foi ótimo! Lá eu aprendi. Hoje dou graças assim... a X[38] porque a gente tinha muita formação.
>
> Estudava e fazia um curso de desenvolvimento infantil fora, o que acontecia... Eu via na prática o complexo de Édipo nas brincadeiras das crianças. Eu punha a teoria na prática. E aprendi muito. Comecei formação psicanalítica, porque na época vi o exemplo da escola, a prática da escola me deu muito aprendizado. Fiquei cinco anos lá.
>
> Como eu era psicóloga, eu resolvi sair e já comecei a trilhar a questão da psicologia mesmo. Mas eu trabalhava na área da psicologia educacional. Sou pós-graduada em psicologia educacional. Aí eu passei no X, era psicóloga. Fiz a pós-graduação (entrevista interrompida por 3 minutos: entrou gente na sala), em psicologia educacional porque eu trabalhava no X. Eu trabalhava como psicóloga na educação infantil. Eu tinha que trabalhar conjuntamente com a supervisora. Eu tinha que entender a parte pedagógica também porque a gente trabalhava em conjunto.

Durante a entrevista, a professora reafirma de forma recorrente, sua formação em psicologia clínica e o quanto atuar nessa área sustenta seu fazer pedagógico. Nesse sentido, avalia sua formação e a compreensão que tem do desenvolvimento infantil respaldada na concepção da escola construtivista do fim da década de 80 inícios de 90. Tal concepção estruturava as escolas de vanguarda em Belo Horizonte e se fundamentava nos estudos de Piaget, para quem as fases de desenvolvimento infantil são ancoradas na maturação das crianças em suas respectivas idades. As questões advindas de demandas sociais, como no caso a educação para as relações raciais, não encontram terreno fértil nas práticas pedagógicas desenvolvidas com base numa educação construída nessa perspectiva teórica.

De acordo com Vieira e Lino (2007, p. 197) no que se refere a Piaget "o trabalho intenso na biologia leva-o a concluir que o desenvolvimento biológico é um processo de adaptação do indivíduo ao meio ambiente em que vive, um processo que depende não só da maturação (e da hereditariedade), mas também de variáveis desse meio". Assim, muitas escolas nesse período buscaram criar ambientes que, de acordo com suas concepções e convicções, seriam apropriados ao público infantil. Nesse ambiente teórico que se fez presente nas escolas renomadas nas décadas 80 e 90, muitas questões foram desconsideradas, inclusive o contexto social da criança, uma vez que partiam do

[38] Suprimido o nome da instituição. Cada X representa uma instituição diferente.

pressuposto de que as condições necessárias para o pleno desenvolvimento infantil se sustentavam a partir de três premissas: maturação, hereditariedade e ambiente motivador do desenvolvimento criado nas dependências da escola. Considerando que a educação brasileira é resultado de um currículo eurocêntrico, assim, uma prática pedagógica construída nessa perspectiva não reconhece o contexto das crianças negras como um ambiente motivador, uma vez que considerar tal contexto significa lidar com a diversidade e a pluralidade dos espaços, dos pensamentos e das culturas.

A atuação da professora Maria está intimamente ligada à teoria da psicologia do desenvolvimento infantil, que tem a finalidade de descrever e explicar o processo de desenvolvimento da personalidade infantil tencionando os processos internos que sustentam o comportamento da mesma (RAPPAPORT, et.al. 1981, p.3). Nesse caso, podemos concluir que as práticas pedagógicas oriundas de tais perspectivas lançam o olhar a compreender a criança de dentro para fora. Nesse sentido o contexto sociocultural real fica excluído do processo educativo.

Professora Carla – 40 anos

A professora Carla se autoidentifica de cor branca. Está há 15 anos no magistério, sendo que nesse período atuou como professora particular em casa e em pequenas escolas de bairro. É formada em magistério do ensino médio e no momento está a cursar pedagogia com conclusão prevista para julho de 2016.

Oriunda de família evangélica relata que não teve oportunidade de estudar, uma vez que foi criada, segundo ela, para o casamento. Sua trajetória de vida é marcada por perseguir o sonho de se tornar professora. As tentativas que fez nessa direção foram frustradas por preconceito religioso e/ou de gênero. Em relatos informais, ela conta que seu ex-marido é negro e isso nunca foi uma questão que a incomodou. A questão marcante em sua trajetória de vida é relacionada à discriminação que o/a professor/a da educação infantil enfrenta. Nessa parte da entrevista, seu discurso fica inflamado. Nesse ponto é possível identificar nuances que nos conduzem a crer que, diante do percurso empreendido até chegar a oficializar sua profissão, a professora apresenta qualidades favoráveis no sentido de desenvolver práticas pedagógicas para a educação das relações raciais.

Fica também evidente, quando em defesa da educação infantil e em momentos da entrevista, que sua concepção se respalda na compreensão de que a criança deve ser

ouvida e vista contrário da orientação do código educativo inglês em que as crianças devem ser vistas, mas não ouvidas. Segundo Formosinho, (2007, p. 13) “esse princípio emigrou para outros contextos geográficos, para outras classes sociais, saiu da esfera familiar e obteve ressonância na política educativa e na vida escolar”. A professora relata que

> Desde muito pequena eu sempre gostei de ensinar. De lecionar. Eu tinha isso dentro de mim. Meus pais mudavam muito. E então, a gente sempre foi cristão. Então a cultura evangélica é bem possessiva. A mulher, ela tem que cuidar de casa, do lar, do marido, dos filhos. Então foi pra isso que eu fui criada. Mas não era isso que eu queria. Então eu estudei, mas não tive oportunidade de fazer a faculdade. Eu tentei, mas antigamente era muito complicado. Não consegui.
>
> Então eu casei, tive filhos, meu marido não deixou estudar, trabalhar. Eu já tinha o segundo grau. Eu já tinha o magistério. Atuava antes como professora particular. Dei aula muitos anos em casa como professora particular. Tanto de música, quanto lecionava as matérias específicas (matemática, português). E fora comecei a trabalhar numa escolinha, mas minha mãe não gostava.
>
> Aí casei. Meu marido não me deixou trabalhar mais. Quando os meus filhos estavam com três anos, eu falei chega! Meus filhos vão crescer e eu vou fazer o que da minha vida? Foi quando eu bati na porta de uma escola perto da minha casa e pedi que se tivesse uma vaga me dessem uma chance de mostrar meu trabalho. E lá eu fiquei. Fiquei um ano lá. Foi lá que abriu as portas. Abriu minha mente e eu voltei a estudar na faculdade. Chegou um tempo não tinha mais como pagar minha faculdade. Meu marido falou, “não vou pagar. Você se vira com isso”. Então eu tranquei. E fui batalhando, batalhando. Batalhando daqui, batalhando de lá. Até que eu consegui uma lotação numa escola municipal por contrato. E eu voltei a estudar. E estou aí. Fiz concursos, estudando. E fiz o concurso da prefeitura. Passei e tem quatro dias hoje que estou na Rede de Belo Horizonte. Então é o meu sonho.
>
> E eu me esqueci de mencionar que quando eu tinha 17 anos, ainda no ensino médio, eu morava no interior do Tocantins. E lá eu fiz um concurso para professora P1. Não sei por que eles diferenciam (da educação infantil). E eu passei muito bem classificada. A minha diretora na época chamou meus pais. E falou com eles que ia garantir a minha posse, mas eu tinha que terminar o ensino médio para eu ser professora. Os meus pais não deixaram. Era para eu ter começado com 17 anos, no Tocantins como professora lá. E os meus pais não deixaram. Então foi uma trajetória assim. Acho que eu amo essa profissão para poder ter tanta... Esse caminho tão longo para percorrer para eu conseguir.
>
> E todo mundo falava ah não, você tem que ser professora de crianças maiores. E eu falava não, eu quero ser professora de educação infantil. Eu quero ser professora das crianças. Dos pequenos. A gente ainda vai tirar esse rótulo de professora de educação infantil. Porque se eu sou professora, eu sou professora de um ser humano. Por que só

> da educação infantil? Eu acho que começa tudo é dali. Dos pequenininhos. Se eu não trabalhar bem esse primeiro momento da criança e pegar ele ali no fundamental, não vai ter um caminho bom para percorrer. Tudo começa daqui, da educação infantil, que é tão desvalorizada.

Diante do exposto, mais uma vez foi identificado que professoras formadas e/ou em formação acadêmica e/ou em ensino médio após LDB 9394/96 e a Lei 10.639/03, apresentam um terreno pedagógico fértil para se apropriar das orientações relacionadas à educação para as relações raciais. Por que o convencimento disso? O discurso da professora Carla traz subtendida a observância tanto de preconceitos quanto das discussões que têm permeado a educação infantil no que diz respeito à valorização do profissional da educação infantil, além do significado de perceber a infância enquanto uma categoria social. Ao dizer "E eu falava não, eu quero ser professora de educação infantil. Eu quero ser professora das crianças. Dos pequenos. A gente ainda vai tirar esse rótulo né? De professora de educação infantil. Porque se eu sou professora, eu sou professora de um ser humano", ela eleva a condição de duas categorias discriminadas, a criança e o docente da educação infantil. Nessa ótica uma valorização depende da outra para subsistir.

6.2. Educações das relações raciais nas práticas pedagógicas das professoras entrevistadas

Professora Fernanda

Essa professora compreende que trabalhar as relações raciais é importante no processo de autoidentificação da criança, uma vez que os próprios pais têm dificuldade em construir uma autoimagem positiva da criança negra. E, por ser negra, as crianças se identificam com ela, podendo, assim, construir uma referência. Nesse caso, se o processo for bem conduzido, acredita que essa afetação pode de alguma forma refletir nos pais dessas crianças. Ou seja, essa consciência de pertencimento racial infantil pode vir a ser um relevante instrumento promotor de aprendizado dos pais por intermédio dos/as filhos/as.

Em vários momentos desse estudo, a família foi pontuada como sendo um importante ponto de referência na construção da identidade racial das crianças. Mas, nesse caso, a

escola, na figura da professora, pode inverter essa lógica de modo que seja possível à criança mudar a concepção racial de seus pais:

> [...] às vezes a criança é negra, e a gente pergunta: Como você considera qual a cor do seu filho? A gente pergunta para família, a família fala ah... **é moreninho, ah é branco sabe.** Nunca falam assim... tem aquela dificuldade em aceitar. As crianças, eu vejo que em sua maioria as crianças negras se identificam muito comigo[...]

Para professora, a dificuldade em se trabalhar na concepção de uma educação voltada para as relações raciais encontra-se ligada à formação acadêmica que não a preparou para lidar com essas questões. Pontua que as questões raciais articuladas ao currículo do curso de pedagogia são bem superficiais.

> Eu terminei a faculdade em 2008, estava começando a discussão dessas políticas com a lei. Então, no meu caso, eu vi na faculdade para formação do curso de pedagogia e não vi nada voltado com relação à raça, cor, ao trabalhar. É recente porque aqui na escola eu sou uma das professoras mais novas. Então, se na minha faculdade eu não vi, as outras possivelmente não.

Percebe-se que, embora não tenha recebido uma formação acadêmica centrada num currículo multicultural, pelo menos os assuntos sobre a temática racial foram abordados, mesmo que superficialmente. E essa abordagem teve o efeito de orientar suas reflexões acerca do tema de maneira positiva. A inclusão da temática racial na educação não é vista por ela com estranhamento. Com isso, volta-se ao ponto já analisado, em que é percebido que docentes formados após a Lei 10.639/03 apresentam melhor aceitação da educação para as relações raciais, além de conseguirem realizar uma análise crítica da questão. Atribui-se esse não estranhamento por parte da professora ao seu pertencimento racial e suas experiências de vida relacionadas à sua cultura racial de origem, uma vez que é descendente do Quilombo dos Luízes.

Professora Luci

A professora relaciona sua compreensão sobre a educação para as relações raciais articuladas a situações cotidianas de racismo. Compreende-se que, para ela, só de existirem momentos de diálogos sobre o preconceito racial já é um processo educativo e um avanço. Porém argumenta que, apesar dessa possibilidade em se falar no assunto, isso não indica que a pessoa tenha facilidade em lidar com as questões que o envolvem.

> É um tema difícil de ser compreendido. Eu ainda não sei te falar assim, com clareza sobre esse tema. Para mim isso tudo aqui é novo.

> A sua pesquisa para mim é nova. Esse tema para mim é novo, apesar de a gente conviver com os preconceitos. Isso tudo não é uma coisa fácil de ser falada. Ainda tem toda uma questão aí para ser trabalhada. Mas eu acho que só de estarmos aqui já é o caminho. Já estou procurando entender e compreender esse tema.

No diálogo seguinte fica evidente a necessidade de fortalecer as rodas de conversas e dinamizar cursos de capacitação para que o tema seja refletido teoricamente na escola. Existem muitas informações históricas controversas que necessitam ser desmistificadas. Deve-se considerar que nem toda rejeição que se desenvolve na escola é fruto do preconceito dos/as professores/as. Pode, na verdade, estar ligado ao desconhecimento sobre a questão. É necessário que o corpo docente compreenda por que só agora estamos trabalhando essas questões. Esse processo é necessário para que se inicie um trabalho sólido com as crianças da educação infantil. Esse pensamento vai ao encontro das reflexões feitas pela professora:

> Eu acho que é mesmo toda uma história, que já vem de anos e anos e a gente poder estar trabalhando isso agora. É um tema que está sendo bastante discutido, como a questão das cotas. As coisas que eu falei, que achava que não precisava ter e tal. Tanto a pessoa negra quanto a pessoa branca, ela é capaz. Mas depois você me explicando assim eu até entendo melhor o porquê das cotas.

Foi percebido que, para a professora Luci, a dificuldade em se trabalhar as relações raciais está no constrangimento de assumir que, na sociedade e na escola, acontecem situações de racismo. Para ela, assumir isso para as crianças é causar sofrimento a elas. Assumir trabalhar com essas questões é assumir também que as professoras da educação infantil não estão preparadas para lidar com os corpos infantis em sua constituição estética.

> Mas é a dificuldade que eu acho em se falar disso é porque é uma coisa assim... Ontem mesmo eu estava brincando com meus meninos por causa de uma história e que a criança da história tinha os pés branquinhos e andava no gelo e os pés ficaram vermelhos. Aí, a menina falou assim: "igual ao meu pé, não é professora"? O meu pé é branquinho. E uma que é mais pretinha, é negrinha falou assim "nó, não é igual ao meu porque o meu é preto". Então ficou assim, o gelo não danificou tanto pé daquela. Danificou o da branquinha [...] eu fiquei calada porque é uma situação que eu ainda não sei lidar. Na dúvida, melhor ficar calada. Porque eu acabei e parei, não falei nada. Porque depois eu pensei: nosso pai porque eu fui falar dessa parte que queimou o pé da menina branquinha. Porque eu fui falar, porque a minha aluna ficou constrangida de estar falando que o pé dela era preto.

Em análise dos trechos seguintes, é possível identificar a dificuldade das professoras em lidar com situações referentes a momentos privilegiados que o racismo proporciona no cotidiano do fazer pedagógico. Para Munanga (2005) esses momentos são considerados os melhores oportunizadores de se combater o racismo na escola e disseminar o direito da igualdade racial. Na escola e na sala de aula, tais momentos acontecem com frequência. De acordo com Munanga (2005, p. 15), o momento é "pedagógico, privilegiado para se discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz". Outra experiência compartilhada pela professora reforça a dificuldade em conceber os momentos de racismo em sala de aula enquanto momento pedagógico privilegiado:

> Outro dia, eu me deparei... Sempre as meninas estão com os cabelos desarrumados e às vezes eu chego e arrumo "vem cá fulana... eu vou arrumar o seu cabelo". E essa menina que eu tenho na minha sala, que é pretinha, um dia ela chorou porque ela me pediu para eu arrumar o cabelo porque as trancinhas tinham soltado e eu fiquei com medo de arrumar o cabelo e complicar mais a situação. Isso. Aí eu falei com ela: "o seu cabelo não está desarrumado". Ela chorou e falou está sim! Você arruma o cabelo de todo mundo. Aí eu falei... "Gente, como lidar com isso é complicado! É difícil". Ela sentiu que das outras meninas que têm os cabelos bons eu sempre estou ali mexendo. E o dela que sempre está arrumado, a mãe faz trança arruma, mas soltaram as tranças. Foi constrangedor depois que ela chorou. Depois eu fui lá e arrumei. Ela ficou satisfeita. Mas eu fiquei com medo de soltar o restante que estava e não dar conta daquela situação.

No episódio do choro, identifica-se a resistência da criança negra em não aceitar ser rejeitada por ser diferente. Quando resiste ao tratamento diferenciado que é dado ao seu cabelo, símbolo de seu pertencimento racial, ela chama atenção para a sua identidade que está sendo negada pela ação da professora. Por intermédio do choro, ela obriga a professora a mudar de postura e a paparicar como faz com as demais crianças brancas.

Oliveira (2015) classifica a fuga das crianças negras para longe da "paparicação", uma reação como sendo de "resistência anunciada pela positividade de não ser paparicado". A criança não paparicada foge e vai desbravar outras oportunidades de infância. No caso da criança mencionada na entrevista, em apropriação da lógica reflexiva de Oliveira (op.cit), empregou-se essa lógica de maneira inversa, uma vez que o relato da professora Luci veio anunciando outra possibilidade de ação da criança negra em resistência ao racismo na educação infantil. É possível, portanto, alterar a trajetória dessa resistência anunciada, não para longe do contexto discriminador, mas para perto, fazendo dessa ação um instrumento de garantia de seus direitos e satisfação de suas

necessidades de modo a obrigar a professora a realizar uma prática pedagógica sem preconceito, visibilizando a diferença enquanto diversidade.

Arroyo (2012) analisa as manifestações dos corpos infantis e a capacidade de o/a professor/a interpretar esses diálogos de movimento ocorrido nas relações entre adultos e crianças. Ele pergunta: "silenciar ou interpretar as linguagens dos corpos?" (ARROYO, 2012, p.48). E completa: "Como aprender a atender as linguagens desses corpos rotos? Nada fácil para profissionais que aprenderam apenas a linguagem escrita, do letramento, do livro didático, da cópia, do 'para casa', das cruzes nas múltiplas escolhas das avaliações e seleções" (IDEM, 2012).

Diante do exposto, a análise leva-nos a acreditar que a flexibilidade e sensibilidade da professora ante os apelos corporais da criança só foi possível pela predisposição da professora em mudar e se movimentar para uma prática diferente sem fazer diferenciação. Acredita-se que essa atitude tenha sido possível em virtude de sua história de vida, em que sempre teve de lidar com esse tipo de situação em sua trajetória profissional. Quando analisada a trajetória profissional da professora Luci, nota-se que o "choro" foi um dos instrumentos utilizados por ela para alçar voos por territórios aparentemente não reservados a ela. O choro aqui nesse aspecto significou a tomada de decisão quando ela interroga a si mesma e determina "E eu vi que o meu lugar não era ali na cozinha. Eu queria estar na sala de aula. E... Eu comecei..." (PROF.ª LUCI. ENTREVISTA,2015).

No caso da menina negra, ela disse: "chega! Eu quero este afeto para mim também!" Nessa situação, quem estava na ponta dessa interlocução era uma professora que, por sorte da situação, tem uma ligação subjetiva com situações de hierarquização social. E mesmo com formação em nível médio, os poucos entrelaçamentos realizados pelo currículo do magistério e as informações trazidas pela lei 10.639/03 a impactaram de alguma forma, dando-lhe coragem e alguns poucos recursos pedagógicos para encarar a tão problemática questão racial que engendra as práticas pedagógicas dentro da educação infantil: "o cabelo das meninas negras". É pelo cabelo que as práticas mantêm as meninas negras colonizadas a questões hierarquizantes de gênero e raça e suas infâncias aprisionadas no território do currículo eurocêntrico.

Professora Lourdes

A professora Lourdes compreende a educação para as relações raciais como uma imposição social, política e educacional vinda de cima para baixo, que exige que o professor se informe e se forme para melhor educar as crianças. Ela compreende a Educação para as Relações Raciais como sendo um campo de estudos para lidar com as crianças que se sentem diferentes. Ela manifesta esse entendimento quando diz: "É... tem uma questão assim, que, por exemplo, você percebe que a criança se sente diferente... então a gente tem que buscar estar com ela diante do grupo". Mais adiante há uma simplificação da questão racial e que os ordenamentos para esse trabalho devem ser utilizados nas práticas pedagógicas em momentos esporádicos, não como uma questão pontual e cotidiana. Os momentos privilegiados do qual trata Munanga (2005) são esvaziados de sentido e colocados no bojo da longa lista de direitos e garantias fundamentais, individuais e coletivos das pessoas. Ela recorre ao art.5º da Constituição quando explica sua prática ante situações de discriminação "[...] você percebe que a criança se sente diferente... então a gente tem que buscar estar com ela diante do grupo. Diante da gente mesmo. Diante de todos de uma maneira como se aquilo não fosse à parte mais importante. Como se tratasse... somos todas as mesmas pessoas". Assim reza o referido artigo:

> "Art. 5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, a segurança e a propriedade" (CF,1988, p. 5).

Esse artigo é muito propício quando se quer justificar a existência de conflitos raciais na escola e/ou em outros espaços sociais. De maneira recorrente, esse artigo permeia o discurso das pessoas, veiculando com essa referência o mito da democracia racial. Mas nem ela mesma acredita nessas "verdades", pois é percebida em sua fala a utilização dos termos "como se tratasse". Nota-se que ela não acredita nessa igualdade, porém cria recursos discursivos para não fazer uma reflexão mais aprofundada sobre o assunto.

> Olha, o documento pede que eu consiga... que eu tente... que eu busque através de ouvir as crianças. Pautar-me em pesquisas, em palestras para que a gente consiga se formar melhor para formar as crianças. Mas eu como professora, acredito que não seria necessário se tudo fosse tratado com mais naturalidade. Mas já que não se consegue isso num formato normal, natural eu acho que é muito importante que você tenha isso com você construído. E que você busque transmitir isso para a criança com a maior clareza, com a maior simplicidade.

> Com experimentos no dia a dia. Aconteceu? Vamos assentar e conversar.

Quando pedido que explique o que ela quer dizer com trabalhar as relações raciais de maneira natural com as crianças, fica subentendido em sua fala que o processo de escravidão nos obriga a resgatar, falar e assumir que a sociedade é racista. E que isso é um fato histórico cuja aceitação causa desconforto. Ela disserta sobre a questão expressando o que deveria ter sido. Seus apontamentos são construídos com o verbo no passado, como se ficasse subentendido: se não aconteceu lá atrás, por que justamente agora o negro tem que se fazer tão visual a ponto de se ter uma legislação só para tratar desse assunto? Observe-se seu pronunciamento:

> Na verdade, quando eu digo, eu não sei, não é que eu não sei. Porque eu vejo, eu percebo assim, que se lá atrás no início da história não tivesse sido tão forte a história do negro no Brasil, da escravidão mesmo... Eu acho que hoje o próprio afrodescendente, o próprio negro não seria tão visual. Sabe, eu não sei... Eu não sei te explicar. É que isso me incomoda. Eu acho que teria que ter tido direitos.

Quando discorre sobre direitos dos negros/as, o direito é ligado ao sistema meritocrático de ascensão social.

> Você fez vestibular? O passaporte tem que estar aqui na instituição. É preencher uma ficha? Então todos/as a mesma ficha, da mesma cor, os mesmos itens. O aluno que se matricula na UMEI na ficha tem a pergunta... Existe no formulário perguntar a cor da pele. Por que isso já está na cultura. Mas quando o aluno está na turma, está no grupo, está por idade isso não teria que ficar tão evidente. Numa faculdade onde existe de 35 a 40 alunos, meia dúzia de negros, então existe sempre uma defensiva para com eles.

Quando se refere à existência de uma ação defensiva da sociedade em relação aos negros/as, percebe-se que esse argumento está ligado às penalidades que os considerados "brancos" sofrem quando pegos em atos de racismo.

> Então já que isso existe, então por que não fazer uma educação de fato e fazer com que ela seja cumprida, para que eles realmente se sintam incluídos? Felizes? E naturalmente humanos? É isso que eles são. Se são semelhantes a macaco, se são semelhantes a Deus, se são semelhantes com o outro... Então, por que tratar com tanta diferença? Não só os negros. Os outros que são diferentes são todos iguais. Então isso parece um discurso pronto. Mas se houvesse a naturalidade de tratar as questões, não teria tanto preconceito. Essa é minha opinião.

Ela atribui o preconceito/racismo à falta de naturalidade com que o tema tem sido tratado. Para ela, os termos pejorativos, o processo de exclusão e o discurso diferencialista são discursos prontos e que não diminuem atos discriminatórios na

sociedade. Para construir suas considerações, ela lança mão dos dogmas da igreja cristã e da teoria evolucionista. Logo no início, ela argumenta: "se o racismo existe, tem que se fazer mudar pela educação para que de fato 'eles' se sintam incluídos". Nesse sentido, faça-se outra educação e não a educação para as relações raciais. Delineia-se, assim, o desconhecimento da professora em conceber a educação para as relações raciais enquanto política pública. Logo não concebe a educação infantil como uma política pública para as crianças menores. O conceito de políticas públicas e o significado histórico e político resultante desse termo é teoricamente desconhecido pela professora.

Professora Maria

Para a professora Maria, a Educação para as Relações Raciais potencializa a discriminação entre as crianças,

> Eu tenho um pensamento um pouquinho diferenciado. Eu compreendo o seguinte: quanto mais você coloca... Eu acredito que tem que ter... Os parâmetros curriculares, e tem que inserir sim, questão dos hábitos e costumes dos negros africanos... E dessa questão racial e tal... Mas, eu acho que da forma que está... Esse politicamente... Como é feita, é colocada a divulgação, ela ao contrário... Ela estimula a separação. Eu acredito que quanto mais você fala naquilo, pois se a coisa é natural, eu acredito o seguinte se você coloca natural, você vai ter que estudar os costumes: capoeira, como que surgiu o carnaval... Para as crianças... Isso tudo são costumes negros.

Assim, compreende a educação para as relações raciais como uma disciplina que deve ser mantida na categoria "uso esporádico", em momentos específicos como para trabalhar temas de datas comemorativas. Pesquisa sobre o tema tem identificado essa prática como recorrente dentro das escolas. Gusmão (2008) sugere que pensamentos e ações multiculturais devam ser inseridos na escola começando por apresentar o conceito de cultura revisada numa dimensão política. Com isso espera-se retirar as manifestações culturais africanas da marginalidade, desnaturalizando pensamentos folclóricos que circundam as práticas pedagógicas engendradas no interior das escolas brasileiras.

> Tudo isso faz parte da nossa história. É natural e a gente tem que estudar... Tem que passar isso para as crianças. Mas eu acredito que não da forma que ela é colocada. Por exemplo: agora tudo o que você fala... Dependendo da sua fala, é uma discriminação. Então eu acho que isso você incentiva a separação mais ainda. Se a pessoa fosse natural, assim, "ooooó seu negro, oooó seu branco!" Do mesmo jeito que eu sou branca, as pessoas são negras! São amarelas, são pardas, ou indígenas. A gente não chama o índio... "ah aquele índio lá"? E não

> é bullying, não é discriminação. Agora o negro também. Olha aquele negro ali. A coisa tem que ser mais natural. Tinha que passar de uma forma, que assim. Não exigida na forma que está sendo. Tem que ser trabalhada de uma forma mais natural. Acho que essa forma de colocar nos currículos... Estudar essas coisas isso é ótimo, mas era só isso. Agora acho que fez muito. Elevaram muito. Super exaltaram assim muito as questões raciais. E que hoje em dia você não pode nem olhar diferente porque ah... Você está discriminando. Entendeu?

A professora compreende e traduz a educação para as relações raciais como um mecanismo de exaltação do negro de maneira excessiva. Ela percebe que essa forma de abordagem também tem sido responsável por acionar os dispositivos jurídicos existentes para punir legalmente atos de racismo. Para ela, o certo é manter esse tema e suas discussões no nível curricular, e não ganhar visibilidade social "Elevaram muito. Super exaltaram assim, muito as questões raciais". Como já abordado anteriormente nesse trabalho, analisa-se que, quando se trata das relações raciais, quando os fatos são evidenciados, a sociedade é inserida como parte do processo histórico de escravidão no Brasil. E isso, para os brancos e os considerados brancos, transforma-se numa situação desconfortável, obrigando-os a entrar num processo de admissão histórica. No caso da professora, "[...] o caminho é trabalhar com essas novas gerações de uma forma natural. Não imposta! Porque, da mesma forma que foi imposta a discriminação, está sendo imposta a não discriminação". Ao analisar o seu ponto de vista, compreende-se que a discriminação e a não discriminação são colocadas por ela no mesmo patamar, com os mesmos resultados e consequências. Quando discorre sobre sua criação racista, ela explica:

> Hoje eu trato, eu lido, eu converso, eu não tenho nada com isso. Eu só não... O preconceito arraigado em mim é só a questão que eu escutei isso a vida inteira sobre a mistura das raças. Então, meu pai falava: raça não se mistura. Então, isso aí vem incutido na minha cabeça e que por mais que eu fizesse sete horas de terapia. Hoje os meus melhores amigos são negros!

O resultado das práticas pedagógicas da professora Maria pouco efeito terá para disseminar boas práticas de promoção da igualdade racial, além de ficarem indiferentes os momentos pedagógicos privilegiados ocorridos em sala de aula para se discutir o assunto. Acredita-se que não serão percebidos uma vez que, ao tratar do próprio racismo vivido no seio familiar, ela pontua que, por mais que fizesse terapia, não resolveria o problema. Na verdade, ela não aceita esse modelo de educação, pois, inconscientemente isso a afeta "Eu tenho preconceito para mim. Eu não casaria com um negro por causa do preconceito de formação familiar". Nesse caso, a resistência percebida está enraizada e

se alimenta de valores familiares. Também deve ser considerada a formação acadêmica, que se delineia o campo da psicologia clínica e na proposta pedagógica de Jean Piaget, além de considerarmos o período de formação da mesma anterior à implementação da lei 10.639/03.

Professora Carla

Essa professora compreende a educação para as relações raciais como uma possibilidade de reverter a educação racista que porventura a criança venha trazer de casa. Ela percebe a lei atemporal quando tratada na dimensão etária, quando afirma que com os bebês também se deve ter esse cuidado em trabalhar as relações raciais:

> A criança, ela é o que o adulto passa para ela, naquele primeiro momento. Por quê? Ela tem contato com o adulto, com o pai com a mãe ou a família dela. Então, ela é o que a família dela é. E infelizmente, hoje em dia as relações raciais estão assim, (...)[39] tem muito movimento para melhorar e tudo. Mas o preconceito ainda está embutido ali dentro. A educação infantil ela tem um grande potencial de trabalhar isso com a criança. Porque é preciso trabalhar as relações raciais dentro da sala de aula desde o berçário. Porque tem muita gente que fala. "Ah... o berçário." O berçário também! Tem como você trabalhar. Todas as práticas pedagógicas, todos os eixos norteadores da educação infantil, eles têm que ser trabalhados no berçário também.

A importância que ela percebe na educação infantil está ligada à sua trajetória de vida. Essa instância educativa tem significado político e social, uma vez que em seus relatos ela a articula com a valorização do profissional do magistério de modo que a valorização da educação infantil implica a valorização do magistério. Quando perguntada sobre como trabalharia no berçário as relações raciais, ela responde

> Tem livrinhos de pano, tem bonequinhas, então é apresentar as imagens. Porque muitos livrinhos tem só o loirinho, de olho azul. Mas, e os livrinhos com as outras? Tem que ter! Eu não posso só mostrar, visualizar o branquinho. Tem várias possibilidades. Vários leques. Eu tenho que mostrar o japonesinho, o asiático, o africano para que eles entendam que o mundo inteiro ele gira e tem várias etnias. Não é só o branquinho. Só aquela referência.

Para a entrevistada, no que se refere ao conteúdo sobre o tema, não há dificuldades em se trabalhar com as questões raciais, uma vez que as informações estão acessíveis para

[39] Problemas no áudio

qualquer pessoa. Porém relaciona as dificuldades ao processo de convencimento da gestão, especificamente, a coordenação escolar, em justificar atividades relacionadas às questões raciais fora do calendário do mês de novembro, especificamente no contexto da comemoração do dia da consciência negra.

> Hoje em dia, nem tanto porque você tem um leque de possibilidades, de literaturas nesse assunto, que te possibilita trabalhar esse tema. Isso vem muito da demanda de cada turma. Porque, assim, muita gente, muitas escolas trabalham esse assunto apenas em novembro. Que é o dia da consciência negra. Mas é isso que eu acho que tem que quebrar. Porque não é só em novembro. Se eu comecei o ano em fevereiro e surge uma polêmica na minha sala eu não posso trabalhar esse tema não? A dificuldade que eu vejo é essa. "Não, mas espera novembro para você trabalhar". Em novembro você já vai trabalhar esse assunto.

Pontua, também, a supervalorização que a escola dá ao estudo da matemática e do português enquanto matérias nobres e que culturalmente norteiam as práticas pedagógicas nas escolas brasileiras, mesmo na educação infantil. Atribui também como dificultador do trabalho sobre a perspectiva das relações raciais a mentalidade engessada do corpo docente, que incide na incapacidade em eleger o que é importante para a educação infantil, desvinculando-se, dessa forma, de práticas mais inovadoras e com sentido. Torna-se necessário que se construam coletivamente momentos pedagógicos que possibilitem o processo de emancipação do corpo docente, para que, fazendo uso de uma autonomia conquistada, possa trazer contribuições para a construção de práticas de promoção da igualdade racial no contexto educacional.

> Ênfase na voz (reproduzindo a fala rotineira no contexto escolar) porque não é tão importante. Porque o importante é você alfabetizar! Mas se você não tratar as relações como um todo, se eu estou bem comigo mesmo, se eu estou bem com o meu coleguinha, eu trato bem o meu amigo, a minha colega de sala eu vou estar bem para aprender matemática. Eu vou estar bem para aprender o português. Eu acho que é uma coisa que tem que mudar. Eu creio que os professores têm essa mentalidade, mas eles são tipo assim: mandados. Tem um currículo para seguir.

A análise trouxe para a discussão a necessidade de a educação infantil repensar a função do educar e cuidar considerando-os enquanto uma prática destinada a seres humanos e não uma prática de condicionamento infantil. Tais práticas produzidas devem primar pela articulação entre os campos das pedagogias sociais e humanizadoras, não permanecendo, portanto, na instância do rotineiro, na posição de ocupação do lugar da família em cuidar e educar e muito menos na condição de produção em larga escala de pequenos humanos politicamente corretos.

6.2.1 Infâncias e infância de crianças negras no bojo das práticas pedagógicas das professoras

> Ainda existe muita diferença. Eu acho que as crianças negras são muito mais livres. Elas brincam mais do que as crianças brancas assim... Elas têm... Não sei assim... Por causa da cultura delas... Não sei se é por causa da questão familiar... Eu acho que elas brincam mais. Elas têm mais liberdade, mais do que a criança branca (COORDENADORA PEDAGÓGICA 1 DA UMEI, 2015).

As análises de como as professoras compreendem o conceito Práticas Pedagógicas na educação infantil obrigou-nos a problematizar algumas questões que envolveram também a compreensão de infância considerando o critério cor/raça. Isso se justifica uma vez que, nas conversações, por recorrentes vezes, as crianças foram colocadas na categoria de indivíduos bons e inocentes desprovidos de preconceitos e/ou de atitudes racistas. Quase sempre visões romantizadas são desenvolvidas em torno das crianças e suas respectivas infâncias. Com isso, pontos de vistas equivocados são construídos e ou reproduzidos no cotidiano infantil. Diante disso, é preciso desmistificar a compreensão rousseauniana de que o indivíduo infantil é bom e inocente "e que precisa desabrochar naturalmente" (SOUZA, 2015, p.24). Uma vez que "essa visão pode fazer com que muitos profissionais desconsiderem as questões sociais e culturais da vida da criança, pois, já que a criança se desenvolve apenas no espaço maturacional/biológico, não há necessidade de intervenções" (IDEM).

O desenvolvimento de práticas pedagógicas pontuais implica considerar as mudanças políticas e culturais que incidem diretamente no ensino, o que obriga a escola a se mostrar enquanto um ambiente estimulante, onde o conhecimento deva ser construído respaldado pelo pensamento crítico e coletivo das ideias entrelaçadas pelas muitas culturas que habitam o universo escolar, especificamente, a educação infantil. Lugar onde o lúdico deve ser (re)pensado paralelamente ao ato de educar.

Na educação infantil, não pode haver o momento das brincadeiras e o momento do educar e cuidar. Essas ações, de acordo tanto com as proposições curriculares quanto

com as pesquisas que se orientam nesse sentido, comungam com essa nova característica que deve vir permeando esse novo modelo educativo. Para Freire (1998), a prática do/a professor/a é algo que exige reflexão e compreensão do fazer crítico e autônomo. São essas posturas que apontam a possibilidade de a escola ter condições de construir pontos de ligação no processo de adequação às mudanças de forma criativa e inovadora e, consequentemente, a se posicionar socialmente enquanto um espaço de acolhimento e respeito às diferenças enquanto um fator de possibilidade e riqueza cultural e não de desqualificação e seleção dos sujeitos com base em seu pertencimento social, de gênero ou racial. Nesse sentido,

> Queremos que as escolas melhorem. A melhoria escolar exige mudança, e a mudança positiva exige criatividade e inovações. As forças do mercado aumentam a criatividade e a inovação; a escolha escolar motivará esse processo. Também há a questão da justiça social. Uma criança não deve ter suas circunstâncias educacionais limitadas pela renda dos pais, pela cor de sua pele ou pelo dialeto que fala ... Pais com dificuldades devem ter o mesmo direito que outros pais têm de fazer escolhas para seus filhos (TAKAYAMA, 2005, p. 15-16, *apud* BURAS e APPLE, 2008, p. 21).

Assim, as práticas pedagógicas alcançam uma posição de destaque e de responsabilidade em colocar de forma autônoma e crítica a engrenagem social transformadora da escola funcionando. No caso da educação para as relações raciais, esse esforço enfrenta maior dificuldade, pois lida com relações de poder e hierarquização dos identificados socialmente como "diferentes". Quando se trata das crianças negras, principalmente, em instituições públicas, deve-se considerar que historicamente a escola pública fundou-se em dois preceitos, a disciplina e o higienismo. Assim professores/as oriundos de uma formação proveniente de um currículo tradicional enfrentarão grandes problemas na construção de novas posturas, uma vez que falar de educação infantil está a se falar de uma educação que se respalda no corpo. De acordo com Bento (2011, p. 20),

> [...] No Brasil, as representações do corpo negro estão marcadas por estereótipos negativos. Esses estereótipos são difundidos amplamente pelos meios de comunicação. Assim, cria-se e difunde-se a ideia de um corpo feio, promíscuo, sujo e malcheiroso portador de um cabelo ruim.

Para a construção dessa ação autônoma e crítica das práticas pedagógicas na educação infantil, o/a professor/a precisa ter claro o real significado do conceito de educação, que, para este estudo, significa um processo ligado ao desenvolvimento humano, que no

decorrer de sua vida vai fazendo distinções entre o que é certo e errado, bom ou ruim. Pertencimento a essa ou aquela cultura, justiça e injustiça que, quando confrontado com a educação recebida na escola, irá nortear as escolhas e os posicionamentos sociais de forma positiva perante as deformações sócio-históricas. Isso pode impactar o futuro por intermédio de significativas intervenções sociais. Para Bento (2011, p. 20),

> Durante a educação infantil, as crianças começam a perceber as diferenças e semelhanças entre os participantes de seu grupo, a reconhecer as próprias características e potencialidades e, dependendo dos recursos afetivos e sociais que lhe forem oferecidos, esse processo pode ser mais positivo ou mais negativo para a constituição de sua identidade [...].

Quando a escola compreende, considera e respalda suas ações pedagógicas alicerçadas na premissa de que os primeiros momentos educativos que a criança tem acontecem na família, ela está a considerar também os contextos dos quais emergem suas crianças. E considerar tais questões significa compreender a importância da temporalidade entre o processo de transição da saída das crianças do seio familiar e o seu ingresso em um novo espaço social, onde as marcas de suas relações de pertencimento e sua relação com a família são lembranças fortes, importantes e significativas para elas. Portanto a escola não deve apagar tais marcas e, sim, reconhecê-las e usá-las como recurso pedagógico a oportunizar a inserção do diferente enquanto qualidade e o reconhecimento e aceitação deste pelos demais.

A educação familiar é natural e comum a todos/as os seres humanos, sendo que nessa categoria social é que a criança vai aprender a distinguir primeiramente muitos dos valores que alicerçam a convivência em comunidade. O desprendimento de um ambiente a outro demanda tempo e principalmente, conta com a compreensão dos/as professores na construção de possibilidades que oportunizem a elas confrontarem o que aprendeu em casa com seus pais e o que a escola tem lhe mostrado enquanto conhecimento. Logo, sua iniciação educativa é permeada por sentimentos contraditórios e de estranhamento. Momento em que se espera que o/a professor/a acostumado e ensinado a se comunicar apenas verbalmente, aprenda a traduzir os significados dos corpos e desenvolva práticas libertadoras explícitas nas atividades cotidianas da escola.

No entanto esse momento é marcado por divergências e/ou incorreções, uma vez que cada professor/a traz impresso em suas práticas pedagógicas um pouco daquilo que aprendeu em família e no processo de formação inicial. Isso o/a leva a quase sempre a

ignorar e/ou desconsiderar o contexto em que está desenvolvendo suas práticas. Nesse momento então, o Projeto Político-Pedagógico deve ser sublinhado como um poderoso instrumento tradutor e unificador do fazer pedagógico significativo de forma coletiva.

Com isso, espera-se que a escola repense o conceito de educação e perceba a presença dos novos sujeitos trazidos pelo novo formato social que a contemporaneidade nos apresenta. Não cabe mais relacionar a educação escolar apenas como um processo de transmissão de conhecimento, onde o bom aluno/a, ou a boa criança são aqueles/as que estudam mais e/ou se comportam melhor e/ou pertençam a uma determinada classe social/étnica hegemônica. É preciso ter claro que é o Estado que cuida da infância, é a sociedade que tem responsabilidade para com as muitas infâncias entregues aos seus cuidados e o espaço escola tem por origem histórica cuidar das mesmas.

As práticas pedagógicas na educação infantil devem levar em consideração a visão de mundo que a criança traz de casa, seus conhecimentos prévios, sua origem e pertencimento racial de maneira a valorizar esses pilares, para que a educação cumpra na sua integralidade sua função de formação humana.

Com o intuito de identificar como os/as professores/as investigados/as compreendem o sentido do conceito de práticas pedagógicas e em que concepções as alicerçam é que o referido texto se orienta, além de ter também o objetivo de analisar a pré-disposição do contexto investigado em desenvolver práticas pedagógicas para a Educação das Relações Raciais.

Foram articulados a esse processo de análise os dados obtidos com relação à opinião dos/as mesmos/as relacionada à infância de criança negra e à infância de criança branca, bem como a relação que eles/as fazem entre a infância que tiveram e as infâncias de seus alunos/as no sentido de identificar em que dimensão tais infâncias estão sendo colocadas pelos/as docentes que desenvolvem práticas pedagógicas na Unidade de Educação Infantil pesquisada. São essas compreensões que vão caracterizar e externar os pressupostos teóricos engendrados no resultado prático das práticas pedagógicas no campo das relações raciais. Torna-se possível, portanto, mensurar a possibilidade de suas práticas trabalharem na concepção de uma educação para as relações raciais ou não.

Das cinco professoras entrevistadas[40], três delas (Fernanda, Luci e Carla), formadas posteriormente à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 e também após a implantação da lei 10.639/03 trazem em seus discursos uma prática pedagógica na educação infantil alicerçada no cuidar e educar orientadas por ações construídas no campo pedagógico. Nesse campo, a educação infantil se posiciona no sentido de interpretar as manifestações corporais das crianças, identificando suas necessidades e percebendo seus contextos de origem.

> [...] as práticas na educação infantil são ações mesmo. [...] aquilo que vivencio, vivenciei através das ações com as crianças. [...] não tem como fugir do cuidado. As crianças chegam aqui muito desprotegidas. Carentes. Elas chegam assim, carentes em todos os sentidos" (PROF.ª FERNANDA, ENTREVISTA, 2015).

Mesmo não tendo como fugir do cuidado e avaliando a condição social precária em que as crianças chegam à UMEI, o cuidado foi desvinculado da categoria do assistencialismo, quando as ações docentes são colocadas em bases teóricas de atuação: "[...] talvez se a gente tivesse o PPP pronto talvez pudesse seguir o que está lá. Mas, eu procuro seguir as proposições curriculares que dá um direcionamento" (PROF.ª FERNANDA.ENTREVISTA,2015).

O Projeto Político-Pedagógico e o currículo da educação infantil assumiram no discurso sua função, a fim de orientar e organizar as práticas pedagógicas na escola num todo coeso. Alicerçar as práticas nesses documentos orientadores evita incorreções e fragmentação do processo educativo da escola como um todo.

As práticas pedagógicas concebidas nas diferenças entre sujeitos foi outra característica que apareceu no dialogo tecido nas entrevistas: "Você não tem que exigir de um e de outro que seja igual. As pessoas são diferentes" (PROF.ª LUCI. ENTREVISTA, 2015). Ao alicerçar as práticas em concepções sociais e culturais, as questões trazidas pelas crianças são valorizadas e potencializadas no cotidiano escolar, sendo necessário "respeitar os valores, porque muitas vezes os meus valores para aquela criança não têm significado algum. Eu acho que a gente aprende todos os dias. A gente olha e fala assim..., Olha,... Eu achei que eu sabia isso... E eu não sabia" (IDEM).

Para Viana (2010, p. 32),

[40] Em pleno exercício docente, não ocupam cargo de gestão dentro da UMEI Grajaú.

> É fundamental que se conheça e entenda a criança como pessoas de sentimentos, vontades, desejos e necessidades, sobretudo com direitos e deveres para, a partir de tais considerações, agir sobre ela de forma que possa contribuir para o seu desenvolvimento, sendo que a relação entre criança, família e escola deve ser dinâmica e verdadeira, caracterizando-se pela participação dos educadores e dos seus responsáveis, sem deixar de conhecer e reconhecer sua história de vida.

No que se refere à professora Luci, fortes nuances de (auto) reflexão sublinham o seu discurso de forma a pontuar que falar de práticas pedagógicas é falar da gente e dos outros; é ser capaz de olhar para dentro de si e se interrogar. O espelho orientador do/a professor/a são suas práticas. São elas que, com sinceridade, irão dizer realmente se a direção escolhida atende às necessidades do fazer pedagógico e/ou se os diferentes sujeitos que povoam o contexto escolar têm sido contemplados pelo olhar atento de práticas pedagógicas de valorização das diferenças.

Em muitos momentos foi apresentado, por parte do corpo docente da UMEI, o estado de fragilidade social com que as crianças chegam à escola. Quando compara sua experiência de infância no Quilombo, a professora Fernanda destaca que a infância das crianças de hoje são mais vulneráveis socialmente,

> [...] a nossa UMEI é marcada pela pressão social mesmo, do entorno, então as crianças convivem muito com violência, com tráfico de drogas, se você observar eles escondem, as brincadeiras preferidas quando eles chegam aqui é imitar papapapapa imitando tiro, é correr da polícia sabe (PROF.ª FERNANDA. ENTREVISTA, 2015).

Dessa forma é inevitável não diferenciar as infâncias de crianças negras das infâncias de crianças brancas conforme pontua a professora, uma vez que as infâncias, por serem de responsabilidade social e do Estado, sofrem a hierarquização histórica, sociopolítica no contexto escolar. As infâncias negras carregam o peso segregador da história racista nas costas. Isso vem simbolizado pela falta de oportunidades e, principalmente, pela negação social de suas histórias, pela negação da presença do critério cor/raça nas brincadeiras, nos afetos, entre outros fatores dificultadores, como registra o seguinte depoimento:

> Com certeza são muitas as diferenças né? Muitas, muitas mesmo! Até pela questão geográfica de localização né. Por que as crianças negras residem... Eu não estou falando só daqui do quilombo, mas de um modo geral pelas crianças que eu tenho na escola que estão mais dentro do aglomerado.

> E as crianças brancas a gente percebe... Não só aqui no quilombo, mas também na escola né? A gente vê essa diferença nas brincadeiras, das formas... E eu percebo que assim... Está muito voltado para a realidade social dessas crianças. E a infância... E as brincadeiras são muito voltadas para isso. Mas também pela localização, pois os negros estão mais na maioria dentro do aglomerado. Ou dentro dos quilombos, a parte mais afastada. E os brancos já estão mais no asfalto.
>
> A gente identifica muito nas brincadeiras que a gente vai fazer, muitas eles já conhecem. Agora quando é uma criança branca... A cultura é outra, a brincadeira é outra. A forma de brincar de um modo geral... Eles já têm as brincadeiras com brinquedos mais industrializados... Entra mais a questão da informática... Mais no conhecimento assim, da Informação. Eles têm uma informação maior sabe? Com relação às coisas... Eles viajam mais... Tem uma cultura melhor nesse sentido. Agora, a criança negra tem um resgate... Tem muito aquela questão de contar histórias... A coisa tradicional que vem de família... (PROF.ª FERNANDA. ENTREVISTA, 2015).

Embora exista uma sociologia da infância, no caso da criança negra, esse campo do conhecimento não visibiliza as infâncias das mesmas. E, como exposto pela professora Fernanda, mesmo não se tratando de crianças de quilombo, um território de tradição, as crianças pertencentes a outros espaços trazem fortes traços da cultura e da tradição negra. Isso torna imprescindível à sociologia da infância ampliar a discussão sobre a infância considerando a raça enquanto um critério de compreensão das infâncias das crianças negras que permeiam as muitas escolas brasileiras.

Muitos pesquisadores/as de uma forma ou outra têm se movimentado em articular discussões em torna das práticas pedagógicas e do currículo, em que o critério raça/cor deve ser considerado no processo de promoção da igualdade racial na educação e na construção da identidade tanto de jovens e adultos, mas principalmente da criança negra, fato esse que nos permite tecer considerações sociológicas referentes à infância de tais crianças (BENTO, 2011); (CANDAU, 2003); (CAVALLEIRO, 2003, 2005); (GOMES, 2006); (GOMES e ABRAMOWIZ, 2010); (SILVA, 2007); (TRINIDAD, 2011).

Outro ponto que chamou a atenção foi o fato recorrente em colocar a categoria infância de crianças negras vinculadas ao passado escravocrata.

> No tempo da escravidão as crianças negras trabalhavam e as crianças brancas eu creio que tinham uma vida de brincadeiras. Há uns tempos atrás para mim as crianças... Mas era preconceito mesmo de mistura de criança negra brincar com criança branca. E às vezes né um tema não trabalhado... O racismo né... O preconceito que hoje o povo já

> tem... Está começando um pontinho já de esclarecimento (PROF.ª. LUCI.ENTREVISTA, 2015).

A falta de informação adequada sobre as questões raciais impede de certa forma a ação diferencialista das infâncias de maneira positiva, o que as respalda no racismo. Persiste ainda o velho hábito social em focalizar o/a negro/a no passado, no tempo da escravidão. Isso delineia que a sociedade ainda apresenta dificuldade em libertar o consciente coletivo de associar à imagem dos/as negros/as à escravidão. Com isso as outras dimensões sociais em que a população negra deveria ser visibilizada como na cultura, na economia, na educação entre outros setores sociais, ainda está hierarquizado/colonizado mesmo com tantas discussões a engendrar o cotidiano social.

A infância das crianças negras ainda está invisibilizada pelas questões da escravidão, o que impede essa categoria ser pensada nas dimensões culturais e de construção de uma identidade vinculada ao pertencimento étnico para além das fronteiras sócio-históricas do racismo.

A infância foi também comparada pelas professoras com nuances temporal em que as crianças da UMEI são visualizadas pela lente das infâncias de suas respectivas professoras, sendo, portanto, semelhantes no ato de brincar, "o que me lembra é que eu brinquei muito... e em educação infantil a gente sempre incentiva o brincar né" (PROF.ª LUCI ENTREVISTA, 2015).

Na análise, identificou-se que, para ela, a professora, a brincadeira na educação infantil é sinônimo de felicidade, de movimento do corpo infantil. Considerando que esse movimento é impedido pela tecnologia, ela pontua a função das práticas pedagógicas enquanto primordial instrumento promotor de ações de movimento e essa felicidade se materializa no ato de brincar na infância por intermédio do resgate das brincadeiras do passado. Estas, no entendimento da entrevistada, promoviam movimentos amplos nas infâncias passadas:

> Eu brinquei muito. Eu fui uma criança feliz porque eu brinquei de tudo e às vezes a gente resgata algumas coisas com as crianças que hoje a tecnologia não está as deixando brincarem. Ai a gente pede lata, alguma brincadeira de roda... que eu... eu quando criança brinquei muito. Então a gente tenta resgatar com as crianças da educação infantil isso também. [...] eu fui uma criança que brinquei muito. Brincava de tudo... de roda, de queimada, de... rouba bandeira... E são brincadeiras que ficaram um pouco esquecidas pela tecnologia. Mas a gente tenta na educação infantil está resgatando isso tudo com as crianças (PROF.ª LUCI. ENTREVISTA, 2015).

É fato que as brincadeiras na infância são possiblidades de exercitar e solidificar o estado de felicidade e de liberdade no espirito infantil. Na primeira infância, brincar junto e/ou com depende da predisposição dos adultos. As brincadeiras infantis movimentadas pelos adultos entre crianças devem ser intrínsecas ao afeto. Assim, as práticas pedagógicas na educação infantil têm que vir permeadas de carinho, afetividade e reconhecimento das diferenças em valorização do conhecimento infantil. Isso faz parte da infância e/ou deveria fazer. Para Viana (2010, p. 35) "a educação infantil deve ser pautada em uma pedagogia que valorize a afetividade, em uma dinâmica dialógica, aspectos importantes para o desenvolvimento pleno da criança".

Quando relaciona sua infância com as das crianças, a professora Carla argumenta que a evolução tecnológica modificou o modo de brincar das crianças. Esse argumento também é defendido pela professora Luci. Porém a professora Carla vê a tecnologia por um viés positivo. Para ela, as novas tecnologias trouxeram um desenvolvimento econômico e mais oportunidade de acesso às coisas, logo qualquer pessoa pode ter acesso aos novos brinquedos, diferentemente de sua época. Porém, há de se considerar - e a pesquisa considera - que a tecnologia representa em muitas ocasiões não a mandatária de facilidade econômica, mas, sim, um instrumento regido pela intencionalidade do mercado em focar nessa categoria uma possibilidade de ganhos[41] dentro do sistema econômico.

> Em alguns aspectos eu brincava de ser professora. Eu lembro direitinho que eu tinha um quadro. Meu pai me deu um quadro, giz. E eu dava aula para os meus irmãos. Hoje em dia você vê algumas crianças que têm esses tipos de brincadeiras. Mas está muito diferente. É mais voltado para o tecnológico. Para as tecnologias. Aquelas brincadeiras que a gente tinha de bolinha de gude, de fazer você ver uma latinha e visualizar um carrinho. Porque condições financeiras assim nós não tínhamos. Então nós tínhamos que fazer do que a gente tinha o lúdico né? (PROF.ª CARLA. ENTREVISTA,2015).

Independente das mudanças ocorridas no modo do desenvolvimento das infâncias trazidas pelos avanços tecnológicos faz-se necessário que o/a professor/a desenvolva suas práticas pedagógicas compreendendo que a infância mudou, porém as crianças continuam sendo crianças. Com isso, a infância deve ser considerada em sua dimensão sócio-histórica, para que as comparações entre infâncias do passado e do presente não construam equivocadamente situações de reprodução de uma infância que já passou.

[41] Ler o artigo de SIROTA, Règine. Emergência de uma sociologia da infância: Evolução do objeto e do olhar.

Portanto, sem efeito positivo às exigências das novas demandas sociais. Para Souza (2010), discursos temporais de comparação entre as infâncias são bastante recorrentes na educação infantil e, nesse sentido, a categoria infância deve vir compreendida enquanto um processo em construção,

> Sendo a infância uma construção, com certeza há diferenças entre a infância dos nossos pais, da nossa própria infância e das de nossos filhos, nem melhor, nem pior, apenas diferentes. O contexto familiar mudou e, consequentemente, as atividades e as brincadeiras desejadas e desenvolvidas pelas crianças (SOUZA, 2010, p. 26).

Para a professora Carla (2015), "[...] o que a gente vê é que a gente tem que trabalhar e resgatar essas brincadeiras que a gente tinha antigamente para essas crianças de hoje". Essa argumentação propicia questionar o ter de resgatar essa história de brincadeiras infantis. Em que moldes está respaldado esse resgate? Em que linha de construção pedagógica tais articulações estão embasadas? Até que ponto as práticas pedagógicas desenvolvidas nesse resgate das brincadeiras das infâncias passadas estão vinculadas à criança do presente e não na reprodução inconsciente por parte do/a professor/a em resgatar a própria infância? E/ou acreditar que determinados valores considerados perdidos possam ser resgatados a fim de resolver muitas mazelas sociais? Mazelas essas muitas vezes atribuídas às novas visões e concepções de comportamento e de mundo trazidas pelos avanças tecnológicos e pelo estreitamento das fronteiras. Em que medida as crianças da UMEI investigada têm oportunidade de viajar no mundo da imaginação, dada a complexidade social em que estão inseridas? Identificou-se que muitas delas desenvolvem suas infâncias em ambientes nada convencionais permeados pela violência social e familiar em muitos casos. Para Souza (2010, p. 27), "É claro que esses aspectos de fantasia e criança caracterizam a infância, mas não é isso que vai viabilizar a infância de uma criança".

Considerando tais argumentações, o questionamento que se faz é: o que vai viabilizar as infâncias das crianças negras? Isso porque, quando se trata de repensar e pontuar a infância desvinculada do fator raça, os pensamentos estão alicerçados em infâncias passadas. Logo, ao tratar das infâncias negras, percebe-se que o olhar histórico das professoras apresenta-se desfavorável as crianças negras, uma vez que suas infâncias são pensadas e/ou concebidas ainda com o olhar na senzala. Trata-se de uma infância desatualizada e desvinculada das novas construções e discussões relacionadas à nova

postura social em que o critério raça se faz importante no processo de produção de práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil.

Mesmo reconhecendo a predisposição das professoras em desenvolver práticas pedagógicas na visão das relações raciais, o imaginário coletivo produzido pelo mito da democracia racial impede o avanço e o desenvolvimento de práticas diferenciadas nesse contexto educativo, onde as crianças negras são pré-pontuadas enquanto herdeiras da discriminação racial.

> [...] elas já trazem algumas marcas de preconceito. Então eu acho que isso é um traço que modifica um pouco a essência leve de ser criança né? Mais... Eu não gostaria que tivesse essa diferença, mas a gente percebe. Às vezes a criança é um pouco arredia. Elas falam pouco. Elas se limitam a esperar a vez (PROF.ª LOURDES. ENTREVISTA, 2015).

Mesmo identificado e assumido o preconceito racial na infância, ainda persiste no discurso docente uma busca incoerente que justifique, minimize e/ou camufle a existência da feia marca histórica que engendra as relações entre negros e brancos no Brasil. "Mas a essência de ser criança e de ter uma infância é direito de todos" (PROF.ª LOURDES. ENTREVISTA, 2015). A simplificação das questões raciais primando para o direito à igualdade entre as pessoas tem sido um dos fortes argumentos recorrentes em não assumir e/ou se posicionar favoravelmente à implementação de uma educação para as relações raciais. Tais argumentações fortalecem e reproduzem práticas pedagógicas resistentes ao processo de construção de um currículo multicultural na educação infantil. O viés da aparente naturalidade simplifica os casos de racismo percebidos no contexto escolar.

Com isso, fica evidenciado que um perfil docente oriundo de uma cultura forjada em bases segregadoras e num currículo com valores hierarquizados, os resultados serão consequentemente, de perpetuação das desigualdades raciais no contexto da educação infantil, onde práticas pedagógicas liberadoras do corpo infantil não terão condições de germinar. Considerando que as práticas pedagógicas compreendidas pela professora Lourdes estão enraizadas na meritocracia, são práticas pedagógicas desenvolvidas no sentido de civilizar o indivíduo e, no caso específico das crianças negras, de acordo com Oliveira (2015, p. 130), "o processo de socialização na instituição escolar, 'tornar-se civilizado' significa 'branquear-se".

Outro fator percebido na compreensão dos comportamentos externados pelas infâncias e nas infâncias de crianças negras descortina pelo viés da psicologia clínica e do desenvolvimento infantil. Nesse caso, a professora Maria argumenta que a teoria e sua experiência ajudam-na a diferenciar "o que que é pirraça, do que que é realmente uma necessidade, ou um momento da criança. E a gente sabe fazer essa diferenciação"(PROF.ª MARIA.ENTREVISTA, 2015).

Embora o objetivo desse estudo não seja desconsiderar a Teoria do Desenvolvimento infantil em Piaget, mas a compreensão da infância, e principalmente das infâncias das crianças negras, a referida teoria mostra-se rasa e não possibilita, portanto, responder a complexidade inerente ao campo das relações raciais apenas com a articulação dos saberes produzidos por intermédio desse campo do conhecimento. Compreender a dimensão racial faz-se necessário à articulação e à compreensão dos muitos posicionamentos de ordem sociológica, antropológica e cultural. Flavell (1991) *apud* Vieira e Lino (2007, p. 199) argumenta que

> [...] Piaget recusa claramente a tese de que a evolução do pensamento e do comportamento humano é determinada por um conjunto de influências externas (ambiente, sociedade e cultura) e propõe uma conceitualização do indivíduo como 'mente ativa' que, em processos progressivamente mais adaptativos constrói significado sobre a realidade, transformando-a.

Analisar e diferenciar as infâncias entre crianças negras e brancas do ponto de vista de oportunidades e condições financeiras à luz dos "processos adaptativos" do qual fala Piaget corrobora (re)afirmar que ocorreu uma rachadura na adaptação social e no comportamento do olhar da professora Maria que, diante do assombro em verificar que as crianças do morro, embora pobres, têm acesso a brinquedos mais caros, evidencia o preconceito social e, por consequência, também o racismo. Causa um impacto, um estranhamento, verificar que a situação social das crianças descristalizou e impactou as impressões seculares do olhar docente,

> [...] Olha eu sinto pelas oportunidades só! Agora eu acho que, por exemplo: eu tenho um modo de pensar. Na hora que você vai observa a educação da criança branca ela tem dinheiro, por exemplo, a criança de elite ela tem mais dinheiro e ela tem mais oportunidade: De vivências, de viajar, de ir para shopping de comprar brinquedos e de experimentar mais as coisas. Que as crianças daqui não têm tanto essas oportunidades. Eles têm até, eu estou até assustada... Assustada que eu falo é no sentido assim, eu não esperava isso. Eles têm muitos brinquedos. Tem crianças aqui que tem, nossa, tem vários brinquedos (PROF.ª MARIA. ENTREVISTA, 2015).

Quando a professora analisa aquelas crianças que não têm acesso a nenhum brinquedo caro, argumenta e sugere ações de minimizar os impactos da injustiça social e racial criando possibilidades de construção de brinquedos artesanais. Em análise do contexto e do perfil da entrevistada, fica o risco de desencadear um processo pedagógico de estagnação social dessas crianças.

> Eles têm, alguns têm. Mas você pode resgatar esses brinquedos, essas oportunidades através de outros brinquedos. Por exemplo: eu fiz um trabalho de resgate de brinquedos antigos. Então eu fiz bilboquê com caixinha de leite. Com pausinho... Você poder fazer tudo que uma criança de elite tem, mas não na forma, né... com brinquedo comprado. Você vai fazer. Você vai construir. E isso que eu acho que é o ganho deles. Que eu acho que é um ganho grande. Porque eles vão aprender a construir. Eles vão aprender a ter autonomia para ter esse brinquedo né? (PROF.ª MARIA. ENTREVISTA, 2015)

Diante do exposto, as diferenças entre as infâncias negras e brancas pontuadas pela professora se respaldam na deficiência econômica. Assim, ao construir uma linha reflexiva sobre o assunto, a professora justifica que é possível equiparar favoravelmente tais injustiças sociais ao adaptar as crianças na construção de uma autonomia baseada no ser e não no ter. Para ela, esse seria um modo de combater o capitalismo que incentiva o ter e desqualifica o ser. Porém, ao executar práticas pedagógicas direcionadas por essas concepções a situação de perpetuação entre dominados e dominadores ficará sobre controle, ao mesmo tempo em que a manutenção dos privilégios permanece incontestável e imutável. Com isso, não se discutem as relações raciais com profundidade, deixando, portanto, a discussão referente às crianças negras e suas infâncias inseridas num processo de adaptação à situação em conformidade a essa. Nisso, a teoria de Piaget propicia uma leitura equivocada e fundamenta infelizmente tais posturas, porém, não justifica socialmente.

Dessa forma, práticas pedagógicas compreendidas nesse formato teórico não abre oportunidade de construção de uma educação reflexiva no campo das relações raciais, ao contrário, criam um sentimento de simplificação, conformação e naturalização do racismo e das justiças sociais.

6.2.2 Educação para as Relações Raciais e as crianças negras com deficiência

Durante o processo de seleção das instituições de educação infantil para a pesquisa "Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03" da Professora Nilma Gomes *et.al*. (2012), pesquisa essa que embasa nosso estudo, relata que das oito escolas selecionadas houve uma que chamou a atenção, primeiro, por não se tratar de ensino regular; segundo, por ser uma instituição destinada às pessoas com deficiência auditiva. Trata-se de uma instituição situada no Estado do Espírito Santo, no município de Vila Velha, uma escola de apoio (modalidade educação especial).

Segundo a equipe de pesquisadores, a indicação dessa instituição foi recebida com "um misto de surpresa e alegria" (GOMES *et.al*. 2012, p. 324). Embora, por um lado, o Estado do Espírito Santo tenha publicado no novo currículo um capítulo especial para o trabalho com as relações raciais, que para a equipe de pesquisadores representa um avanço, por outro, "o currículo expõe algumas dificuldades [...] em subsidiar as práticas pedagógicas e divulgar as experiências na perspectiva da Lei 10.639/03" (IDEM, 2012, p. 325). De acordo com relatos, muitos estudantes veem nesse espaço uma oportunidade de socialização "saudável, para que eles não se sintam excluídos. Muitos também sofrem processos de exclusão no interior de suas famílias, em função de diversos fatores, entre eles a rejeição à deficiência que portam" (IDEM). Além disso, percebeu-se também entre os/as alunos/as atitudes de racismo.

Para a equipe de pesquisadores, tais assuntos merecem ser discutidos pedagogicamente. Em suas considerações, argumentam que "fica evidente a necessidade de inclusão das temáticas afro-brasileiras e africanas nos processos de formação de professores/as da educação especial" (IDEM, 2012, p.329).

Com o intuito de visibilizar a necessidade de articulação da temática racial na dimensão da educação inclusiva, essa pesquisa, embora não tenha como foco a educação para as relações raciais na modalidade da inclusão, destaca que três fatores atuaram enquanto gatilho provocador na construção desse texto. Primeiro, porque, durante o processo de pesquisa de campo, a temática racial e a criança com deficiência na educação infantil foram visibilizadas numa entrevista com uma profissional de apoio à inclusão da PBH, na UMEI Grajaú. Segundo, já explicitado anteriormente, a pesquisa da professora Nilma aparece com essa demanda e aponta a necessidade de o assunto ser tratado mais pontualmente, até mesmo porque não há muitos estudos direcionados a essas temáticas

conjuntamente. Isso porque, de acordo com os pesquisadores "[...] Estes são questionamentos novos trazidos pela Lei 10.639/03 e suas diretrizes, que exigem um estudo específico e aprofundado" (IDEM, 2012, p. 329). E terceiro e último fator: toda e qualquer pesquisa deve se situar enquanto espaço de compromisso sócio-político, onde a denúncia e/ou novas possibilidades devam ser expressas para que o registro feito possa nortear outros novos olhares nesse sentido.

Expor esse tema também vem reforçar o quanto o contexto de promoção da educação infantil é complexo e carece de acompanhamento e avaliação, a fim de mapear as necessidades e as questões inovadoras que por lá aparecem objetivando promover a política pública de educação infantil num todo menos fragmentado possível.

Assim, os relatos que aqui se configuram são resultado de uma entrevista realizada com uma profissional de apoio à inclusão sensível às questões raciais e ao trabalho da mesma na educação infantil na dimensão das crianças com deficiência. Embora a entrevistada tenha aberto mão do anonimato, por bem, conforme feito com as demais professoras decidiu- se também deixá-la anônima identificando-a com o codinome de Gabriela.

Gabriela se autoidentifica de cor negra, estudante de pedagogia, com formatura para 2017. Antes de exercer a função atual, trabalhou em uma instituição destinada ao atendimento e acompanhamento de pessoas dependentes químicas. Segundo ela,

> Você movimentava muitas coisas para estar ajudando uma pessoa com esse problema. E você nunca tinha retorno. Quando eu fui trabalhar com criança, eu pensei... Eu não trabalho mais com dependente químico. Por que na verdade o melhor é prevenir né? ... Você trabalha coma criança você tem como ajudar na formação dessa criança para que no futuro ela não vá ser um dependente químico.

Para ela trabalhar na educação infantil tem oportunizado a construção de muito conhecimento, embora, financeiramente, atuar como Apoio à Inclusão não seja um bom campo para se estabelecer.

O profissional de Apoio à Inclusão da PBH é uma função sem reconhecimento enquanto parte pertencente a uma categoria. A exigência de contratação do referido profissional não considera a formação e/ou conhecimento mínimo no que diz respeito ao trato com a criança com deficiência. O nível de escolaridade máxima exigida é formação no ensino médio regular. De acordo com Gabriela, o profissional é contratado para auxiliar as

crianças com deficiência, já que o/a professor/a não tem como dar atenção necessária e individualizada, uma vez que tem em sua responsabilidade toda uma turma aos seus cuidados. Nesse caso, o Apoio à Inclusão trabalha no sentido de auxiliar o/a docente no processo de desenvolvimento da autonomia da criança com deficiência.

No que se refere à profissão de apoio à inclusão, ela ainda carece ser reconhecida, ser instituída nos moldes das exigências das políticas públicas de inclusão social da pessoa com deficiência,

> Porque a gente não é reconhecida. A gente não tem direitos. E a gente se esforça bastante. A gente trabalha bastante. Então eu acho... A gente também gostaria de ser reconhecida. Entendeu? Sobre o nosso trabalho... O nosso trabalho não é reconhecido. E não tem visibilidade nem quando faz as atividades. Ela não aparece nem no reconhecimento para os pais. Na verdade os pais são os que compreendem, os pais são bem gratos sabe.

Dessa forma, o profissional de inclusão não é munido de autonomia pedagógica e, na educação infantil, diferentemente, do apoio à inclusão do ensino fundamental, onde a equipe de Atendimento Educacional Especializado – AEE encontra-se instalada estruturalmente, o apoio à inclusão trata diretamente com essa equipe. Já na Educação Infantil, o atendimento adquire uma função de assessoria, uma vez que o profissional do AEE não está presente no cotidiano da escola infantil. Porém ela conseguiu construir uma parceria com a professora em cuja turma sua criança está inserida. E tal parceria tem sido muito benéfica e gratificante, tanto para ela, quando para a professora e a criança.

Na educação infantil o profissional de apoio à inclusão tem possibilidades de atuar de forma mais profissional em parceria com a professora, pois o diálogo faz-se com mais facilidade. Segundo Gabriela, ela teve sorte em fazer essa parceria na UMEI Grajaú, o que de certa forma deu-lhe mais autonomia profissional,

> [...] É igual te falei... Por isso tem uma grande diferença de educação infantil e ensino fundamental. No ensino fundamental você não consegue nada. Os professores... Olha... Parece que eles estão aquém dessa criança. É tipo assim... Eles chegam ah... Seu menino está fazendo tal coisa. Entendeu? Usam até esse termo. Mas tem uns que nem olham para a cara dessa criança da inclusão. Eu passei por isso, porque eu trabalhei no ensino fundamental, às vezes está distribuindo ali uma atividade para fazer, ou um papel para colorir... Alguma coisa... Salta aquela criança. Aí você tem que pedir... Não... Eu quero um papel para fulano. Por que senão elas não estão nem aí. Tem umas que nem olha para cara. É como se essa criança tivesse uma doença

> contagiosa. Que não pode nem olhar para ela. E a educação infantil os professores abraçam essas crianças. Acolhem essas crianças. E tem todo um carinho com elas. Todos aqui. Aqui os professores têm um acolhimento muito bacana, diferente com as crianças.

Diante do exposto, fica marcada a especificidade única do papel da educação infantil, em que, certamente, seus profissionais apresentam característica pontualmente afetiva com os alunos. Dessa forma fica a necessidade de se tratar no campo da formação continuada uma aproximação maior dos/as professores/as e demais profissionais de educação infantil com a educação para as relações raciais, que teoricamente se funda essencialmente no afeto, como já pontuado por Viana (2010) anteriormente.

O relato de Gabriela, quando relaciona o descaso com que as crianças com deficiência são tratadas em alguns espaços de ensino, sem sombra de dúvida pode ser transferido também para a dimensão racial, em que a forma de pensar e agir com os diferentes ainda se faz negativamente, independentemente das políticas públicas de Estado, que na verdade ainda tem muito no que avançar em suas atitudes e interpretação das diferenças. Para Arroyo (2014, p. 121),

> As reações do Estado, do judiciário nem sempre têm sido reconhecer os diferentes como sujeitos de direitos, nem suas formas de lutas por esses direitos mais radicais. Na medida em que as lutas dos diferentes por direitos avançam e se politizam, instaura-se um estado de tensões no campo dos direitos. Tensões mais politizadas na medida em que os sujeitos dessas lutas são os coletivos feitos tão desiguais porque diferentes. As formas inferiorizantes, subalternas de pensá-los e tratá-los em nossa história são respostas com conotações específicas porque diferentes.

Quando abordada sobre as questões raciais e necessidade de uma educação direcionada a essa instância, Gabriela diz ter ouvido falar muito pouco. E esse pouco falar veio por intermédio de eventos realizados na escola e/ou projetos que trabalham as questões culturais. Mesmo na UMEI, ela pontua que essas experiências foram bem poucas. Ao ser arguida sobre o motivo de as abordagens raciais na escola serem escassas e/ou tímidas, ela disserta que

> Eu acho porque seja talvez por pensar... Ah é criança, não tem tanta importância. Porque na verdade a criança ela não tem esse racismo. Ela tem uma aceitação muito boa com culturas e etnias, com qualquer tipo de diferença. É o adulto que tem. Eu acho que pode ser por isso. Pensamento meu. Por que talvez se pense né... Ah é criança né, não

> vamos... Agora talvez tenha uma forma (...) [42] ou talvez na data né... Ou quando vem alguém igual veio você. É para poder está falando... Aí começa né alguém a fazer um projeto... Puxa aqui, puxa ali. Mas é tímido sim.

De acordo com os argumentos da Gabriela, ainda o espaço escolar depende muito de provocações externas no sentido de obrigar uma ação efetiva no trato com a educação para as relações raciais na escola.

Segundo a profissional, não existe impedimento e/ou dificuldade em se trabalhar com as crianças com deficiência as questões raciais, uma vez que elas estão sendo incluídas na sociedade da qual fazem parte: "elas têm capacidade de estarem compreendendo as coisas. Elas compreendem de uma forma ou de outra. Mesmo aquelas crianças que não falam, não conseguem expressar. Ela consegue expressar o que está sendo explicado para ela" (GABRIELA, 2015).

Quando perguntado se crianças negras e deficientes sofrem discriminação duas vezes e ou se era mais difícil ser negra ou deficiente, de acordo com seu ponto de vista ela, responde que, "na verdade eu não sei mensurar qual seria a pior, entendeu? Mas não aqui por parte dos colegas. Eu creio que são as duas coisas associadas. Porque já pensa... Poxa já é deficiente e ainda negro. Poxa é negro e ainda deficiente"? (GABRIELA, 2015).

Para ela, a importância de se trabalhar a Educação para as Relações Raciais com as crianças com deficiência é importante, uma vez que "a inclusão já é uma diferença. [...] e, por mais que a gente não queira, o ser negro é ainda uma diferença". Em análise, compreende-se que, quando ela fala que ser negro ainda é uma diferença, leva-se a identificar que, do ponto de vista da mesma, as diferenças físicas e raciais ocupam dimensões distintas. A criança deficiente carrega uma diferença física e/ou genética permanente, fato esse que carregará para a vida toda. E o ser negro a coloca na dimensão cultural indicando que ela terá sobre si o peso social da diferença negativa. Assim, por intermédio de uma educação racial pode-se "então tirar essa diferença. Porque o mundo aborda esse assunto. Então essa pessoa está abaixo. Essa pessoa sofre discriminação". (IDEM).

[42] Som incompreensível.

Contudo, ao se trabalhar com foco na valorização étnica com a criança deficiente, ela será capaz de se identificar e aceitar suas origens culturais não como uma diferença ruim. O que a aliviará de um dos fardos discriminatórios, o da cor.

De acordo com a entrevistada, é possível e necessário trabalhar as questões raciais com as crianças portadoras de qualquer deficiência. Ela exemplifica o motivo dessa necessidade, quando pontua uma criança com Síndrome de *Down* negra e outra com autismo branca. Segundo ela, a criança negra com deficiência pode até não perceber a diferença na cor, ou no racismo, porém,

> [...] ele sente que ele é diferente. De repente ele começa a perceber também, ou às vezes tem outra criança igual aqui na sala... O outro é branquinho e autista... E todo mundo... "olha que bonito... e tal... eles têm carinho com o negro. Mas, é o tratamento dos adultos tá? Com o branquinho é diferenciado. Entendeu... então assim... ele é mais almejado do que o outro. [**Pesquisadora**: mesmo autista, ele se sobressaí do com Síndrome de *Down* negro?] Exatamente. **[Pesquisadora:** Ele é o querido?**]** É. Ele é o querido, o mais pegado, o cabelo bonitinho [**Pesquisadora:** o mais tocado]. E toda hora um pega... arruma o cabelo assim... entendeu? Então é dessa forma. Eu trabalharia com a Síndrome de *Down* é claro que como é com criança teria que ser com atividades lúdicas né... pegando talvez dois fantoches, ou dois bonequinhos... um negro... um branco e explicando essas diferenças. Mas que os dois tenham o mesmo valor mesmo que exista as diferenças né (GABRIELA, APOIO À INCLUSÃO.ENTREVISTA, 2015. Grifo nosso; intervenção durante entrevista).

Quando arguida sobre a possível diferença entre as infâncias das crianças brancas e das negras, a profissional Gabriela pontua que a diferença já começa com a discriminação étnica. E pontua o contexto familiar como um dos principais gatilhos de disseminação dessa diferença negativa. Sustenta seu argumento baseado em sua própria experiência familiar,

> A diferença já começa aí na discriminação. Principalmente, eu vejo lares que são mestiços né. Às vezes o pai é mais moreninho. Eu vou te falar por mim, quando eu era pequena na minha família, as minhas irmãs são todas clarinhas e eu sou a mais moreninha. Então tinha aquela brincadeira "**ah... Você foi achada na lata de lixo. Por isso você tem essa cor. Você não é nossa irmã porque a gente é branquinha, você é preta."** Então eu creio que começa por aí até mesmo nas brincadeiras ali na família. As piadinhas estão aí (GABRIELA. ENTREVISTA, 2015. Grifo nosso).

Esse relato reportou a uma das experiências vivenciadas pelos pesquisadores (GOMES *et.al.,* 2012), que, em visita ao Município de União dos Palmares, a uma escola urbana

onde uma professora se reportava ao aluno fazendo uso do apelido "Nego Dé". Tal tratamento foi inibido pela gestão da escola, sob a alegação de que o estudante fosse tratado pelo nome de batismo e que o nome próprio deveria ser valorizado, independentemente, se a intenção da professora não fosse de discriminação. O que "reafirma que o cotidiano escolar está repleto de situações que podem ser acionadas e trabalhadas pedagogicamente" (IDEM, p.143). Isso reafirma também o que vem sendo abordado e valorizado nesta pesquisa: os momentos pedagógicos privilegiados (MUNANGA, 2015) que a escola não pode perder de vista enquanto aliada de iniciação e/ou ampliação da discussão sobre o racismo e de valorização da cor enquanto um diferencial positivo e cultural.

Os apelidos para a população negra e, principalmente, para as crianças negras têm sido objeto de desqualificação e de proliferação da violência simbólica no contexto educativo. "O preconceito racial é capaz, inclusive, de transformar em exposição e vergonha apelidos construídos de forma afetiva no contexto privado. Portanto, a atitude mais profissional do/a professor/a é não adotá-los no espaço escolar" (IDEM, 2012, p. 143).

Assim, também se torna necessário que a perícia profissional do/a professor/a reverta junto a suas crianças os complexos raciais que elas trazem de suas casas. Na maioria das vezes, a família vem de um contexto sócio-histórico familiar e social de contato com ações discriminatórias, não tendo, portanto, conhecimento e/ou consciência de pertencimento étnico. Esse tipo de relação familiar, em que a cor é intencionalmente maquiada pela família quando confrontada com a necessidade de se autoidentificar, emergiu nessa pesquisa com grande visibilidade, sendo matéria de relato tanto pela Vice-Diretora da UMEI, quanto pela professora Fernanda.

Esse momento com a profissional de Apoio à Inclusão, Gabriela, marca aqui pontos importantes que engendram a educação infantil e tornam essa dimensão complexa e única em seus contextos, quando vem trazendo para essa pesquisa mais uma possibilidade de ampliar o trabalho com as relações raciais no âmbito da inclusão. Com isso percebe-se o alcance e o impacto da Lei 10.639/03, que apresenta um raio de interferência bem ampliado no que se refere a seu impacto teórico. Porém, do ponto de vista prático, ainda há muito que avançar. E também carece avanço no sentido de que as políticas públicas engendradas na educação infantil façam um percurso coeso e

eficiente, de maneira a unificar as políticas públicas para a educação infantil, que têm sido articuladas por partes. Nestas é possível identificar, nas entrelinhas das ações do fazer pedagógico, caracterizações das políticas enquanto maiores e menores na ordem de classificação e o desenvolvimento destas por gestões com um olhar fragmentado e desarticulado do contexto sócio-histórico.

6.3 O Projeto Político Pedagógico da UMEI Grajaú e a Educação para as Relações Étnico-Raciais

O Projeto Político-Pedagógico representa a possibilidade de emancipação e desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipatórias dentro da escola, além de ser uma referência para que professores/as possam construir uma proposta coletiva de possibilidades educativas. VEIGA (1998) considera o PPP um instrumento de luta a ser utilizado pela escola, capaz de nortear o enfrentamento das dificuldades do trabalho pedagógico de forma coletiva.

Para NÓVOA (1995), o PPP é um caminho que serve para conceber onde e como deve se pautar a formação do professor, além de ser um espaço de formação da prática reflexiva do saber, do ensinar e do aprender na relação professor/professor, professor/aluno e professor/aluno/gestão. Com isso, o Projeto da escola pós-LDB/96 tem por objetivo manter as atividades educativas de forma coesa, quebrando os ciclos das práticas solitárias que permeiam as escolas brasileiras e que invisibilizam e inviabilizam as manifestações das culturas consideradas de menor expressão.

Segundo KRAMER (1997), “Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta” (p.19). Nesse sentido, a busca que a escola chama a empreender é pelo significado e sentido da educação que considere a justiça social e o bem comum, conceitos primordiais no processo de transformação social.

Para se conhecer um Projeto Político-Pedagógico de uma escola, é necessário que se conheça como pensam os gestores do lugar, de modo a ter ciência acerca da concepção

de educação que está respaldada pela gestão no fazer pedagógico cotidiano, no processo de fazer a gestão das políticas desenvolvidas no contexto educativo.

De acordo com a Professora Mara Catarina Evaristo, coordenadora do NRR/BH, as escolas e UMEIs, por intermédio de seus e suas diretores/as, em 2015 assumiram o desafio de elaborar um plano de trabalho, além de atualizar o PPP, que trata de construir um panorama do processo de aprendizagem desenvolvida nas instituições do município. Esse plano contempla uma parte relacionada à Educação para as Relações Raciais, ou seja, as metas que a escola vai definir em cada ordenamento pedagógico, em que "todos os diretores estão tendo a responsabilidade em um dos eixos de trazer de que forma eles vão tratar as questões étnico-raciais. A implementação da lei entra aí" (PROFª MARA EVARISTO, 2015.). Porém, a Professora argumenta que só começaram a trabalhar com as informações provenientes das escolas recentemente. De acordo com a Coordenadora, o Núcleo realizou um diagnóstico em 2011 – 2012, porém ele ficou direcionado ao ensino fundamental. A perspectiva era fazer esse mesmo trabalho com o foco na educação infantil, porém,

> [...], a Equipe da educação infantil falou desse Plano de Trabalho, que a gente poderia trabalhar com eles. Então, ano passado (2014), elas apresentaram para gente esse Plano. Esse ano a gente fechou a dissertação. E a gente vai analisar. Mas eu já posso adiantar que, assim como o PPP, o que está ali é muito pouco. No PPP poderia estar bem mais contemplado, mas quando eu converso com algumas instituições desde o ano passado na educação infantil, sem ler o PPP eu não identifico essa temática lá (PROF.ª MARA EVARISTO. ENTREVISTA, 2015.).

Segundo a coordenadora, "não tivemos espaço para participar do processo de discussão do PPP nas instituições". No caso deste estudo, a análise se orienta no sentido de conhecer o que pensam e fazem os gestores com relação à promoção da educação para as relações raciais na UMEI Grajaú, de modo a perceber como o PPP está articulado nesse espaço micro de implementação da Lei 10.639/03.

Na ausência do documento, julgou-se importante acessar essa concepção, recorrendo-se aos relatos de parte das integrantes da Equipe da escola, uma vez que, durante a pesquisa de campo, não foi identificada nem mencionada a construção desse projeto a que faz referência a Professora Mara Evaristo. Quanto ao PPP, não foi possível o acesso a ele, pois estava sendo reformulado e que, por isso, a pesquisa não teria acesso à nova versão, conforme foi justificado pela Vice-Diretora. Quando estivesse concluído, uma

cópia seria disponibilizada. Porém, como a pesquisa segue um cronograma de execução, o documento não chegou em tempo hábil. Aliás, havia ficado subentendido que o processo de construção do PPP não se completaria antes da conclusão da pesquisa.

O acesso ao antigo PPP também não foi possível sob a justificativa de que seria melhor aguardar a nova versão. Dessa forma, mesmo sem acesso ao documento, a pesquisa teve que ser iniciada e, como estratégia de resolução do problema no intuito de trazer informações sobre o que trata o referido projeto, recorreu-se à memória e relatos tanto da gestão quanto das docentes, no sentido de se reconstruir esse documento. Portanto as questões relacionadas ao PPP são fruto das provocações realizadas tanto em conversas informais, quanto nos momentos das entrevistas com as interlocutoras.

As conversações sobre a atualização do PPP da UMEI Grajaú têm sido um processo lento. Segundo a Vice-Diretora, as pesquisas que têm sido conduzidas na UMEI têm demandado muito tempo por parte da Equipe. Naquele momento, três pesquisas estavam acontecendo dentro da UMEI e com participação efetiva do grupo e familiares.

> Em 2013, surgiu a oportunidade dessa pesquisa aqui dentro da UMEI Grajaú, juntamente com a UMEI Silva Lobo. A gente participou do Projeto Educa, que é uma parceria da Secretaria de Belo Horizonte, com a secretaria de duas outras cidades (...)[43] e Moçambique. E esse território foi selecionado para que o Projeto Educa funcionasse. Dentro do Projeto Educa tinha essa pesquisa em parceria com a UFMG e são três olhares para esse território e um dos olhares que está acontecendo na UMEI Silva Lobo. O Projeto trata das aprendizagens das crianças e aqui na UMEI Grajaú acontecem duas que são as relações dos adultos com as crianças e a relação da família com a escola. Então, desde 2013, vêm acontecendo esses estudos e alguns encontros eu participei da pesquisa mais diretamente por estar na coordenação. Esse foi um dos critérios estabelecidos.
>
> [...] em 2014 tivemos um ano de muitas observações e intervenções das pesquisas aqui dentro da instituição e que ajudou a construir esse histórico da municipalização da creche de o que acontecia quando era creche. Quando passou a ser parte do município, então, a pesquisa ajudou a gente na construção dessa história... [A pesquisa já está disponível?] Ainda não, porque a pesquisa ainda está acontecendo (VICE-DIRETORA DA UMEI. ENTREVISTA, 2015).

Embora a presença e a intervenção dos pesquisadores no cotidiano da UMEI seja favorável do ponto de vista de conhecimento e reconstrução da história da instituição, a análise que se faz é que, mesmo diante de situações de provocações relacionadas ao contexto sócio-histórico do lugar, o pertencimento étnico da comunidade e o processo

[43] Falha no áudio.

de relação entre pais e filhos, adultos e crianças, assuntos pertinentes para uma boa elaboração de um PPP, o excesso de informações tem prejudicado a construção dos planos de ação da UMEI. Com isso, a proposta de reformulação do mesmo tem ficado em segundo plano, fato evidenciado quando perguntado sobre o trabalho que a instituição tem feito no sentido de implementar a Educação para as Relações Raciais na UMEI, a constituição do acervo para se trabalhar essa temática e a relação que a UMEI tem com o Núcleo de Relações Raciais.

> Então esse ano a gente ficou muito voltadas para assuntos específicos da pesquisa. E ficamos voltadas também para o estudo das proposições curriculares. Então, fizemos um estudo coletivo das proposições volume 1. Estamos fazendo do volume 2, para que isso tudo nos ajude na construção, na reescrita do nosso PPP. Porque quando ele foi escrito, o grupo era mais reduzido. Teve uma participação efetiva dos professores, mas nós não tivemos a participação da comunidade. Então, a gente precisa fazer com que isso chegue aos pais. Então isso já ajudou a gente nessa questão de pensar que temos que ter realmente um dia, ou dois desse tempo que é reservado para o estudo, para a gente estudar coletivamente esses assuntos. E uma das nossas propostas para o ano que vem é tentar abordar todos esses outros temas que a gente às vezes não trata de modo específico. Mas que a gente sabe que precisa de pontuações e aprofundamentos. A gente colocou em nosso projeto de ação pedagógica, que é o PAP, algumas palestras, inclusive para as famílias, para que as famílias também estejam por dentro dessas questões. E colocamos também essa parceria com o Núcleo que a SMED/BH tem das Relações Étnico-Raciais, para que nos ajude a pensar ver formas de se trabalhar isso com mais tranquilidade (VICE-DIRETORA DA UMEI GRAJAÚ. ENTREVISTA, 2015).

Nesse sentido, percebe-se que a gestão reconhece que o PPP antigo não contempla o trabalho com as relações raciais e que a nova versão deve vir explicitando esse trabalho, mas, com o fluxo excessivo de atividades das pesquisas, esse trabalho tem ficado comprometido, sendo adiado para 2016. Conclui-se que, embora o PPP não esteja pronto, a gestão tem consciência da responsabilidade de se trabalhar as relações raciais demonstrando consciência em relação ao que deve ser trabalhado e o porquê.

> Eu penso que é uma questão de resgate da história. É que a gente tem muito pouco isso. Em questão de respeito, de luta, da busca pelos direitos. Pela luta da igualdade, que sutilmente a gente percebe que não acontece em todas as situações... por mais que a gente às vezes aqui dentro sempre prega ‘não, a gente luta pelo direito, a gente luta pela igualdade, a gente faz questão que de todos sejam tratados da mesma forma...’ e eu acho que o mais perigoso é essa sutileza de

> começar a tratar as coisas como **natural**[44]**.** E sem querer, quando a gente for perceber, a coisa está muito maior do que a gente dá conta. Eu penso que é uma questão mesmo de resgate da história (VICE-DIRETORA DA UMEI GRAJAÚ. ENTREVISTA, 2015).

Quando é expresso que trabalhar as relações raciais não é só trabalhar com a história da "Bonequinha Preta", ela toca num ponto já percebido no processo de entrevistas e nas observações. Em todas as conversas, a "Bonequinha Preta" e a "Menina Bonita do Laço de Fita" aparecem no *ranking* de preferências das professoras como instrumento pedagógico para trabalhar as relações raciais. Tal fato tem provocado questionamentos referentes a essas escolhas. O ponto nefrálgico é: em que medida as crianças negras estão ou não sendo subjetivadas pelo imaginário coletivo dos/as professores/as e inconscientemente sendo transferidas para o mundo do faz de conta, do imaginário racial, a ponto do assunto ser naturalizado e infantilizado, de modo que as questões teóricas, sociais e culturais possam ser desconsideradas? Até que ponto o mito da democracia racial sutilmente vem ou não ganhando outra roupagem, utilizando-se dos recursos de combate ao racismo dentro da escola por intermédio dessas duas obras literárias? Barros (2007, p. 32) argui que "se nos discursos falam vozes diversas que mostram a compreensão que cada classe ou segmento de classe tem do mundo, em um dado momento histórico os discursos são, por definição, ideológicos, marcados por coerções sociais".

Dessa forma, em análise do contexto histórico-social em que se manifestam as relações raciais no Brasil, cabe reflexão sobre as intenções das práticas pedagógicas tecidas no contexto educacional, uma vez que se percebem as resistências sendo alicerçadas sobre variados prismas como, por exemplo, "tratar o assunto com naturalidade com as crianças"; "não discutir o tema para não incutir o racismo entre as crianças"; "não tratar das relações raciais porque o assunto da escravidão traz tristeza às crianças"; "somos todos iguais perante Deus"; "trabalhar as relações raciais utilizando obras mais superficiais", entre outros subterfúgios.

Diante do exposto, percebe-se a urgência de os PPPs serem concebidos como uma referência das intenções pedagógicas dos/as professores/as, apresentando-se como intenção de ação planejada e avaliada da Educação para as Relações Raciais

[44] Grifo nosso. Essa palavra apareceu em duas entrevistas com a professora. Fato que na fala da Vice-Diretora Junia Michelle não passou despercebida da gestão. Ponto muito positivo, uma vez que essa naturalização das questões raciais perpetua sutilmente o mito da democracia racial.

desenvolvidas no contexto da escola. A percepção da Vice-Diretora mostra-nos a importância de uma gestão consciente, comprometida e conhecedora do contexto escolar, aspectos estes importantes na definição dos caminhos que o PPP deve trilhar.

> Não só trabalhar a "Bonequinha Preta"... Apesar de a gente trabalhar muito... Eu tinha dito a você que na semana do mês de novembro, nós fizemos alguns trabalhos voltados para o tema. Mas a gente tem consciência de que isso precisa ser ampliado para muito mais e para muito mais do que o dia 20. Precisa ser um trabalho efetivo no sentido de se tornar um hábito. E que a gente se sinta à vontade também para tratar disso (VICE-DIRETORA DA UMEI GRAJAÚ. ENTREVISTA, 2015).

Por outro lado, uma das dificuldades percebidas é o não saber como fazer isso. A efetiva prática para educação das relações raciais tem sido matéria de preocupação da gestão quando analisa o contexto social e o da UMEI Grajaú conforme relato:

> Quando eu vejo as crianças hoje, e essa questão da mídia também... eu acho que é muito complicado você lutar contra a mídia. Que a meninas chegam com um cabelo de progressiva... E falam: "olha como hoje eu estou bonita". E sem querer a gente reforça: a gente fala realmente está linda. [mas como falar que não está!?[45]] Mas da mesma forma por que eu não posso falar... valorizar o cacho... valorizar o crespo... É uma dificuldade da gente isso. É meio que imposto pela sociedade e que às vezes a gente não tem muita força para lutar contra isso. Mas eu acredito que a gente precisa aprender.
>
> Porque é nessa sutiliza que a gente vai escorregando, que a gente vai permitindo que você valorize mais essa outra questão. Temos que valorizar o que é real e o que a gente tem. Porque nem todo mundo pode fazer trancinha. Nem todo mundo pode fazer progressiva. Mas como eu faço para valorizar quem não pode? E às vezes, é nessas escorregadas, por que aí às vezes uma chega e fala com você ... e sem perceber a outra está ouvindo... que você né... elogiou a outra... não que você não tenha que elogiar. Porém, você acaba inconscientemente desprezando aquele que não teve; aquele que não tem oportunidade. Aquele que às vezes não tem jeito de fazer por tantos outros motivos. Então eu acho que a gente tem que ficar um pouco mais atentas. Eu acho que a gente tem que procurar realmente pesquisar sobre esses assuntos e quando chega uma pesquisa dessa proporção aqui eu procuro ter muita tranquilidade, da mesma forma quando chegou a da UFMG. Eu fico pensando... Nossa! O que vai acontecer quando falar das relações da família com a escola? O que a gente tem feito para melhorar isso? O que a gente faz para que isso ocorra de forma tranquila? De uma forma eficaz? Mas eu tenho uma clareza também de que vem para contribuir com o trabalho da UMEI, no sentido dessa construção. Se a gente está construindo esse espaço de uma forma mais específica legalmente, estruturalmente eu acredito que essas pesquisas vêm só para nos munir de aspectos que a gente possa caminhar com mais tranquilidade. E que realmente faça a gente sair

[45] Intervenção da pesquisadora.

> desse lugar de conforto (VICE-DIRETORA DA UMEI GRAJAÚ. ENTREVISTA, 2015).

A UMEI não tem conseguido construir estratégias sistemáticas para que a educação para as relações raciais se torne tema cotidiano nas práticas pedagógicas das professoras. Outro fator dificultador tem sido em relação ao acervo relacionado à temática racial. De acordo com a avaliação das interlocutoras (UMEI), o acervo é bem reduzido. Esse fato é comprovado não só por intermédio da interlocução com a Vice-Diretora, mas também pela visita feita à biblioteca da escola, que funciona de maneira precária num corredor no terceiro andar da instituição. A falta do acervo adequado incide diretamente sobre as práticas pedagógicas da UMEI, além de reforçar o uso desgastante das obras "Bonequinha Preta" e "Menina Bonita do Laço de Fita", uma vez que tais obras foram largamente apresentadas em pesquisas sobre o assunto, e esse é um dos motivos de serem tão conhecidas. É muito importante que o acervo do projeto "A Cor da Cultura" seja incorporado ao acervo da UMEI para que as professoras tenham oportunidade de ampliar as suas referências para, com isso, resconstruírem suas práticas de maneira crítica e diversificada.

> É... A gente geralmente... quando nós recebemos um exemplar de cada material. Eles vieram dentro de uma caixa, mas era um livro de cada assunto. É claro que na questão indígena chegaram alguns volumes. Mas era um de cada. E da cultura negra também. Da cultura Afrodescendente... veio escrito dessa forma, eu me lembro. Mas a gente não teve estudo específico tanto que uma das mudanças que a gente e que a pesquisa da UFMG nos ajudou nesse ano foi que a gente reservasse um tempo, dentro do planejamento para que pudéssemos conversar melhor sobre esses assuntos (VICE-DIRETORA DA UMEI GRAJAÚ. ENTREVISTA, 2015)

Reportando à fala da professora Mara Evaristo referente ao racismo institucional, não há como não questionar os motivos pelos quais o acervo sobre a temática racial não tem chegado na integralidade à UMEI Grajaú, uma vez que as ponderações da professora fundamentam a construção do olhar nessa direção:

> Se a gente pensar nos últimos anos do atendimento que a gente está fazendo, a gente percebe um movimento. Mas o que impede é o racismo institucional. Hoje eu avalio, ele é a raiz, ele é o ponto que a gente precisa vencer. A gente precisa ter um processo na gestão pública que de fato responsabilize os gestores para que esse currículo esteja alinhado com a LDB. E se os gerentes todos não tiverem alinhados, se os diretores todos não estiverem alinhados e não souberem dar o tom, sem esse tom na sua gestão a gente não consegue avançar (PROF.ª MARA EVARISTO. ENTREVISTA, 2015.).

Assim, no processo de construção do Projeto Político-Pedagógico na UMEI Grajaú faz-se necessário que se tenha no horizonte o processo de implementação da Lei 10.639/03, uma vez que as questões raciais, mesmo sem estarem sendo trabalhadas de forma sistemática, têm causado impactos no corpo docente. Por sua vez, as exigências oficiais não são matérias desconhecidas para o público em questão. A gestão apresenta um posicionamento firme sobre os caminhos a percorrer, não ficando, porém, evidente o mapeamento prático desses caminhos. Contudo, deve-se considerar que politicamente as UMEIs não são instituições autônomas dentro do processo educativo na Rede. Elas estão atreladas a instâncias maiores, que tomam decisões importantes para a educação infantil. As UMEIs não possuem autonomia de participação democrática na eleição de suas vice-diretoras, que são escolhidas para compor uma chapa, e não a montar uma. As UMEIs não possuem autonomia administrativa e esse é um complicador no processo de implantação não só da política pública da Educação para as Relações Raciais.

Essa não autonomia compromete a implementação da política pública de educação infantil, considerando que muitos dos ordenamentos vindos da macropolítica podem vir a andar na contramão da realidade do contexto em que elas estão inseridas. Em que medida o contexto das UMEIs é compreendido e respeitado pela política macro? Conhece-se, de fato, a realidade das UMEIs nesse processo em que têm sido realizadas as implantações de novas instituições sob a pressão por atender o processo de universalização da educação infantil?

Para mudar ou sugerir mudanças, deve-se conhecer a realidade em questão. O olhar das gestões da educação infantil deve ser considerado, uma vez que são elas que estão na ponta de execução das demandas. Ao analisar as práticas das professoras, a Vice-Diretora potencializa a reflexão tecida anteriormente, fortalecendo a convicção de que a implementação da educação para as relações raciais no chão da escola só se torna possível e efetivo por intermédio do olhar atento do/a gestor/a que identifica as dificuldades e resistências. Essa característica também é percebida pela pesquisa coordenada pela Professora Nilma Gomes. Em visita a uma instituição de educação infantil situada no Município de União dos Palmares, os pesquisadores concluiram que "a escola tem desenvolvido iniciativas permanentes de implementação da Lei 10.639/03, de forma articulada e com o apoio da direção da escola" (GOMES et.al 2012, p. 141).

A análise que se faz em relação ao PPP da UMEI Grajaú a partir das demandas da Educação para as Relações Raciais é que o referido documento tem grande possibilidade de considerar a Lei 10.639/03 um assunto necessário e importante no resgate com dignidade da história do negro no Brasil. É pretentido pela gestão construir práticas pedagógicas desvinculadas da obrigatoriedade da lei. Pecebe-se o desejo pessoal em se resgatar essa história, como se fosse ponto de honra para ela, que se autoidenfica como negra. "A gente trabalha tanto com esses resgates né? E com a nossa própria história a gente não faz isso. E não permite que as crianças tenham esse acesso também" (VICE-DIRETORA UMEI GRAJAÚ. ENTREVISTA,2015).

Porém o processo de construção do PPP da UMEI deve ser priorizado para que os trabalhos tenham êxito, uma vez que, durante o percurso da entrevista com as demais interlocutoras, as intenções do PPP da instituição ainda não são claras, mesmo aquelas professoras que realizam o trabalho com as relações raciais. O pensamento coletivo da escola está em descompasso no sentido de se compreender a importância desse documento para a escola. Isso fica evidenciado quando do decorrer das entrevistas, em que apenas uma professora das cinco entrevistadas relacionou o Projeto Político-Pedagógico como referência importante para o processo de orientação das práticas pedagógicas dentro da escola.

Com isso, as ações desenvolvidas não só na matéria que trata da educação para as relações raciais, mas também as demais questões relacionadas às exigências e características da educação infantil não se apresentam no interior da UMEI/ Grajaú de forma alinhada. As práticas pedagógicas se apresentam diluídas no cotidiano da escola, onde o fazer pedagógico expressa diversas compreensões sobre as políticas públicas que compõem a educação infantil. Assim, as práticas desenvolvidas se originam de várias concepções, hábitos e culturas, em que o contexto da UMEI corre o risco de passar despercebido.

Quanto à meta proposta pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2013), seleciona enquanto critério de sustentação da referida análise que trata da "reformulação do Projeto Político Pedagógico das escolas para atuar enquanto instrumento de implementação da Lei 10.639/03" (p.64) a ser cumprida em curto prazo, verifica-se que, por não ser uma prática enraizada na UMEI Grajaú, enfrenta desafios para se tornar uma

cultura incorporada não apenas nessa unidade, mas na maioria das UMEIs de Belo Horizonte, uma vez que os PPPs necessitam ser concebidos no campo visionário da política democrática da escola e não apenas como mais um instrumento formal a cumprir uma exigência da gestão da SMED e escolar.

6.4 Os processos de formação inicial e continuada de docentes

> [...] é uma questão de formação mesmo. O maior desafio é a formação e a informação. Porque para eu ter uma clareza, para eu ter uma certeza do que eu vou fazer... da abordagem pedagógica sobre o assunto, eu tenho que ter clareza do assunto. Eu tenho que sentar. Eu tenho que ter a clareza e a firmeza de falar "é assim que eu vou fazer. É dessa forma que eu vou construir..." e aí a gente ajusta (...) eu acho que é o maior desafio: a não informação, a falta de clareza e do como fazer (COORDENADORA [2] DA UMEI GRAJAÚ. ENTREVISTA, 2015).

> Então, para mim, o desafio maior é fazer com que a escola perceba a importância e trabalhe dentro do que é possível e desenvolva um trabalho legal. Meu desafio é esse mesmo de não conseguir alcançar as professoras, de fazê-las entenderem mesmo a importância desse projeto e de fazê-lo funcionar para que as práticas reflitam a tradução da lei (COORDENADORA [1] DA UMEI GRAJAÚ. ENTREVISTA, 2015).

Falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola, em que o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades separadas. Nesse sentido, reafirma-se a importância da consolidação do PPP na UMEI Grajaú, uma vez que não se verificou a participação de suas professoras em cursos de formação continuada, além de identificado que a UMEI não construiu, ao longo de seu processo de municipalização, uma relação com o Núcleo de Relações Raciais.

Das oito professoras entrevistadas, incluindo as duas coordenadoras de turno e a vice-diretora, nenhuma recebeu formação específica para atuar no processo de desenvolvimento dessa temática na escola. Foi percebido também que, nesse processo de implementação da Lei 10.639/03, a Regional em que está vinculada a UMEI Grajaú

não realizou nenhum movimento no sentido de alinhar as discussões sobre o tema com as escolas. Esse fato foi comprovado, quando se questionou a coordenadora pedagógica Alice [1] sobre a participação em reuniões pedagógicas na Regional e se havia algum setor técnico na educação infantil e/ou o Conselho Municipal da Consciência Negra dialogando com a UMEI sobre a implementação da educação para as relações raciais na educação infantil. Ela respondeu:

> Não. Esse ano eu participei da Relação de gênero e sexualidade. E eles falavam muito sobre o tema. Existiam algumas coisas que estavam relacionadas e que acabavam sendo abordadas. Mas eu nunca tive contato com o Núcleo, não. Tinha convívio como pessoal de gênero e sexualidade e eles trazem algumas coisas. Mas com a étnico-racial não (COORDENADORA [1] DA UMEI GRAJAÚ. ENTREVISTA, 2015).

A coordenadora justificou esse não contato e/ou conhecimento da existência tanto dos órgãos, quanto da existência de uma pauta destinada à educação para as relações raciais em diálogo com a UMEI, atribuindo essa lacuna ao fato de ter estado por muito tempo de licença maternidade e também ao fato de ocupar o cargo de coordenação há pouco tempo. Tais justificativas não se alinham à análise feita com relação a implicação da regional no sentido de se trabalhar com a temática étnica, considerando-se que a temática racial nos anos posteriores à aprovação da Lei e anteriores a ela tem sido tema recorrente nas ações pedagógicas e em encontros com a SMED e o NRR, uma vez que os referidos assuntos não se encaixam na categoria de políticas públicas recentes. A lei 10.639/03 tem sido objeto de articulação entre os currículos da educação infantil desde a resolução de 2004. As proposições curriculares para a educação infantil (2015) elaborada pelo município se alinham às proposições curriculares nacionais, trazendo ordenamentos claros quanto ao trabalho relacionado a questões étnico-raciais. Mesmo afastada por demasiado tempo, não justifica a não consolidação de um trabalho relacionado à temática por parte da regional como um todo.

Além disso, mesmo assumindo a coordenação em 2015, antes dessa data foi verificado que todos/as acompanhantes do ensino fundamental foram capacitados/as pelo Núcleo, exceto a Educação infantil. No entanto, considerando que a temática não tenha alcançando a educação infantil, houve inserção na gerência de educação. Segundo a Professora Mara Evaristo (2015),

> Até o ano retrasado (2014), a gente era da gerência de formação. Mas mesmo sendo da gerência de formação, o que a gente foi fazendo... a

> gente tinha que articular para dar conta. Então nós fizemos formação para todos os acompanhantes do ensino fundamental; não teve agenda de acompanhante da educação infantil para fazer a formação.

Não se pode afirmar que todas as acompanhantes que receberam essa formação ainda ocupam os respectivos cargos, uma vez que não foi possível realizar uma pesquisa de campo nesse contexto em virtude dos desafios enfrentados em relação ao processo de autorização para realização da pesquisa. Logo, o cronograma de pesquisa foi reduzido, mas pode-se avaliar e verificar o não enraizamento da temática na referida regional, uma vez que a formação não alcançou visibilidade coletiva.

Assim identifica-se um problema de comunicação em que a educação para as relações raciais não ocupa posição de prioridade na agenda da gerência regional de educação. Identifica-se que a Educação para as Relações Raciais não ocupa e/ou não é fundamentada em um ordenamento normatizado pela LDB/9394/96. Ela tampouco é entendida como uma política pública de educação.

A Vice-Diretora reconhece a deficiência da UMEI e não apresenta nenhum constrangimento em admitir que a escola não faz esse trabalho e que o tema ainda não está articulado às práticas pedagógicas das docentes. Alega, ainda, que a UMEI precisa de ajuda para implementar a Lei 10.639/09.

Para o êxito inicial e desenvolvimento contínuo de construção de práticas de combate ao racismo e para entendimento e valorização do conceito de raça, a UMEI Grajaú demanda ajuda técnica especializada, uma vez que, de acordo com avaliação do perfil construído até aqui, constata-se não haver possibilidade de a instituição realizar o processo de escolha de profissionais que atendam às necessidades do grupo. A professora Mara Evaristo discorre sobre essa questão e aponta que

> [...] a gente tem posicionado e orientado as direções de escola. Se a escola contrata um assessor para trabalhar brinquedos e brincadeiras, esse assessor está se autorizando a trabalhar com formação de professor. Então, o mínimo que ele precisa conhecer é a LDB. Se ele não conhecer a LDB ele não vai conhecer a lei 10.639/3. Então essa pergunta já tem que ser feita por todas as assessorias que a escola fizer. Desde a educação infantil ao ensino fundamental. Esse assessor pode ter título de doutor, pós doutor, mas se ele não souber da lei 10.639/3 ele não tem perfil para ser contratado. Cada vez mais, já que é a gente que está pagando essa assessoria, essa cobrança tem que ser feita. Porque é o caminho que a gente tem para que a escola perceba que não é o Núcleo que tem que fazer essa formação. E qualquer pessoa com competência para tal e a escola tem condições de exigir. Ela tem uma pessoa para contratar, mas se não atende, então vamos

> procurar outra. Pois se eu reclamo que nas áreas de história, matemática e ciências eu não tenho pessoas com essa formação eu tenho que reconhecer que as Faculdades de Educação estão avançando. Então, já tem um grupo de pessoas formadas nesse campo que dão conta de atender essa demanda inicial de formação que está colocada para todas as instituições, então que se cobre. Deixe de contratar um que tenha pós-doutorado, mas não compreende a lei, e que se contrate um que embora tenha mestrado, mas que ele/a tem a bagagem necessária para o que escola está querendo, está demandando (PROF.ª MARA EVARISTO. ENTREVISTA, 2015).

Mesmo diante do exposto pela professora Mara Evaristo sobre os avanços dos cursos de pedagogia, percebe-se o reflexo da omissão curricular das instituições superiores em assumir o compromisso com uma educação multicultural. Uma educação que discuta a cultura no campo político, que questione a função da academia e realize um movimento dialógico com a educação básica, no sentido de não tratar essa dimensão educativa como instância inferior, um corpo estranho e/ou apenas um campo para realização de pesquisas e produção de artigos. Não que isso não seja importante, mas tem sido recorrente o não retorno das mesmas ao ponto de origem. É preciso criar pontos de interseção entre o ensino superior e a educação básica. É preciso que a academia reassuma uma de suas funções primordiais, que é a atividade de extensão, uma vez que é identificada, no campo da Educação para as Relações Raciais, uma quantidade significativa de profissionais formados posteriormente à Lei 10.639/03, com disposição para a realização do trabalho com a temática, porém não possuem fundamentação teórica suficiente para realizá-lo.

Nóvoa (2013), quando disserta sobre políticas para o ensino superior, pontua a necessidade de se compreender como funcionam os grupos de pesquisas mais inovadores, que dialogam entre si e criam estratégias de experimentação e, principalmente, funcionam em equipe. Ele argumenta que, dessa forma, estão sendo construídas práticas de convergência. E essas convergências nos aproximam do que pode vir a ser a pedagogia do século XXI, em que as práticas educativas se utilizem das novas tecnologias para desenvolver processos de renovação e não utilizá-las para reproduzir as velhas práticas. Para ele, "a pedagogia do século XXI deve se basear, em grande parte, nessa mesma cultura, em grande parte, nesta mesma atitude, neste mesmo modo de funcionamento. Um funcionamento que é de colaboração e de proximidade" (NÓVOA, 2013, p.10).

Pesquisas que vêm sendo realizadas em contextos como da UMEI Grajaú podem alcançar êxito em seus efeitos quando aberto o canal de diálogo entre as partes. A Vice-Diretora reforça essa convicção quando aborda a visita das pesquisadoras da UFMG à UMEI após trabalhos realizados à parte do grupo

> [...] a partir do momento que elas vêm para conversar com todo mundo, eu acho que já muda toda uma história. Eu acho que começa a tomar rumo tudo aquilo que a gente já tinha trabalhado [...] Tivemos cinco encontros [...] temas levantados dentro de todas as observações e dentro de tudo que foi coletado no ano de 2014. (VICE-DIRETORA DA UMEI GRAJAÚ. ENTREVISTA, 2015).

Os tempos e espaços da Educação Básica são atribulados como já abordado neste estudo. Demandas no campo da macropolítica consomem boa parte do tempo destinado a ações e articulações pedagógicas da escola. Considerando que a formação docente para trabalhar com a Educação para as Relações Raciais tem sido incorporada lentamente aos currículos dos cursos de pedagogia e licenciatura, a professora Fernanda argumenta:

> Olha, eu não sei agora, o meu currículo era o antigo. Eu lembro porque ele abrange todas as habilitações... [a lei 10.639 é de 2003]. Pois é, mas a gente viu muito pouco. Pouquíssimo. Eu lembro até que algumas pessoas fizeram o TCC na minha turma voltado para a lei, mas foram muito poucos. Não tinha nada diretamente. Era muito superficial. [Não tinha uma disciplina?] Não. Não. A gente trabalhou o currículo multicultural: o nome, as teorias... assim... muito superficial. A gente cumpriu, mas de um modo geral. Não aprofundava. Não dava para aprofundar nada... (...)[46] Foi muito superficial mesmo.

A partir dessa constatação, apresenta-se outro ponto a ser considerado trazido pela problemática da não formação do corpo docente da UMEI Grajaú, que evidencia o descumprimento da Lei 10.639/03 por parte das instituições superiores na formação inicial de professores. Principalmente as instituições públicas, que têm suas prerrogativas de funcionamento vinculadas à função de desenvolver políticas públicas de educação do país de modo a vincular esse trabalho ao enfrentamento da desigualdade social.

Quando a professora Fernanda argumenta "A gente cumpriu, mas de um modo geral", identifica-se, nas entrelinhas do discurso, o racismo institucional, em que a lei

[46] Som inaudível

10.639/03 tem sido mal articulada à formação docente, dificultando a inserção do tema no currículo dos cursos de pedagogia e licenciatura. Observe-se que

> [...] a escola e a universidade são capazes de discutir esses fatos históricos, sem considerar a presença e a participação da população negra [...] É claro que existem exceções. No entanto, este é um dos nossos problemas: a inserção da temática étnico-racial e africana, mesmo no contexto da Lei 10.639/03, ainda é feita como uma exceção à regra. Geralmente, essa é conduzida, se existe, tanto na escola de Educação Básica quanto em cursos de graduação e pós-graduação, por um docente ou um coletivo de profissionais que trabalha e pesquisa a temática ou que assume um compromisso político de combate às desigualdades (MARTINS & GOMES, 2009, p. 89).

Logo os/as professores/as oriundos/as desses currículos encontram dificuldades em desenvolver trabalhos nessa área e rejeitam os ordenamentos oficiais para implementação da política pública de promoção da igualdade racial nas escolas, ficando aquém da responsabilidade de implementação das políticas públicas definidas em lei. Como resultado do descumprimento da Lei 10.639/03, outras instituições públicas superiores têm se articulado por intermédio de grupos de professores/as mais progressitas e militantes da causa, para criar propostas no campo da formação continuada com foco nessa temática. O Programa Ações Afirmativas na UFMG, vinculado à Faculdade de Educação, é um exemplo de iniciativa em curso que visa a suprir essa lacuna e provocar o debate na universidade em torno da implementação da lei na formação de professores. De acordo com Martins e Gomes (op.cit.),

> compreender a África, enquanto continente, é um exercício crítico. Compreender as diversas Áfricas, com suas peculiaridades e questões étnico-raciais, na sociedade brasileira, torna-se um exercício ainda mais crítico, do ponto de vista sociopolítico, histórico-geográfico, cultural e literário. (MARTINS & GOMES, 2009, p. 87).

Os autores também consideraram que a academia nem sempre preparou/prepara os professores para atuarem nesse campo em que os currículos da graduação ainda resistem em validar em suas práticas de formação inicial o estudo do continente africano e das culturas afro-brasileiras como um conhecimento válido e importante para a compreensão da constituição sócio-histórica do Brasil. Assim, os reflexos de uma má formação acadêmica produzem impactos segregadores no contexto escolar. Na maioria das vezes, o que se percebe é a responsabilidade de desenvolver práticas relacionadas à temática sendo solicitadas daqueles/as profissionais negros/as, como se a Lei fosse de interesse e de responsabilidade apenas da população negra.

Essa prática de responsabilização do/a profissional negro/a no trabalho com as relações raciais ficou evidenciada a partir da entrevista concedida pela Coordenadora [2] Valéria da UMEI Grajaú. Esta quando questionada se a relação entre o desempenho do trabalho com a temática tem alguma relação com o pertencimento racial das professoras, ela respondeu: "não vejo diferença não. Não para mim... Apesar de que a negra consiga... Como se fala? Não, não é entender. Eu quero dizer que talvez a negra ela se sinta mais à vontade com a criança. Com o adulto nem tanto. Mas não faz diferença. Não vejo diferente".

O relato é marcado por contradição. Porém fica evidente que a Coordenadora [2] Valéria relaciona habilidade e facilidade de compreender o trabalho com as questões raciais como uma prerrogativa das professoras negras, mesmo que ela tenha uma certa dificuldade em reconhecer essa situação. Com isso, percebe-se uma responsabilização preconceituosa em relação à temática. Concepções alicerçadas nessa prática da responsabilização de acordo com o pertencimento racial do/a profissional acabam servindo como pano de fundo para a escola fugir a suas responsabilidades perante as questões raciais. É como se fosse dito à população negra que “isso é coisa de negro” e não da sociedade como um todo.

O agravante da formação na educação Infantil é que, para ser professor/a nas UMEIs em Belo Horizonte, não se exige formação superior. Assim, muitas professoras não podem se inscrever para tentar uma vaga na pós-graduação *lato sensu* ofertada pelo LASEB, que tem uma área de concentração no campo da Educação das Relações Raciais. O requisito de escolarização para ingresso de professores na Educação Infantil necessita atender as diretrizes apresentadas no Plano Nacional de Educação. De acordo com esse documento, deve-se

> Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e II do *caput* do artigo 61 da Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na area de conhecimento em que atuam (PNE 2014-2024, p. 35).

Porém, o cumprimento dessa prerrogativa nos municípios está vinculado à elaboração do Plano Municipal de Educação[47] e, no caso de Belo Horizonte, o Plano não foi concluído por divergências políticas acontecidas na pré-Conferência Municipal de Educação e Conferência em 2015 ficando, portanto, a SMED/BH impossibilitada de dinamizar esse ordenamento.

Durante o processo em que foi possível acompanhar a discussão do Plano no contexto dessa pesquisa, percebeu-se que os impedimentos políticos estão muito enraizados na esfera financeira. De acordo com o panorama da educação infantil constante deste estudo, fica evidente a restrição do Município em arcar com o financiamento dessas formações. O PNE atrela o cumprimento ao regime de colaboração entre a União, Estados e Municípios. Com isso os municípios com pouca arrecadação são forçados a trilharem à margem da lei. E municípios com melhor potencial de arrecadação, como Belo Horizonte, são pressionados pelas demandas dos municípios circunvizinhos. Dessa maneira problemas como o da formação inicial e continuada em Belo Horizonte têm soluções limitadas, uma vez que a escassez de recursos tem se transformado em impasses na solidificação da política pública de educação infantil.

Quanto à meta proposta pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2013), selecionada enquanto critério de sustentação da referida análise que trata das "Políticas de Formação dos Gestores/as e Profissionais da Educação e dos Programas de Formação Continuada e Presencial, Semipresencial do corpo de profissionais da educação" (p.65), a avaliação que se faz é que essa meta não será cumprida em médio prazo como prevê o documento.

[47] Ao término da escrita da pesquisa o PME foi aprovado, porém essa prerrogativa não entrou em efetivo funcionamento até a presente data.

7. EDUCAÇÃO INFANTIL EM TERRITÓRIO QUILOMBOLA

A abordagem analítica que ora se faz neste texto em relação à Educação Infantil e ao território quilombola emergiu: primeiro, porque a UMEI Grajaú está inserida nesse território, Quilombo Urbano dos Luízes; segundo, dada a urgência em visibilizar as crianças negras quilombolas que têm sido alvo do descaso e do descumprimento da política pública de que trata o dispositivo do PNIDCNERER (2013), em sua página 59, segundo o qual a Educação Quilombola deve ser desenvolvida em "unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico – cultural de cada comunidade" (p. 59), na modalidade da Educação Básica, a saber: "Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, inclusive na Educação à distância" (IDEM, 2013, p. 60). O terceiro e último argumento se funda no compromisso político-social que toda pesquisa carrega em se fazer espaço de discussão e problematização de pautas que envolvam a injustiça e o descumprimento de direitos, principalmente, se o referido está ligado de alguma forma ao tema investigado.

Assim, conforme pesquisa de campo e análise dos dados coletados, percebeu-se que a instituição onde esta pesquisa se inscreve não tem conhecimento dessa modalidade educativa. Também não se identifica e/ou se reconhece a UMEI Grajaú como parte a integrar o território do Quilombo dos Luízes.

O conceito de território aqui empregado está inserido no campo denominado 'Nova Geografia Cultural', que "passou a vincular a subjetividade à materialidade do território" (TEIXEIRA, 2008, p. 245) dando suporte ao campo de conhecimento da sociologia.

Dessa forma, uma vez que as identidades individuais e coletivas dos descendentes do Quilombo dos Luízes estão vinculadas a essa consciência de território, este estudo procura não utilizar outra nomenclatura que não agregue valor sociocultural que permeia o espaço-tempo ocupado por essa população na região oeste de Belo Horizonte. Assim se apropria da concepção de território vinculado à subjetividade, a fim de dissertar sobre o tema quilombola no contexto da UMEI Grajaú, uma vez que essa consciência territorial não é compartilhada e/ou sentida pelos demais seguimentos sociais que compõem o bairro Grajaú e suas respectivas vilas e favelas e UMEIs inseridas nesse contexto. A compreensão relacionada ao Quilombo dos Luízes é oriunda de uma conceituação simplista e preconceituosa, em que a visão empregada do espaço em questão vem atrelada à compreensão de quilombo enquanto um local de acolhimento de ex-escravos e/ou pejorativamente como é nomeado o território quilombola de "Beco dos Pretos"[48].

De acordo com Claval (2001, p. 66) *apud* Teixeira (2008, p. 245),

> O espaço é uma categoria vazia, que não contém qualquer referência à sensibilidade, à percepção, ao sentimento. Na vida real atribuem-se muitos sentidos aos lugares onde se vive e às pequenas e grandes pátrias. A construção das identidades está intimamente ligada à organização territorial e à maneira como é percebida por quem é responsável por essa organização ou a experimenta.

Diante do exposto, lança-se mão desse conceito no sentido de desenvolver uma análise sócio-histórica do Território aqui inscrito como Quilombo dos Luízes. Teixeira (2008, p. 246) argumenta que "Uma das principais características presentes no conceito de território segundo a acepção aqui apresentada refere-se eminentemente ao fato deste conceito permitir ser aplicado no estudo de qualquer tipo de sociedade, seja tradicional ou moderna".

Quando realizada a pesquisa documental, percebeu-se que o Quilombo dos Luízes não é considerado como parte integrante da Região Oeste de Belo Horizonte, na

[48] Grifo nosso.

caracterização oficial da palavra. Os bairros, o comércio, centros educacionais, de saúde, lazer entre outros parecem compor o perfil e as características sociais e culturais da região, porém esse território histórico-cultural tem sua tradição e memória suprimida dos documentos oficiais, ocupando um lugar secundário. Quando aparece oficialmente, o Quilombo dos Luízes compõe documentos produzidos à parte, resultado de esforços de gestores comprometidos com as questões raciais dentro da PBH. É o caso da edição da revista eletrônica Pensar BH/ Política social, de maio de 2009, ano em que a Professora Macaé Evaristo ocupava o cargo de Secretária de Educação da Rede Municipal da Prefeitura.

O fato de o Quilombo dos Luízes ser segregado e invisibilizado em grande parte do arquivo físico e virtual da PBH conduzem a uma análise que se constrói no sentido de compreender que este território quilombola tem sido vítima de racismo institucional. Uma vez que o acesso às informações referentes ao mesmo ou são incompletas e/ou quase inexistentes, o processo de visibilidade e sustentação do Quilombo fica comprometido no fortalecimento de sua história e tradição, em virtude de não conseguir produzir uma memória coletiva na população do entorno e muito menos na cidade como um todo.

Para a construção textual desta análise, será utilizada a entrevista feita com a Professora Fernanda, descendente do Quilombo dos Luízes, em articulação com poucas referências teóricas que foram encontradas.

Figura 17: Cadeiras do Avô e da Avó da professora Fernanda. Os anciães do Quilombo dos Luízes. Saudosa geração. Foto de Regina Márcia, 2015.

7.1 Quilombo dos Luízes: a questão da terra

Com a mobilização dos grupos quilombolas com o apoio do Movimento Negro em 1988, nas discussões de redemocratização do país, foi instituído na Constituição Federal o artigo 68 que trata: "Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos". A partir de então, grupos étnicos passaram a se organizar no sentido de regularização territorial junto à justiça.

No ano de 2003, por intermédio do Decreto Federal 4887/03, ficou instituído que comunidades remanescentes de quilombo são caracterizadas como: "grupos étnico-raciais, segundo critério de auto atribuição, com presunção de ancestralidade negra relacionada como resistência à opressão histórica sofrida" (art. 2º). De acordo com informações do Núcleo de Estudos da UFMG,

> [...] o termo teve seu sentido histórico ampliado, incorporando as comunidades étnicas onde a identidade do grupo e sua territorialidade está diretamente relacionada à opressão vivida e em consequência da exclusão social resultante do processo escravista (NuG/UFMG, 2009, p. 19).

Em 2005, a comunidade dos Luízes foi reconhecida como quilombo pela Fundação Cultural Palmares, por intermédio da portaria FCP nº. 23, porém o processo de regularização da terra junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA ainda está em andamento. A morosidade desse processo é resultado de conflitos entre particulares, quilombolas e terceiros, porém, nessa discussão sobre o direito à propriedade, a prerrogativa seria dos quilombolas, em virtude da singularidade sócio-histórica do direito ao território. Cabe, nesse caso, a justa indenização dos particulares. Mas não é o que ocorre. De acordo com estudos realizados pelo Núcleo de Estudos de População Quilombolas e Tradicionais da UFMG, "realizou-se em 2008, para o INCRA-MG, dois relatórios Antropológicos de caracterização Histórica, Econômica e Sociocultural de duas comunidades quilombolas urbanas" (NuG/UFMG, 2009, p.19). O Quilombo dos Luízes é uma delas. Ainda de acordo com o NuG/UFMG, esse estudo tem como objetivo caracterizar social e culturalmente tais grupos no sentido de compreensão dos traços da identidade social e da territorialidade. Mas, como verificado, a situação de regularização continua a passos lentos.

Figura 18: Entrada para o Quilombo dos Luízes pela Rua Arthur Ferrarri. Foto de Regina Márcia, 2015.

Figura 19: A vizinhança do Quilombo. Rua Arthur Ferrari. Foto de Regina Márcia, 2015.

7.2 A compreensão dos traços da identidade social e da territorialidade do Quilombo dos Luízes nas memórias da professora Fernanda

Vasculhando suas memórias, a professora Fernanda, trinta anos, filha de mãe Quilombola dos Arturos e pai descendente dos Luízes. Sendo a primeira quilombola dos Luízes com formação superior, ela conta que a história do Quilombo é muito bonita, porém marcada por muitas lutas. Desde o início, segundo ela, a história do Quilombo é passada às gerações futuras. E que o avô de seu pai comprou uma área para criar a família com dinheiro proveniente de uma indenização. A área, conforme relata, abrangeria mais ou menos toda a extensão da Avenida Silva Lobo e uma boa parte da Avenida Barão Homem de Melo na Região Oeste de Belo Horizonte.

> A gente sempre foi criado/a dessa forma sabendo que a gente tinha uma área enorme. Durante a minha infância eu também lembro que gente tinha todo esse espaço não existia Avenida Silva Lobo era aquela parte mais assim de brejos, matos não tinha essa transformação toda não.

Figura 20: Entrada do Quilombo Pela Av. Silva Lobo. Foto de Regina Márcia, 2015.

Segundo estudos realizados pelo NuG/UFMG,

> A origem dos Luízes remonta a fins do século XIX, ainda no período escravocrata, no município de Nova Lima. Contam os Luízes que Anna Apolinária, escrava, teve nove filhos com Manoel Luiz Moura, senhor de escravos. Os descendentes dessa união receberam, como era costume, o sobrenome Luiz, de onde provêm o atual etnônimo Luízes, pela qual a comunidade se autodenomina (2009, p.21).

Embora a professora não tenha detalhado em memória relatos mais antigos, ela traz em seu diálogo experiências mais recentes do Quilombo já instalado na região do bairro Grajaú, onde as antigas histórias foram sendo passadas por membros mais antigos:

> E eu me lembro da gente brincar e minha tia Cordelina... Quero dizer: a tia do meu pai foi quem me criou juntamente com a minha mãe. Quando os meus pais iam trabalhar ela que cuidava da gente para minha mãe e meu pai conseguir criar a gente.
>
> Então o que acontece, ela contava sempre as histórias do quilombo, sempre marcava e falava assim: "Nós éramos para seremos donos de tudo da Avenida Silva Lobo toda e tinha realmente esses espaços". Os lagos a gente chamava de brejos né, tinha aquelas lagoinhas, aquela água e a gente pegava aqueles peixinhos de xistose, muito pé de manga, muita fruta, a gente sempre teve a infância marcada por muitas frutas, coisas da terra por perto e as brincadeiras também muito tradicionais e tudo (PROF.ª FERNANDA, ENTREVISTA, 2015).

Figura 21: O terreiro do Quilombo dos Luízes. Foto de Regina Márcia, 2015.

Ainda de acordo com os estudos do NuG/UFMG, a segunda geração quilombola se instalou em 1895, na região onde se localiza hoje, por isso a professora não carrega nas suas lembranças a história antiga dos Luízes, sendo capaz apenas de relatar com clareza as experiências de infância e a lembrança da história dos Luízes em meados da metade do século XX em diante.

Embora legalmente o território dos Luízes abranja todo o perímetro da Av. Silva Lobo, as transformações sociais e estruturais da região foram aos poucos se apropriando do território e pressionando o Quilombo dos Luízes numa pequena faixa. Aliado ao progresso devastador veio também às brigas internas que propiciaram o sumiço de importantes documentos que respaldavam o Quilombo a estar naquele local. Com isso a comunidade tornou-se mais vulnerável às especulações imobiliárias:

> Veio o avanço, a evolução e hoje em dia o projeto da Silva Lobo é ser avenida-shopping né, então foi tomando tudo o que a gente tinha. E o problema maior que a gente enfrentou foi a questão da documentação porque legalmente não tinha documentação é uma das causas que a gente percebe essa falta, sumiço, do desaparecimento desse documento e até a briga interna entre as pessoas da comunidade que queriam às vezes tomar conta de tudo ou...aí um pegava entrava na casa do outro. Do próprio Quilombo. São os próprios familiares descendentes que iam pegando... Entrando na casa do outro, pegando documento, escondendo quando o outro saía. Então naquela ânsia de poder ou de querer vender, não sei qual era o desejo foi sumindo a documentação. Alguns revenderam para outras pessoas partes que não poderia, a questão foi que sumiu toda a documentação e ficou pouca parte. (PROF.ª FERNANDA, ENTREVISTA, 2015).

É percebido que, além de o Quilombo dos Luízes enfrentar a oposição social, política e econômica pela posse da terra, os conflitos internos fragilizaram a comunidade de forma a trazer prejuízos irreversíveis. Tais relatos demonstram a ausência de uma consciência coletiva do significado histórico-cultural que a comunidade representava e/ou representa para a maioria dos integrantes do grupo.

> E com isso a gente foi perdendo e a gente sabe que as pessoas mais próximas da gente tirou a documentação como usucapião. Então eles têm a documentação agora, mas é sabido que foi tirado por que eles ficaram muito tempo né, foram invasores ficaram muito tempo e tudo.
>
> E o que restou pra gente foi só um pedaço, que ainda é um pedaço bem considerável. Porém atende toda a família, mas o início do pedaço que era pra ser de direito não tem, então a gente entrou na justiça... A Dona Luiza que é inventariante desde então ela tem...Dona Luiza não, Dona Luzia ela tem lutado muito por conta disso e até então, é que a gente conseguiu aquela parte, a parte que a gente está. Até então hoje não pode ser vendida, não pode ser doada e estamos tentando através da documentação também conseguir a documentação para ficar com essa parte. Mais sempre tem assédio né, porque agora nós estamos em uma área nobre e para as pessoas... A gente ouve os comentários, os assédios quando a gente sai. Às vezes a gente está no ponto de ônibus eu escuto 'nossa essa negraiada toda, essa negrada toda mora ai olha que espaço bonito' então assim virou uma área de especulação imobiliária, então na concepção deles a área e o espaço não condiz né 'os negros estão morando aí' ao invés de estarem fazendo um condomínio fechado né... A especulação imobiliária é muito grande (PROF.ª FERNANDA, ENTREVISTA, 2015. Grifo nosso).

Além do problema de documentação, os membros do Quilombo dos Luízes são intimidados pela especulação imobiliária que alimenta de forma implícita o racismo coletivo dos demais moradores do entorno.

A Caixa Econômica Federal apresentou proposta para o Quilombo de urbanizar o território que é protegido por um muro, porém tal proposta foi recusada, pois o projeto de urbanização iria verticalizar o território:

> [...] existe esse projeto minha casa minha vida da CAIXA uma coisa relacionada assim. Eles queriam construir prédios né, mais a proposta era só de verticalizar seria uma favela verticalizada. [...] E o Quilombo não é favela, mas na consideração deles, por eles... Porque na verdade, eles que estão ocupando o nosso espaço né? Eles que estão querendo tomar conta, acabando com nossa tradição e tudo do espaço que a gente tem. Mais eles queriam verticalizar, eles têm interesse porque nós não temos ainda pavimentação, essas questões ainda são precárias (PROF.ª FERNANDA, ENTREVISTA, 2015).

Com a recusa do Quilombo ao projeto da CAIXA, percebe-se um movimento do poder público a pressionar a comunidade, em defesa dos interesses comerciais, imputando-lhes a ausência de prestação de serviços essenciais como saneamento básico e pavimentação da passagem que liga a Av. Silva Lobo a uma rua acima do território Quilombola (Figura 9):

> Várias vezes eu já entrei em contato com a prefeitura para poder fazer... jogar para gente lá um asfalto, já procuramos alguns vereadores para poder se fosse o caso a gente até pagava ... fazia um mutirão e tudo né? Mas não tem! Já liguei no 156, para ver se às vezes eu consigo só jogar... 'ah, não pode jogar umas pedras (assim é até pior), um cascalho'. Mas a gente está bem na entrada, aonde passa Ferrari é rua. É asfaltado. Entrou na área que está alimentada só pelo Quilombo não tem, não existe recurso nenhum, pelo contrário a gente vê sempre construindo mais prédios, espremendo, forçando sabe. E a proposta que a gente recebeu no ano passado era que teria uma legalização... Na realidade iriam colocar na parte que é mato, nem pertence isso oficialmente aos povos Luízes e eles iriam construir prédios de 3 ou 4 andares ali, pequenos... Como esses projetos mesmo que existe da própria prefeitura para colocar todas as famílias. E o espaço maior que eu conversei com a pessoa responsável que foi lá da CAIXA o representante para saber da situação. E nisso a gente estava até empolgado, minha mãe falou assim 'olha tem a possibilidade da gente conseguir um prédio só pra nossa família, separado por família' que seriam os meus irmãos, minha mãe, só pra gente então ela ficou até pensado nessa possibilidade. Poderia ser uma melhora, mais a proposta era até ofensiva, eles queriam isolar a gente num cantinho só nesses prédios e a parte toda aberta ficaria com certeza para a especulação imobiliária (PROF.ª FERNANDA, ENTREVISTA, 2015).

A situação é tão grave, que não é permitido ao Quilombo fechar o portão de acesso à noite. Com isso, a comunidade fica exposta a todo tipo de violência, uma vez que a passagem "pública" entre a Av. Silva Lobo e Rua Arthur Ferrari tem servido ao tráfico de drogas da região,

> Isso mais é um atalho e pessoas às vezes das comunidades próximas até descem lá pra fazer o tráfico de drogas o que coloca em risco às famílias, as crianças, a gente né porque a gente está passando e tem um comércio a céu aberto, tráfico de drogas a céu aberto. Porque o acesso é bom, as pessoas que não querem subir mais para o aglomerado pra adquirir as drogas, ali eles têm entrada tanto pela Silva Lobo, quanto na área nobre, para o carro estacionar lá e já consegue. Isso tem até pessoas da comunidade, mais tem também as pessoas de outras comunidades que vão pra lá. E a preocupação é constante por que tem sempre polícia, tem pessoas diferentes armadas lá, bandidos e outras pessoas, então coloca em risco porque a gente que tem que passar pra trabalhar, pra sair porque é o nosso local de acesso à gente acaba ficando refém o tempo todo, por que não sabe a hora... Não sabe o que vai acontecer né... Fica um lugar mal

> visto. Então essa situação que mais incomoda agora sabe (PROF.ª FERNANDA, ENTREVISTA, 2015).

Quanto à quantidade de idosos quilombolas, a professora relata que a população está ficando mais idosa e o índice de crianças aumentou também consideravelmente. No caso dos idosos, ela argumenta que de uns cinco anos para cá a mortalidade dessa faixa etária tem sido muito elevada. Ela atribui essa mortandade a três aspectos: questões genéticas, uma vez que a família é propensa à pressão alta, o ineficiente atendimento nos postos de saúde, o que agrava a situação do idoso, e a questão da tradição, "porque os mais antigos não tinham o hábito, ou não gostavam, não gostam de procurar um médico, 'não... eu vou tomar um chazinho aqui. Eu vou melhorar assim mesmo'". (PROF.ª FERNANDA, ENTREVISTA, 2015).

Até no ano de 2013, mortes de idosos quilombolas era frequente, "a gente perdeu uma tia com doença de chagas". O serviço de saúde, mesmo que precário, tem auxiliado na prevenção de doenças como a dengue e hepatite, entre outras enfermidades que se encaixam no quadro de prevenção. Mas ainda mostra-se ineficiente.

Quanto ao público jovem, de acordo com a professora "os jovens de hoje eles já não estão ficando aqui no quilombo. Estão casando e saindo para outros espaços. Estão procurando outros espaços por alguns motivos" (PROF.ª FERNANDA, ENTREVISTA, 2015).

Mesmo com tantas transformações e pressões externas, a professora Fernanda pontua que hoje a população, mesmo a mais jovem tem se preocupado e respeitado mais a experiência dos idosos. Fato esse que, segundo ela, não acontecia no período em que era criança, pois as brigas pela posse da terra ocasionaram muitos conflitos, inclusive agressão física entre os membros. Mas, hoje, percebe-se que esta geração a partir dela tem se movimentado no sentido de resgatar as tradições da comunidade, até mesmo como forma de resistência às pressões externas provenientes da especulação imobiliária. "[...] Então, essa questão do cuidado com os idosos eles respeitam mais a palavra deles. Ele tem autoridade. Por exemplo: para eu construir aqui tive que pedir a minha avó 'posso?' [...] até por que se não tivesse pedido, toda a família ia falar". (PROF.ª FERNANDA, ENTREVISTA, 2015).

Segundo observa o NuG/UFMG,

> A identidade, fundada na descendência comum e nas relações históricas com o território, é compartilhada inclusive pelos representantes das novas gerações que já não resIDEM no local, mas que ainda mantêm fortes laços com o espaço herdado e com o grupo de residentes. Traduz- se, principalmente, num modo singular de viver que se relaciona com a ancestralidade negra, celebrada até hoje através de festas religiosas tradicionais, como a Festa de Sant'Ana, mas também em um estilo de vida próprio, caracterizado pela cooperação socioeconômica do grupo. Forma organizacional e cultural própria que reforça o contraste que, muitas vezes, transformado em preconceito pelos interesses e conflitos que recorre, alimenta a segregação social e espacial do grupo (NuG/UFMG, 2009, p. 22).

As pressões externas, a discriminação social com a comunidade do quilombo e as perdas dos idosos abalaram positivamente o Quilombo dos Luízes, uma vez que esses eventos propiciaram uma reflexão coletiva, no sentido de resgatar a tradição familiar.

> Então hoje em dia essa concepção está sendo mais forte, no sentido que aos domingos a gente está voltando com as tradições. Aos domingos todo mundo junta. Faz churrasco às vezes na rua de cima, depois eu vou mostrar o espaço que a gente fala que é quadradão. E uma parte que foi construída para ser uma parte de lazer que a gente tem. Então cada um junta e leva a comida que fez na sua casa. Faz um o prato, todo mundo junto. Vem pessoas de fora. Então hoje está virando a tradição nós chamamos de Junta. Aí falamos vamos fazer um junta. Aos domingos a gente almoça todo mundo junto. Leva um prato aqui, outro ali e a gente está começando a voltar isso. Mas são os primos que ainda restam aqui, com as tias. Então essas que são mais antigas elas vêm... Dançam... Então agora está ficando um espaço melhor. A gente está tendo essa convivência melhor com essa interação agora. Um respeito maior de ouvir... por que antes 'aaaaaaah' a gente antes achava demais... Não tinha mesmo aquele respeito. Agora não, a gente para pra ouvir. Sabe? Às vezes a gente fica... nossa... bacana deixa eu ouvir as histórias que as tias estão contando. A gente vê que não é invenção né... O tanto que são ricas essas histórias que a gente pode aproveitar... Afinar nesse sentido. Então hoje em dia a convivência está sendo melhor. E uma convivência melhor, o respeito também vê cada um o limite do outro. O respeito até por entender que são mais velhos e tem mais experiência. Então agora a gente começando a chegar nessa situação. Mas antes não era assim não (PROF.ª FERNANDA, ENTREVISTA, 2015).

Figura 22: Quadradão, espaço onde acontecem os encontros festivos do quilombo dos Luízes. Foto de Regina Márcia, 2015.

7.3 As crianças quilombolas e a educação infantil: a visão das professoras da UMEI /Grajaú com relação ao Quilombo dos Luízes

O Quilombo do Luízes tem aproximadamente sessenta crianças em idade de Educação Infantil, entre as quais apenas três conseguiram vaga nas UMEIs da região. A imediação do bairro Grajaú conta com três UMEIs situadas bem próximas uma das outras. Na visão de uma das entrevistadas, a professora Carla, elas criam uma linha divisória que segrega as crianças negras e pobres da região,

> [...] eu fiquei pensando assim comigo por que três UMEIs tão próximas? Aí quando eu olhei daqui aquela lá da Avenida eu observei quando eu cheguei... carrão para lá na porta. Aí na minha cabeça pensei... eles fizeram... não posso afirmar... [...] No meu ponto de vista fizeram essa aqui no morro para separar a comunidade do morro da comunidade do asfalto. Foi o que eu pensei. E na verdade, pode até não ser. Mas foi o que eu li. Então as de lá é da comunidade da classe A né? E a daqui está dividindo as crianças. A do morro e a da cidade. Pode até não ser. Sociologicamente, não sei como é que fala. Politicamente. Mas é uma percepção minha pessoal (PROF.ª CARLA, 2015).

O processo de seleção e sorteios das vagas adotadas pela PBH tem prejudicado muito as crianças quilombolas. Até mesmo por que o critério adotado não leva em consideração a existência e ou reconhecimento de uma educação diferenciada para essa população. A política Pública de Educação Infantil não está sendo pensada em termos estruturais e socioculturais de atendimento a esse público tão singular.

> A gente já fez né inscrição. Essa política a gente sabe que tem todo um processo para escolha... determinação das vagas e tudo... mas igual o caso do meu filho... ele conseguiu nas três UMEIs este ano no processo seletivo. Na que ele já está UMEI Grajaú, "UMEI Silva Lobo" e "UMEI Calafate", mas é por questão de idade, só que era parcial. Ele agora está com os três anos, três anos é parcial. Então tem mais oportunidades para meio horário. Agora o restante não consegue nenhuma. Não tem. Então a gente coloca que é quilombola já existe a titulação. Existe isso tudo teoricamente, porque a moça que veio trazer o papelzinho para eu assinar, para desistir da vaga (...) eu perguntei para ela 'não tem como passar essa vaga... olha para o meu sobrinho... aqui todos eles precisam né... todos fizeram a inscrição... não tem como fazer?' Ela disse 'não tem'. No processo seletivo, que tem lá no alto da ficha, alguma observação... então a gente coloca que somos quilombolas, moramos no quilombo dos Luízes e tal... todas essas questões... mas eles não... na prática eles não olham isso... Não existe né? E foi até a própria moça do CRAS que veio... eu expliquei para ela e tudo... Ela disse: 'Ah...tá'. Tem direito, mas tem direito onde? Como? Tem direito onde? Vai nos órgãos procurar?... Não existe. Na lei, na teoria sim. Tem uma diferenciação. Mas na prática. Minha tia sempre pergunta quando vai sair à vaga das crianças... e tal... cinco, seis netos lá tudo dependendo dela. Precisando dessa vaga, ela não está mais na idade de cuidar e tudo... Mas é complicado né? A gente também tem pouco conhecimento com relação a isso. Com relação à legislação, direitos, a gente tem pouco conhecimento com relação a isso aqui no quilombo. Até por que isso não é passado né, para gente. Não é uma informação que as pessoas vêm e passam (PROF.ª FERNANDA, ENTREVISTA, 2015.).

Embora Belo Horizonte tenha um histórico positivo de criação de políticas referentes à temática étnica bem antes da lei 10.639/03, assim como também tem-se movimentado favoravelmente no sentido de implementá-las, no que diz respeito à implementação de

uma educação quilombola, até o momento os esforços têm sido praticamente inexistentes. O relato corrobora para que se conclua que não há uma estratégia de ação iniciada para que os Quilombos Urbanos de Belo Horizonte sejam assistidos no que se refere à educação básica. Existe um esforço por parte do NRR/BH e do grupo do NEAB/CEFET para implantação de um projeto diferenciado na educação infantil em território de quilombos, mas até o momento, com o cenário político que se desenha em Belo Horizonte e com o período eleitoral que se aproxima, acredita-se que não vá se iniciar por agora.

7.4 O Quilombo dos Luízes na compreensão das professoras da UMEI Grajaú

Tendo em vista a busca por uma análise mais profunda relacionada ao grau de significância que o Quilombo dos Luízes tem no contexto da educação infantil, partiu-se para investigar as nove colaboradoras/professoras da pesquisa no sentido de identificar em que concepções estão alicerçadas a compreensão de quilombo que elas trazem no consciente coletivo. Para isso, foi incluída ao roteiro de entrevista uma pergunta afirmativa composta: Você sabe que aqui na região tem um quilombo certo? Você já fez uma visita àquele território? E mais duas perguntas simples: O que significa para você a palavra quilombo? De alguma forma ele influencia os trabalhos pedagógicos na UMEI Grajaú?

O objetivo de perguntar afirmando foi uma forma de observar as reações das entrevistadas e ao mesmo tempo impedir que uma pergunta simples produzisse uma resposta sem profundidade. Quando a pesquisadora afirma saber da existência de um Quilombo na região não deixa à entrevistada a chance de se esquivar da resposta ao mesmo tempo em que força o consciente dela a produzir um texto sobre o assunto, revelando dessa forma as informações, compreensões e concepções referentes ao tema. Quanto às outras perguntas simples, elas vêm complementar e problematizar a primeira resposta, independentemente de resposta negativa ou positiva e/ou de se conhecer ou não o Quilombo do Luízes.

O Reconhecimento do Lugar "Quilombo dos Luízes"

Nesse item será utilizada a palavra "reconhecimento" no sentido de se reconhecer o quilombo enquanto um território de manifestações culturais e protagonista histórico no processo de resistência à escravidão imputados aos negros brasileiros. Da mesma forma que, quando utilizado o termo "identificação", esse virá no sentido de apresentar a inexistência, no discurso das professoras, da singularidade que permeia as comunidades quilombolas assim como as lutas construídas na busca pelo autorreconhecimento das diferenças enquanto diversidade. Para Arroyo (2014), colocar-se nas agendas políticas de reconhecimento da diversidade e da diferença vem ao longo da história representando a conquista dos diferentes,

> Por reconhecimento das Outras pedagogias, autopedagogias coletivas em que produzem suas autoidentidades positivas. Na diversidade de lutas, de presenças e de ações afirmativas se dão processos de autorreconhecimento dos excluídos, marginalizados, diferentes, trabalhadores. Suas lutas não são porque lhes seja permitida entrada em tantas cidadelas proibidas, em tantas terras, espaços e lugares onde não foram reconhecidos, mas pelos processos históricos de se afirmar e se formar como sujeitos de autorreconhecimento (ARROYO, 2014, p.173).

De todas as entrevistas, nenhuma havia feito uma visita ao território quilombola. Porém foi quase unânime relacionar e eleger a professora Fernanda a porta-voz sobre o assunto, por ser quilombola e, portanto, ela ficou com a incumbência de informar à pesquisa assuntos relacionados a esse tema. Recorrentes argumentações foram articuladas nesse sentido: "Eu achei que a Fernanda fosse te dar alguma informação com relação ao quilombo" (Coordenadora [2] UMEI Grajaú, 2015), responsabilidade essa mais fortalecida na concepção do grupo em virtude de a professora ter também um filho que estuda na UMEI Grajaú.

Um dos processos de identificação do Quilombo dos Luízes se fez por intermédio de pesquisas realizadas na UMEI e nas demais UMEIs do entorno sobre a temática quilombola, porém não especificamente ao Quilombo dos Luízes, que apenas é citado. Assim, compreende-se que construções dessa natureza, ao contrário de facilitar, tornam difícil a construção de um processo de reconhecimento do referido território em suas especificidades histórico-regionais. Assim, a importância do Quilombo fica diluída na história e distanciada da realidade social do lugar, o que dificulta a construção de uma

consciência coletiva em torno de importantes questões como a regularização e a historicidade do território quilombola dos Luízes.

Não se está aqui desqualificando as pesquisas realizadas até então, e sim considerando que trabalhos dessa natureza devam trazer subentendidas intenções políticas de posterior intervenção e/ou de geração de multiplicadores de ideias, uma vez que a questão racial no Brasil apresenta-se enquanto um ponto nefrálgico nas relações sociais construídas entre brancos e negros.

Embora tendo ouvido falar sobre o quilombo dos Luízes de forma menos contextualizada, a UMEI Grajaú nunca realizou nenhum projeto que propiciasse a construção de um diálogo entre esses dois espaços. De acordo com a professora Fernanda, embora próxima do Quilombo, a UMEI e os demais do entorno não reconhecem o Quilombo enquanto um espaço cultural e histórico. Na maioria das vezes, o quilombo é identificado com as marcas do preconceito,

> Apesar da proximidade, poucas pessoas... Os pais... alguns conhecem, identificam. Outros não sabem do lugar, do espaço. Mas eu tenho até uma amiga aqui na escola que falou assim 'Fernanda o pessoal estava comentando que lá no Quilombos é o beco dos pretos'. Essas pessoas não identificam como se fosse um lugar de cultura ou a questão de ser quilombo e os professores assim também não tem essa noção. Então dentro do contexto, é muito pouco falado. A gente tinha aqui, a diretora que era a "Dona Sônia" que eu conheci... Que conhece a história da população e tudo, então assim... Ela ficou super feliz quando me recebeu aqui, falou 'olha vamos ter um quilombola agora' [...] (PROF.ª FERNANDA. ENTREVISTA, 2015).

Outra forma de identificação/reconhecimento percebida foi a concepção de vínculo familiar que o Quilombo dos Luízes inspira. Ele está vinculado também a um território movido pela religiosidade e misticismo: "a informação que eu tenho que é uma estrutura familiar. E que existem algumas outras pessoas que já estão lá. Mas que estrutura mesmo é como se fosse um campo santo" (PROF.ª LOURDES. ENTREVISTA, 2015). O reconhecimento aqui representado é construído com bases na simplificação e redução e/ou no reconhecimento da cultura negra em instâncias menos elaboradas, ao mesmo tempo em que desqualifica os saberes seculares dessa população.

O grupo em sua maioria identifica o Quilombo, porém não reconhece seu significado singular na cultura brasileira. Para a professora Maria, a participação do Quilombo dos Luízes na UMEI Grajaú está vinculada à existência de uma criança quilombola, que "participa porque nós temos uma professora que é de lá. E o filho dela é meu aluno e

que mora lá no Quilombo. Mas eu não vejo diferença. Assim, sendo quilombola, ou se é daqui do Morro das Pedras. Não há diferença" (PROF.ª MARIA, ENTREVISTA, 2015). Assim, não há referência e/ou reconhecimento da comunidade dos Luízes enquanto portadora de uma identidade étnica, histórica e cultural, sendo, portanto, singular aos demais moradores do entorno.

A identificação do Quilombo dos Luízes se fez também vinculada à presença de uma criança branca quilombola, que estuda em outra UMEI na região. Segundo relatos, a menina loura quilombola se intitula a princesa do quilombo, por isso percebe-se que tem se construído um mito em torno de sua branquitude, como uma forma de europeização do quilombo socialmente. Para a criança que carrega as tradições quilombola, não há problema ser intitulada a princesa do quilombo. Ela se orgulha disso, como constatado nesse fragmento da entrevista com a professora Fernanda, onde ela relata o diálogo da criança com outra professora: "**eu também sou princesa** (a criança) **claro que você é uma princesa né**, a **gente pensando na característica física dela** (a professora). Mas ela (a criança) insistiu '**não**, **mais eu sou a princesa do Quilombo' é diferente**, '**eu sou uma princesa diferente**'" (reprodução por parte da Prof.ª Fernanda de fragmentos de um diálogo ocorrido entre a criança e uma professora na UMEI onde estuda. Grifo nosso). Embora a criança argumente com a professora os motivos "culturais" por se intitular a princesa do quilombo, a professora nas entrelinhas agrega, a essa, título à cultura eurocêntrica:

> Na verdade não foi o Quilombo que a elegeu, ela se autoidentificou porque na escola a gente trabalha muito o lúdico, contos de fadas né, as princesas de contos de fadas sempre são loiras, tem olhos claros né, na ilustração. Então não existe isso, toda vez que contavam as histórias das princesas e tudo ela ficava observando isso, sempre que tinha. Ela estuda na outra UMEI mais eu falo porque eu já dobrei na sala dela. Já fiquei na sala dela, eu trabalhei lá com ela, então ela sempre [...]. (PROF.ª FERNANDA, ENTREVISTA, 2015).

Como a criança não possui forte argumento para rebater as colocações da professora, o assunto será esquecido e/ou descaracterizado culturalmente. Com isso, a oportunidade de realizar um trabalho aproveitando-se desse momento pedagógico privilegiado de construção de valorização da raça é utilizada no sentido de refutar, distanciar e/ou branquear o quilombo. São essas incorreções que devem ser desconstruídas quando se trabalha com as relações raciais, assim, a formação continuada coloca-se como pedra angular no processo de construção das identidades negras infantis de forma positiva.

A Concepção de Quilombo para as professoras da UMEI Grajaú

Quando se fala de quilombo, a imagem está ligada a escravos ou a um lugar onde vários negros compartilham o seu dia a dia, "não mais como escravos, não mais com o trabalho escravo, não mais com repressão, não mais como escondidos." (COORDENADORA [1] DA UMEI GRAJAÚ. ENTREVISTA, 2015).

O que escapa do olhar nesse processo de identificação/reconhecimento das concepções apresentadas pela coordenadora pedagógica são as questões sociais da contemporaneidade, que escraviza, repreende e esconde os/as negros/as quilombolas de forma sutil. Assim, a análise se direciona para a historicidade do discurso. Ele apresenta nuances representativas e/ou de reprodução do passado. Não é possível refratar toda a sua importância para o tempo presente, uma vez que a construção histórica dos negros no consciente coletivo da coordenadora não se enquadra no processo evolutivo do pensamento para além das transformações sociais provenientes desse passado histórico. A questão dos negros, com isso, torna-se uma história fictícia aprisionada na memória coletiva construída em torno da senzala.

Apenas a vice-diretora reconheceu o Quilombo enquanto um território, porém não conforme o conceito trazido para essa pesquisa, uma vez que não reconhece a posse histórica de territorialidade. Ao apresentar a compreensão subjetiva do território, relaciona-o a outros espaços: "[...] Então dentro do território que o Projeto Educa trabalhava, ele trabalhava com as UMEIs, com as instituições socioeducativas, com as escolas de ensino fundamental" (VICE-DIRETORA DA UMEI GRAJAÚ. ENTREVISTA, 2015). Do ponto de vista da Nova Geografia Cultural, esta pesquisa compreende que as concepções de território estão fragmentadas, uma vez que reconhecer o Quilombo com valor de posse sobre a terra está intrinsecamente ligada às relações subjetivas construídas pela população do lugar.

> [...] mas nós especificamente nunca tivemos nenhuma relação mais estreita com o Quilombo. Nós já tivemos aqui anteriormente uma criança que tem família lá no Quilombo. Hoje nós temos uma professora e o filho dela que fica aqui. Que fazem parte do Quilombo, mas não temos nenhum trabalho especifico apesar de todo esse tempo que eu estou aqui eu não conheço o território interno do Quilombo dos Luízes. Nunca tivemos uma relação mais estreita no sentido de conhecer. Nem eles de conhecerem a nossa instituição, nesse sentido, nem a gente de conhecê-los como uma forma de estarem nesse território. Porque que eles estão nesse território (VICE-DIRETORA DA UMEI GRAJAÚ. ENTREVISTA, 2015).

É percebido que o projeto sobre o qual relata a vice-diretora não deu subsídio para abertura de uma discussão direcionada sobre quilombos e/ou ações educacionais direcionadas. E muito menos visibilizou as crianças negras quilombolas, que continuam sem conseguir vagas nas UMEIs do entorno, como relata a Prof.ª Fernanda sobre o Projeto Educa,

> Esse projeto ele é internacional vem outras pessoas de outros países e vem para UMEI Grajaú e a UMEI X também, que são próximas. Fizeram um trabalho dentro do Quilombo e tudo... Mais assim... Como moradora eu cheguei exatamente nessa época que já estava acontecendo... Mas... Como moradora de lá e professora nunca ouvi falar nem do projeto Educa, nunca ouvi falar da UMEI Grajaú e UMEI X de estarem trabalhando e realizando o projeto lá né? Nós temos crianças do Quilombo nas duas instituições mais assim... Misturaram a comunidade negra, não tem um trabalho voltado, ai eu lembro que nos primeiros meses que eu vim para escola foi na UMEI X que falou do projeto Educa, e aí falou os Quilombos 'hã!? Espera aí, me deixa ver o que eles estão falando'. Disseram que estiveram lá. Que fizeram um trabalho... Desenvolveram... Falei... Eu não estou querendo polemizar... Mais 'espera ai gente, eu moro, eu nasci, eu moro lá, acordo lá todos os dias a gente nunca ouviu falar desse projeto' não existe isso, não existe essa diferenciação muito menos com relação ao critério sabe? Eu acho que deveria ter uma cota para os nossos filhos, as nossas crianças do Quilombo nas UMEIs e não existe (PROF.ª FERNANDA, ENTREVISTA, 2015).

A influência do quilombo na UMEI Grajaú

As professoras, mesmo não reconhecendo o Quilombo dos Luízes em todas as suas concepções histórica, sociológica, política e cultural acreditam ser importante construir uma relação entre o quilombo e a UMEI, uma vez que este faz parte da comunidade e pode agregar muito numa relação construída entre a escola e as crianças de lá.

A garantia de sustentabilidade de um projeto de educação quilombola alicerça-se na construção de relações sócio, cultural e histórica capazes de pontuar a importância do Quilombo enquanto um território que abrange toda a região. Uma vez que não é a região do Grajaú que insere o Quilombo dos Luízes, mas, sim, o Quilombo dos Luízes que insere o Bairro Grajaú. Até o presente momento, não há uma movimentação da Regional por intermédio de sua gerência de educação, que venha estabelecer ponte de diálogo entre o Quilombo dos Luízes e as instituições de educação infantil da região. "Realmente nós ainda não tivemos essa oportunidade. Talvez a gente tenha que fazer essa oportunidade" (VICE-DIRETORA, ENTREVISTA, 2015). Com isso compreende-

se que esse esforço, se acontecer, será muito mais proveniente de um querer e de um interesse da UMEI, do que um esforço sustentado pela política pública de educação infantil, sendo que a política pública de promoção da educação quilombola está inserida na LDB 9394/96. O ponto mais sensível trazido para essa análise foi a constatação de que as crianças quilombolas não têm sido assistidas por uma pedagogia diferenciada, uma vez que, em sua grande maioria, estão fora das instituições de Educação Infantil por não se encaixarem nos critérios de seleção definidas pela PBH. E as poucas, ou melhor, as três crianças identificadas dentro da estrutura pública têm tido suas singularidades diluídas numa pedagogia que produz práticas unificadoras das identidades.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há muito a educação infantil tem sido tema recorrente nas pautas de lutas dos movimentos sociais e no campo científico, fato que conferiu a essa dimensão educativa visibilidade no cenário nacional ocasionando o avanço no campo legal e educacional. Tanto que o Plano Nacional de Educação (2014) traz como primeira meta e estratégia,

> Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Mesmo com importantes avanços na esfera institucional, a educação infantil tem sido palco de tensões e articulação de importantes discussões referentes à implementação de políticas públicas necessárias ao atendimento integral da criança. A pesquisa tem tido um lugar de destaque nessa arena de reflexão e construção de possibilidades. Com isso o fazer científico tem se colocado enquanto protagonista no processo de produção de conhecimento, confrontando teorias e realidades, bem como direcionando esforços na construção de projetos para a educação infantil.

No caso desta pesquisa, procurou-se construir uma análise em torno da implementação da Educação das Relações Raciais numa Unidade de Educação Infantil no entrecruzamento de saberes de várias ordens.

> No que tange à educação infantil, pesquisas realizadas a partir da década de 1980 têm demonstrado a existência de comportamentos preconceituosos e de atitudes discriminatórias em relação às crianças pré-escolares e entre elas, além de apontar que o cuidado e a educação destinados às crianças pequenas são desiguais, sendo essas desigualdades relacionadas, em sua maioria, aos seus pertencimentos étnico-raciais. Em se tratando de professores (as) que se ocupam da educação voltada a essa faixa etária, as posturas discriminatórias se evidenciam pela ausência de reconhecimento das diferenças de origem, pelos maus-tratos e principalmente pelo silêncio diante de situações de discriminação vivenciadas pelas crianças negras no espaço escolar (HCAABEI, 2014, p.8).

Essa constatação apresenta a necessidade de produção de conhecimentos em torno do objeto da pesquisa em questão. Muitas são as questões-tabu na educação infantil, sendo a questão racial uma delas, uma vez que não está a se tratar apenas de mais um conteúdo

e/ou proposição curricular fundada. Referir-se às relações raciais na educação é ter um olhar flexível, sensível e crítico relacionado à compreensão de nossa própria história familiar, política, social, profissional e principalmente histórica.

É importante ressaltar que essa pesquisa buscou analisar as repercussões da Lei 10.639/03 e das políticas públicas implementadas dentro da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, para o campo das relações raciais nas práticas pedagógicas na educação infantil. Na busca de compreender as especificidades do universo infantil e para responder as questões apresentadas na pesquisa, o processo analítico se orientou por dois eixos de sustentação: as práticas pedagógicas para a educação das relações raciais e as relações raciais centradas na implementação das políticas públicas na educação infantil. Analisamos a relação desses dois eixos na instância da macropolítica e da micropolítica, junto à Coordenação Municipal de Relações Raciais de Belo Horizonte, gestores (as) e docentes da Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI Grajaú, situada na Região Oeste de Belo Horizonte.

Analisar as repercussões da Lei 10.639/03 e as políticas públicas implementadas bem como o grau de incorporação dessas orientações nas práticas pedagógicas na educação infantil representa um movimento complexo vivenciado não só por esta pesquisa, mas também pelo contexto contemporâneo marcado por profundas transformações na maneira de enxergar o outro na sociedade. Como forma de realização de uma investigação pontual e regionalizada dos trabalhos pedagógicos sobre a educação das relações raciais, foi tomada, enquanto parâmetro investigativo, a orientação dos estudos realizados pela Professora Gomes *et.al*. (2012, p. 364). Nesse estudo, os autores recomendam a criação de políticas e programas de implementação da Lei 10.639/03, considerando as desigualdades regionais, o contexto cultural e ambiental, uma vez que a pesquisa realizada em nível nacional percebeu não haver ocorrido mudanças na política e nas bases epistemológicas do fazer pedagógico em sua totalidade nas escolas pesquisadas (IDEM, p.350). Não foi possível afirmar, portanto, a existência de mudança nos Projetos Político-Pedagógicos dessas instituições. Também se percebeu que, na dimensão da educação infantil, há uma carência relacionada a referenciais bibliográficos e pedagógicos de apresentação da temática (IDEM, p.323).

Ainda considerando o complexo contexto de analisar as repercussões da Lei 10.639/03, as políticas públicas implementadas e suas implicações nas práticas pedagógicas, essa

pesquisa lançou mão de seis metas a serem observadas durante as investigações trazidas pelo PNIDCNERER (2013, p.63-70), que tratam do fortalecimento do Marco Legal, da construção do Plano Municipal de Educação, reformulação do PPP, políticas de formação de gestores/as e profissionais da educação, programas de formação continuada e presencial, gestão democrática e mecanismos de participação social. Essa última meta também foi elencada no trabalho de Gomes (2012), em que se verificou a necessidade de construção de uma rede de interlocução com escolas que realizam o trabalho pedagógico para as relações raciais.

Assim, optou-se pela realização de um estudo de caso orientado por uma abordagem qualitativa numa perspectiva sócio-histórica, como forma de descrever, interpretar, analisar, compreender e dar visibilidade ao objeto de pesquisa na UMEI Grajaú situada no território do Quilombo Urbano dos Luízes e junto ao NRR/BH. O recurso da memória atuou como importante método na complexa tarefa de observação, provocação da sensibilidade, ampliação do campo de visão, lapidação da escuta e apreensão dos fenômenos percebidos para além dos aspectos teóricos elencados nesta pesquisa.

Para isso, foram analisadas as políticas gestadas pelo Município para implementar a Lei 10.639/03 na educação infantil, a forma de inclusão da educação para as relações raciais no PPP da UMEI Grajaú, os processos de formação inicial e continuada de gestoras e professoras, as formas de interpretação e tradução em práticas pedagógicas dos princípios orientadores da educação para as relações raciais, seu aprofundamento, as dificuldades e resistências encontradas.

Ao confrontar a educação para as relações raciais na educação infantil nas dimensões da macro e micropolítica em Belo Horizonte, foi percebido que, embora o município tenha familiaridade política, histórica e institucional com as questões raciais no que se refere à aplicação de dispositivos legais de promoção da educação para as relações raciais, o processo de operacionalização dessas políticas vê-se comprometido por falta de uma estrutura de apoio compatível com a realização do trabalho, dada a extensão da Rede Municipal de Educação. O NRR/BH responsável por gestar essa política conta com apenas três pessoas a desenvolver os trabalhos, o que dificulta um mapeamento mais abrangente das práticas engendradas no interior não só das UMEIs, como em toda a rede de educação básica da prefeitura de Belo Horizonte. Além de contar com o efetivo reduzido, o NRR/BH encontra dificuldades em estabelecer uma equipe de trabalho

permanente em virtude da rotatividade de pessoal dentro do mesmo. Esse fato foi comprovado durante o processo de desenvolvimento desta pesquisa, em que foi presenciada a necessidade de o Núcleo ter que se (re)organizar, porque dois funcionários haviam retornado às suas respectivas escolas de origem. Esse processo está relacionado à política exercida pela Prefeitura, que disponibiliza professores efetivos com base em situações de desvio de função, função pública de contratação em regime de designação (cargos de confiança) e/ou solicitação formal do servidor para atuar em determinadas instâncias da RME. Mas, quando por algum motivo – revisão de processos de desvio de função, exoneração com base em concepções políticas e/ou baixa do efetivo no local de lotação do servidor/a concursado/a - o setor administrativo da Rede retorna com os mesmos ao lugar de origem. Exonera os de cargos de recrutamento amplo em detrimento dos interesses de determinados grupos políticos de sustentação da governabilidade municipal, desconsiderando, assim, a necessidade de agilidade e prioridade no processo de reposição. Essa forma de gestão prejudica diretamente os trabalhos em andamento e sobrecarrega ainda mais a coordenação do Núcleo que se vê sozinha a conduzir a política de promoção da igualdade racial, além de trabalhar em função de impedir um retrocesso no processo de implementação da Lei 10.639/03 no município.

A temática racial, embora não apresente impedimentos legais em sua execução, enfrenta a ausência de esforços e/ou reconhecimento das esferas do legislativo e executivo em reconhecer a importância e urgência da implementação da lei 10.639/03. Essa desarticulação entre as políticas públicas raciais e o poder público pode ser interpretada como uma forma de manifestação do racismo institucional, uma vez que, do ponto de vista político-administrativo, o NRR/BH não recebe o mesmo tratamento institucional dado a outros núcleos e/ou coordenações que compõem a SMED/BH, como, por exemplo, a Coordenação de Educação Infantil, onde não existe defasagem de pessoal e onde todos os esforços são direcionados para a política pública de implementação da educação infantil no município de forma a se fazer dessa dimensão educativa uma vitrine de cunho político para além das fronteiras do município.

No tocante às políticas gestadas pelo Município, constatou-se que os avanços ocorridos na cidade e a manutenção dessa política se devem mais à atuação de um/a intelectual gestor/a negro/a do que aos esforços e reconhecimento da importância dessa temática pela macropolítica da cidade. Na prática, tudo que se tem relacionado aos avanços da

Lei 10.639/03 e sua sustentação são frutos das ações engendradas pelas lutas e persistências dessas lideranças negras dentro da RME, que conta com uma rede de consciência negra que vem articulando, amparando e sustentando o NRR/BH a continuar o processo de implementação do Marco Legal representado pela Lei 10.639/03, além de fazer frente à resistência que dificulta o processo de gestão das políticas raciais nas entrelinhas dos acordos instituídos.

Em confronto com as políticas públicas para a educação infantil e o contexto da UMEI Grajaú, foi percebido o racismo institucional, caracterizado pelo descaso com as políticas de promoção da igualdade racial, aliado à pressa dos atores políticos municipais em apresentar uma política pública de educação infantil de resultado. Os reflexos são sentidos com mais impacto e prejuízo para implementação da Lei 10.639/03 em seu desenvolvimento prático de gestão.

Vemos a Lei 10.639/03 repercutir nesses contextos de forma fragmentada, funcionando na prática com prejuízo e pouca efetividade, uma vez que a pressão empreendida pela macropolítica sobre a gestão da micropolítica desqualifica e desmembra o conjunto de políticas públicas para educação infantil. Ao não se conferir maior centralidade à construção de políticas articuladas e, sim, a um processo de hierarquização das mesmas, as questões raciais são tratadas no bojo de políticas consideradas menores.

Embora se constate grande avanço tanto na política pública de educação infantil, quanto na política pública de promoção da igualdade racial, o município se vê às voltas com o financiamento/acordos internacionais, demanda de vagas, ampliação da estrutura e universalização de faixa etária. Com isso, a concepção de infância e de educação infantil é vinculada às possibilidades de financiamento e oferta de vagas, perpetuando a cisão histórica de educação de zero a três anos, separada da educação de quatro e cinco anos. Com isso, a educação infantil na modalidade creche sofre a mesma hierarquização da política pública de educação para as relações raciais: “vai se ajeitando, a gente vai adaptando ao que a gente tem” (VICE-DIRETORA. ENTREVISTA, 2015).

Pensada de maneira hierarquizada, a educação infantil de zero a três anos fica refém do processo histórico de assistencialismo, uma vez que a política pública empreendida pelo município e por grande dos municípios brasileiros invisibiliza essa faixa etária dentro dos documentos oficiais de universalização da educação básica. Essa ação tem reflexos nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, uma vez que, ao se suprimir e se

hierarquizar essa faixa etária, induz-se o docente a realizar o mesmo movimento em suas práticas pedagógicas tanto relacionadas à faixa etária quanto com relação a uma educação diferenciada de valorização das diferenças, em que a diferença é percebida na dimensão da pobreza.

Os tensionamentos sofridos pela gestão no chão da UMEI Grajaú por parte da política maior obscurecem a visão e engessam os movimentos de efetiva execução dos trabalhos por parte do/a gestor/a. Dessa maneira, a concepção de políticas públicas perde seu alcance político e social uma vez que limita a visão e distorce o significado e a profundidade do termo "políticas públicas", além de confundir os papéis a serem desempenhados pela gestão da instituição. Essa distorção interfere de maneira negativa nas práticas produzidas nesse contexto.

Embora com responsabilidade de elaborar um PPP que contemple pontualmente as relações raciais, compreendendo as infâncias como uma construção histórica e o ser criança num todo integrado com suas respectivas características sociais, a UMEI Grajaú, embora reconheça a importância desse documento e as questões raciais, vê-se às voltas com inúmeras tentativas de atualização do mesmo, que na realidade ainda não está pronto. Constatamos que um dos atrasos na conclusão do referido documento está ligado ao excessivo fluxo de pesquisas realizadas na instituição, onde esforços têm sido feitos no sentido de articular os temas das referidas proposições que devem estar contempladas no documento, ao mesmo tempo em que procuram atender as demandas dos pesquisadores. O excesso de pesquisas no contexto dessa instituição é provocado pelo processo de municipalização e a construção sócio-histórica que delineia o perfil da UMEI. A UMEI Grajaú apresenta-se enquanto um território concreto de discussão que engendra a constituição histórica da educação infantil na concepção do assistencialismo *versus* municipalização. Tais características têm movimentado, portanto, pesquisadores que atuam nessa seara: "[...] em 2014 tivemos um ano de muitas observações e intervenções das pesquisas, [...] e que ajudou a construir esse histórico da municipalização da creche de o que acontecia quando era creche" (VICE-DIRETORA, ENTREVISTA, 2015).

Embora pertinentes essas observações, o excesso de informações tem atrasado a construção de articulações de diálogos com o corpo docente no aprofundamento das questões inerentes às questões raciais, que por sua vez são tratadas como uma política

menor: “temos que ter realmente um dia, ou dois desse tempo que é reservado para os estudos, para a gente estudar coletivamente esses assuntos. [...] tentar abordar todos esses outros temas que a gente às vezes não trata específico. Mas que a gente sabe que precisa de pontuações e aprofundamento” (VICE-DIRETORA, ENTREVISTA, 2015).

Aliada a essa situação, a UMEI Grajaú vê-se às voltas com um grande fluxo de problemas que quase sempre estão na ordem de prioridades, sobrecarregando a gestão na execução das práticas de ordem de interesse direto do contexto da escola e de sua comunidade. Embora conte com uma coordenação em dois turnos, o que já é um diferencial, existem demandas a serem realizados pela gestora da UMEI. Estando sobrecarregada, as demandas vão sendo hierarquizadas, como no caso de abrir oportunidade de ir fazer uma visita ao NRR/BH e/ou provocar as coordenadoras que façam a ampliação dessa rede de diálogo. Para iniciar um processo sólido de implementação da lei 10.639/03 na UMEI Grajaú, é preciso que o movimento inicial parta da gestão escolar como forma de trazer os pressupostos que orientam a educação para as relações raciais para a realidade do contexto educativo. A Lei precisa adquirir movimento dentro não só da escola, como também na Regional Oeste como um todo, pois o Núcleo não tem condições estruturais de realizar esse movimento sozinho. Cada instância tem que se tornar responsável pelo processo de implementação em sua repercussão prática.

A importância de um PPP atualizado, que contemple a Educação das Relações Raciais, é reconhecida pela gestão da UMEI e encontra terreno fértil para que ocorra. Por outro lado, a falta de experiência em lidar com as questões teóricas é um dificultador. Com isso os momentos pedagógicos privilegiados (MUNANGA, 2015) de práticas de promoção da igualdade racial vão se perdendo no silêncio e/ou naturalização dos fatos. Não basta ter disponibilidade e sensibilidade para o trato com a educação para as relações raciais. É preciso que o grupo, e principalmente a gestão, tenham construído coletivamente um conhecimento sobre essas questões e que consigam traduzir esses conhecimentos em práticas pedagógicas.

Além disso, a UMEI Grajaú encontra-se desprovida de materiais relacionados à temática racial. O material do projeto “A Cor da Cultura” e demais materiais referentes a uma construção de uma educação para as relações raciais não chegam à UMEI em sua completude. O acervo identificado não corresponde ao ideal. O que se encontra são as

obras já naturalizadas pela maioria – “Menina bonita do laço de fita” e a “Bonequinha preta”. A centralidade das práticas pedagógicas apenas nessas duas obras impede a reconstrução de práticas diversificadas no interior da instituição, além de banalizar as muitas Áfricas que a maioria de nós não conhece. Tudo tem refletido na construção do PPP da UMEI Grajaú, onde as questões raciais são diluídas entre os demais assuntos na ordem dos menos importantes.

Identificou-se neste estudo que a concepção dispensada ao PPP não está articulada como um instrumento importante no processo de construção democrática e diferenciação cultural das instituições a nortear o fazer pedagógico. O referido documento ainda não faz parte da cultura escolar em muitas UMEIs. Com isso, as práticas pedagógicas se constroem desarticuladas entre si num mesmo contexto de acordo com a concepção de cada docente.

Na entrevista centrada no problema, foi perguntado às colaboradoras da pesquisa “Vocês receberam alguma formação inicial e/ou continuada para trabalharem com a educação para as relações raciais?” As respostas dadas foram unânimes ao reconhecerem que não teriam recebido formação para realização do trabalho com as questões raciais. No aprofundamento do diálogo em torno da formação, segundo a coordenação, não existe nenhuma rede de articulação entre as escolas e a gerência da educação na/para um trabalho coletivo sobre a temática. De acordo com a professora Mara Evaristo, até em 2014, o Núcleo era responsável pela gerência de formação, porém com pouco alcance, uma vez que o efetivo é reduzido. Com essa restrição de pessoal, o Núcleo realizou a formação com as acompanhantes do Ensino Fundamental. Mesmo que a formação ministrada pelo Núcleo não tenha alcançado a educação infantil, o fato é que o contato do ensino fundamental com a temática não produziu uma repercussão prática da implementação da lei 10.639/03 na Regional Oeste. A formação ministrada junto às acompanhantes não produziu uma mobilização do coletivo de forma a iniciar trabalhos com as relações raciais. Identificamos, assim, uma lacuna na comunicação entre as dimensões educativas, além de poder afirmar que na região oeste não existe uma rede de interlocução direcionada ao tema racial.

Por ter características definidas na proposta dos direitos humanos e na discussão de gênero, a Regional Oeste tem invisibilizado as questões raciais. Como o Núcleo ainda não construiu a rede de interlocução com os grupos que articulam as outras políticas, a

UMEI Grajaú corre o risco de atualizar seu Projeto Político-Pedagógico com prejuízo de articular em sua pauta de ações pedagógicas a educação para as relações raciais de forma retorcida.

Identificamos também que, em Belo Horizonte, não existe um programa sistemático de formação continuada para as questões raciais. O existente no caso, o LASEB, curso ministrado pela FaE/UFMG em parceria com a PBH, não tem tido alcance global no processo de formação de um efetivo, dado que o município não tem conseguido financiar as formações *lato sensu* de seus/as professores/as. Outro agravante é que, na educação infantil, ainda há uma parte de professoras que não possui formação superior no magistério. Com isso, o curso do LASEB não tem alcance sobre esse público, ficando destinadas a elas capacitações e/ou palestras financiadas pelo PAP, que, na maioria das vezes, não produzem o efeito desejado.

No caso da UMEI Grajaú, a gestão teria muitas dificuldades em contratar um profissional de qualidade, por não perceberem a dimensão histórica e cultural da lei 10.639/03, "[...] têm coisas que a gente não sabe mesmo", reconheceu a Vice-Diretora. Outro dificultador é que a UMEI Grajaú não construiu uma linha de acesso ao Núcleo, sendo que este, com as restrições de pessoal, não tem conseguido impactar todas as escolas e UMEIs. A rede de responsabilidade social sobre a temática racial criada pelo Núcleo nas nove regionais não obteve alcance na regional oeste.

Mesmo com a explicitação das orientações trazidas pelos documentos, ainda existem as questões subjetivas de compreensão e principalmente de incorporação de uma lei histórica de ações afirmativas direcionadas à população negra. Nesse sentido, quando perguntamos à Professora Mara Evaristo se a resistência ou a inexistência da receptividade do corpo docente em aceitar e/ou desenvolver trabalhos relacionados à temática étnica poderia estar ligada ao fato de a(o)s professora(o)s serem obrigados de certa forma a se posicionarem historicamente, ela responde que: "Eu sinto o seguinte, quando a gente trata da questão racial é muito (...)[49]. Você mexe muito com a história familiar de todo mundo".

O diálogo com a Professora Mara Evaristo mostrou-nos que assumir uma atitude favorável à implementação da educação das relações raciais não se constitui uma atitude fácil, uma vez que é preciso assumir os privilégios conferidos pela branquitude: "Traz

[49] Pausa na fala.

incômodo quando a gente coloca em evidência, por exemplo, que a população branca que veio para o Brasil, muitas vezes foram as populações que estavam em condições piores em Portugal" (PROF.ª MARA EVARISTO. ENTREVISTA,2015).

Diante do exposto, percebe-se que tratar das relações raciais nas práticas pedagógicas é conflitante e esbarra em muitos desafios, pois se trata de uma temática que desestabiliza o currículo eurocêntrico num embate constante com a urgência de uma proposta curricular multicultural. Isso mexe com a história das pessoas e suas concepções de cultura e organização social. Atravessa o campo das emoções, quando evidencia as próprias raízes individual e familiar.

Analisar o perfil das professoras da UMEI Grajaú foi revelador, além de confirmar as constatações feitas pela Professora Mara Evaristo. Os perfis revelaram muito sobre como o corpo docente da UMEI traduz e interpreta os pressupostos orientadores da Lei 10.639/03 em práticas pedagógicas com base em suas experiências de vida e profissional. Durante o processo de análise, foram identificados dois grupos: um sensível às questões raciais e outro resistente a elas.

O grupo sensível e/ou favorável é composto por três professoras provenientes de um histórico de vida e/ou profissional em que foram vítimas de discriminação, sendo que dessas três, apenas uma está vinculada às questões raciais. Porém, o que as aproxima, independentemente da cor, é a luta por autoafirmação social relacionada a gênero, violência simbólica e física ligada à posse territorial e questões religiosas. Mesmo a professora Fernanda, descendente do Quilombo dos Luízes, embora as tradições marquem sua trajetória pessoal, reconhece-se que a autoafirmação social é muito marcante em seu perfil "[...] Porque pela minha mãe eu seria advogada, [...] para mudar essa sociedade até por causa dessas questões de lote, de Quilombo [...]". (PROF.ª FERNANDA. ENTREVISTA, 2015).

Os conflitos internos no Quilombo dos Luízes por posse da terra sensibilizaram a mesma em fazer da educação uma ferramenta de luta e preservação do território enquanto condição de sobrevivência.

As professoras sensíveis ao trabalho com a temática ética compreendem a educação para as relações raciais como um mecanismo de defesa da população negra, uma estratégia de combate ao racismo, além de interpretar a educação para as relações raciais

como uma oportunidade de forçar uma discussão sobre o tema como forma de obrigar a sociedade a se posicionar. Porém, nenhuma das três destacou a diferença de cor/raça como uma questão cultural importante para o fortalecimento sócio-político do Brasil.

Identificou-se também que a tradução dos pressupostos orientadores da educação sobre as relações raciais não se efetiva nas práticas pedagógicas das professoras sensíveis ao tema, uma vez que a formação acadêmica é ineficiente. Constata-se desconhecimento das questões históricas, o constrangimento impede a abordagem das questões raciais com as crianças e a resistência em convencer o efetivo escolar em valorizar as questões raciais para além das datas comemorativas cria uma série de impedimentos que dificultam a repercussão da Lei 10.639/03 dentro da escola.

Outro ponto que as liga favoravelmente a realizar trabalhos com a temática é o ano de formação inicial. Foi identificado que as professoras formadas posteriormente à vigência da Lei 9394/96 e Lei 10.639/03 apresentam maior predisposição em entender, aceitar e desenvolver práticas pedagógicas centradas na política pública para educação das relações raciais. Avaliamos que, embora os currículos do ensino superior e ensino médio não estejam em sua grande maioria alicerçada em um currículo multicultural, percebe-se uma maior abertura para o tratamento das questões advindas com a legislação vigente. Dessa forma forçou-se uma reflexão mais elaborada por parte dos egressos dos cursos de magistério do ensino médio e cursos de pedagogia com relação à exigência institucional trazida pela nova visão curricular instituída na educação.

A compreensão de práticas pedagógicas para esse grupo está alicerçada no cuidar e educar enquanto ações construídas no campo pedagógico em observância ao contexto da escola e da criança, o que permite afastar suas respectivas práticas do modelo das creches comunitárias. Porém o mesmo contexto que as afasta do significado de creche como lugar de guardar crianças as aproxima do processo de direcionar e /ou identificar e confirmar haver diferença entre a infância das crianças negras e crianças brancas, cuja diferenciação ocorre pelo viés da pobreza que as crianças negras são vitimadas. A diferenciação embasada na pobreza desvincula a criança negra do processo de produção das culturas infantis e do pertencimento ancestral de origem. As professoras relacionam a categoria infância em comparação com suas próprias infâncias, ação esta que retira tanto das crianças brancas, quanto das negras o protagonismo no processo das construções das culturas infantis.

A exigência de uma prática e de uma educação multicultural confronta a história, uma vez que a educação na perspectiva multicultural realiza uma revisão do conceito de cultura inserido nos currículos, nas práticas, na ideologia, no cotidiano dentro e fora da escola. Construir pensamentos e ações multiculturais significa inserir esse conceito de cultura revisada numa dimensão política (Gusmão, 2008), o que na prática produz confrontos de ordem pessoal, coletiva e institucional. Essa inserção produz emancipação dos que são colocados à margem, e discursos emancipatórios vão sendo construídos e postos em movimento no interior da sociedade. Esse movimento desperta para a necessidade de reconstruir uma nova história do Brasil e de sua sociedade. Assim, como no grupo das professoras sensíveis, a análise de perfil trouxe elementos importantes na identificação dos pontos de origem da resistência identificados no grupo de professoras não sensíveis com relação à Lei 10.639/03.

Embora de contextos sociais e trajetórias profissionais distintos, as professoras que resistem em abordar o tema têm sua formação proveniente de currículos anteriores às Leis 9394/96 e 10.639/03. Essa constatação, no decorrer das interações, fez-se importante pilar no processo que culminou na identificação das concepções que norteiam a ação de interpretação e tradução da educação para as relações raciais na visão de ambas.

Por um lado, o aspecto familiar tem direcionado as práticas de uma professora, que compreende o contexto da educação infantil como a sua própria casa e com isso produz práticas pedagógicas semelhantes com o cuidar e educar na dimensão maternal. Por outro lado, tal vínculo de maternidade reage de forma a invisibilizar as questões teóricas, políticas e culturais inerentes à educação infantil enquanto política pública, além de seu fazer pedagógico ser orientado pelo currículo tecnicista do antigo segundo grau, frágil em problematizações socioeducacionais, o que reforça a ascensão social pelo sistema meritocrático.

O que falta de discussão teórica no fazer pedagógico da professora Lourdes transborda na formação de outra professora (Maria), vista como resistente às práticas pedagógicas voltadas para a educação das relações raciais. Percebe-se que a resistência também vem permeada por teorias que desconsideram uma educação diferenciada e/ou não dão conta da problemática social da contemporaneidade. A cultura familiar, fundada na hierarquização social, opera no sentido de realizar a interpretação e tradução da Lei

10.639/03 pelo prisma do pretenso mito da democracia racial. As teorias que fundamentam a formação em psicologia levam as ações e os discursos da professora a relacionar o racismo como sendo assunto a ser tratado no campo da terapia. Sua prática pedagógica apresenta forte influência à teoria do desenvolvimento infantil, de Piaget. Logo, conclui-se que as crianças e suas infâncias sobre a tutela dessa concepção ficarão reféns de processos adaptativos construídos sobre o prisma conceitual que permeia as ações e crenças da professora, uma vez que a teoria piagetiana não considera o ambiente, a sociedade e a cultura como influências primárias importantes no desenvolvimento infantil. O grupo resistente atribui o racismo como sendo resultado do reforço que a Lei 10.639/03 faz sobre os negros. Ou seja, visibilizar os negros na sociedade alimenta o racismo: "[...] Eu acredito que tem que ter os parâmetros curriculares [...] Mas eu acho que da forma que está [...] esse politicamente correto... [...] Ela estimula a separação". (PROF.ª MARIA. ENTREVISTA, 2015).

Esse grupo interpreta e traduz os pressupostos da educação para as relações raciais como sendo fundados numa lei que vem impor e punir a pessoa que pensa diferente, além de conceber esses ordenamentos direcionados apenas às crianças negras, uma vez que são "elas que se sentem diferentes" (PROF.ª LOURDES. ENTREVISTA, 2015).

A banalização da necessidade da lei por parte desse grupo levou esta pesquisa a concluir que a prática proveniente dessa compreensão produz uma educação simplista, que caracteriza a Lei 10.639/03 enquanto pertencente ao grupo de disciplinas hierarquizadas dentro do currículo, o que reforça trabalhar as questões raciais apenas em datas comemorativas. Pensar a educação, o currículo e as práticas na dimensão multicultural na perspectiva política é analisar e questionar a história e os valores. A história das famílias, das sociedades e principalmente das instituições, que quando colocadas em evidência veem suas histórias serem desnudadas. Deixam de ocupar o lugar comum "acima de qualquer suspeita"[50].

Tratar das relações raciais quando atitudes de racismo são evidenciadas no cotidiano significa forçar uma reflexão sobre as implicações sociais provenientes do processo histórico de escravidão no Brasil. Portanto, para os brancos e os considerados brancos, essa ação reflexiva se transforma numa situação desconfortável, obrigando-os a entrar num processo de admissão histórica: admissão de que a igreja sustentava a escravidão; a

[50] Grifo nosso.

política penal sustentava a escravidão; a economia era sustentada pela escravidão; e várias instituições que fizeram riqueza na época foram sustentadas pela escravidão. Além disso, muitos dos valores familiares que alicerçam a tradição sócio-histórica da sociedade brasileira foram constituídos na perspectiva de raças inferiores e superiores e/ou alicerçadas sobre o mito da democracia racial.

Por tudo isso, sempre será complexo e desafiador tratar de uma educação para as relações raciais. Faz-se necessário pensar a cultura nos currículos numa perspectiva política. E é esse o movimento que tem embasado os Estudos Culturais e desafiado a antropologia enquanto ciência, no seu papel de preencher as lacunas deixadas pela ciência moderna, na produção do conhecimento sobre cultura, uma vez que "a noção de cultura nunca poderia ser pensada fora do campo político e de poder" (GUSMÃO, 2008, p. 53).

Em tese, pode-se afirmar que a lei 10.639/03 impactou toda a escola inclusive com relação às crianças negras com deficiência. A necessidade de se implantar uma cultura curricular diferenciada não é uma surpresa. Os pressupostos teóricos do campo das relações raciais têm povoado o pensamento das pessoas investigadas seja para o lado positivo ou negativo. A verdade é que se tem concebido uma educação para as relações raciais como um fato definitivo e irrevogável. Porém o grau de enraizamento da Educação para as Relações Raciais nas práticas pedagógicas da UMEI/ Grajaú são quase que inexistentes. São ações rasas e desvinculadas teoricamente.

9. REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais***:* pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2004.

AMORIM, Antônio C. Rodrigues de. PUPO, Marcelo de Albuquerque Vaz. Mundo-experimentações, crian[ças]-sons-imagens. In: FARIA, Ana Lúcia Goulard de; BARREIRO Alex; MACEDO, Eliana Elias de; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange Estanislau dos (Orgs.). **Infâncias e pós-colonialismo**: pesquisas em busca de Pedagogias descolonizadoras. Leituras críticas – ALB. Campinas – São Paulo, 2015, p.55-70.

AMORIM, Marília. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 7-19, Jul. 2002.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. [Trad: Mauro W. Barbosa]. 5a. ed. São Paulo: Perspectiva. 1979. p. 43-68.

ARROYO, Miguel. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. In: ARROYO, Miguel; SILVA, Maurício Roberto da (Orgs.). **Corpo infância:** exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos. São Paulo: Vozes, 2012. p. 23-54.

_____, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

AZANHA, J. M. P. **Uma ideia de pesquisa educacional.** São Paulo: Edusp/Fapesp, 1992.

AZEVEDO, Crislane Barbosa. Educação para as relações étnico-raciais e ensino de história na educação básica: estudo bibliográfico. **Saberes**, Natal – RN, v. 2, n. esp, jun. 2011. Disponível em: http://www.periodicos.ufrn.br/saberes/article/viewFile/1097/933. Acesso 15 ago. 2015.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2007. p.21-38.

BECKER, Howard S. **Segredos e truques da pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Anais da VI Conferência Municipal de Educação. Disponível em: http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/files.do?evento=download&urlArqPlc=VIConferencia.pdf Acesso em 08 dez. 2014.

_____. Proposições Curriculares para a Educação Infantil. Desafios da Formação. Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva Melo (org.), Belo Horizonte: SMED, 2014 – 2015.

_____. Resolução CME/BH nº 003/2004. Institui a Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais Municipais. Secretaria Municipal de Educação. Belo Horizonte, 2013.

BENTO, Maria Aparecida Silva et.al. Educação Infantil e valorização da diversidade: marcos legais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Práticas pedagógicas para a igualdade racial na educação infantil**. CEERT. São Paulo, 2011, p. 11-26. Disponível em: http://www.ceert.org.br/publicacoes/pdf/praticas-pedagogicas-para-a-igualdade-racial-na-educacao-infantil.pdf Acesso em: 08 mai. 2016.

_____, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no brasil In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva Bento (Org.) **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 25-58. Disponível em http://www.ceert.org.br/programas/educacao/premio/premio4/textos/branqueamento_e_branquitude_no_brasil.pdf Acesso 12 jun. 2015.

_____, Maria Parecida Silva. **A mulher negra no mercado de trabalho**: estudos feministas. Ano 3, V.2, 1995, p.479 - 488. Acesso em: 28 jan. 2016. Disponível: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16466/15036

BONOMA, Thomas V. **Case research in marketing**: opportunities, problems, and process. Journal of Marketing Research, v. XXII, May 1985.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação**: conversas com pós-graduação. Rio de Janeiro. Ed. PUC – Rio. São Paulo. Ed. Loyola, 2002.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília: 2010.

_____. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm

_____. Lei 11.645, de 10 de 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". **Diário oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 11 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm

_____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 20 de dez.1996.

_____. Lei. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei 9394, de 20 de dez. de 1996. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm

_____. Ministério da Educação. Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, 2009. Disponível: www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf Acesso em 29 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014. p.144. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002270/227009por.pdf Acesso em:10 mai. 2016.

_____. Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. Brasília: MEC/Secad, 2006.

_____. Perfil do magistério da educação básica. Censo do professor 1997. Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais/INEP/MEC, Brasília, 1999.

_____. Plano Nacional de Educação 2014 – 20124 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2004, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara; n.125. Disponível em: www.observatoriopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf Acesso em 02 abr. 2016.

_____. Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico – raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Brasília: MEC, SECADI, 2009 – 2013.

_____. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03**. Org. Nilma Lino Gomes, 1ª ed. – Brasília: MEC; UNESCO; IPEA, 2012.

_____. Resolução 1/2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

_____. Superando o racismo na escola. Org. Kabengele Munanga, 2ª ed, - Brasília:MEC/BID/UNESCO, 2005.

BRITO, José Eustáquio. Educação e Relações Étnico-Raciais: desafios e perspectivas para o trabalho docente. Belo Horizonte. **Educação em foco**. Ano 14, n.18, p.57-74. Dezembro de 2011. Disponível em http://www.uemg.br/opejournal/index.php/educacaoemfoco/article/download/231/201

BURAS, Kristen L. e APPLE, Michael W. Tem mais valor o conhecimento de quem? In: APPLE, Michael W; BURAS, Kristen L (Orgs.) *et.al*. **Currículo, poder e lutas educacionais**: com a palavra, os subalternos. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Artmed. Porto Alegre, 2008, p. 9-46.

CALDEIRA, A. M. S. e ZAIDAN, S. Prática Pedagógica. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (org.). **Dicionário**: trabalho, profissão e

condição docente. Belo Horizonte, GESTRADO/FaE/UFMG, 2010. CD-ROM. Disponível em: http://www.gestrado.org/pdf/328.pdf Acesso em 17 set. 2015.

CAMPOS, Roselane Fátima. Educação Infantil: Políticas e identidades. **Revista Retratos da Escola**. Dossiê Educação Infantil, Brasília, v.5, n.9, p.217-227, jul. a dez, 2011.

CANDAU, Vera Lúcia. **Somos todos iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro. DP&A, 2003.

_____, Vera Lúcia. Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Ed. Vozes: Petrópolis - RJ, 2008 p.13-37.

CAPELA, Paulo. R do Carmo. JÚNIOR, Edgard Matiello. Crianças lutadoras: memórias das práticas corporais em assentamento do MST de Santa Catarina. In: ARROYO, Miguel; SILVA, Maurício Roberto da (Orgs.). **Corpo infância:** exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos. São Paulo: Vozes, 2012, p.105-130.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. Preconceito de marca: etnografia e relações raciais. Tempo Social. **Rev. Sol. USP**, São Paulo. 11(1). 97-110, maio, 1999. http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S010320701999000100005&pid=S0103-20701999000100005&pdf_path=ts/v11n1/v11n1a05.pdf Acesso em 02 mai. 2015.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo em escolas da cidade de São Paulo In:Henriques, Ricardo (Org.), Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei n. 10.639/03.Ed. Brasília:SECAD/MEC, 2005, P. 65-104.

_____, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação Infantil. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre. Artes Médicas, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal: Universidade do Minho, v. 16, n. 2. p. 221-236, 2003. Disponível: http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1350495029.pdf Acesso em 25 ago. 2015.

COLLIN, Denis. **Compreender Marx**. Ed. Vozes. 3ª ed. Petrópolis, 2010.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em Educação. 2.ed. Vozes: Petrópolis, RJ, 2001.

CRUZ, Amadeu Roselli; CHAVES, Dener Antônio.*et.al.* **Diagnóstico da Situação da criança e do jovem em Belo Horizonte** [recurso eletrônico]: Livro 6.: educação/Cooperativa de Trabalho de professores Universidade Livre. Belo Horizonte: UNILIVRECOOP, 2013. 1CD-ROM.

CUNHA, Lázaro. **Contribuição dos povos africanos para o conhecimento científico e tecnológico universal**. s/a, p. 3-15. Disponível em:

http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/contribuicao-povos-africanos.pdf Acesso em 03 mai. 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Básica no Brasil**. Educ. Soc.[online]. V. 23, n. 80, 2002, p.168-200. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf Acesso em 03 mai. 2016.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; GOMES, Maria de Fátima Cardoso (Orgs.). **Formação continuada de docentes da educação básica**: construindo parcerias (LASEB). Ed. Autêntica. Belo Horizonte, 2009.

DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIDONET, Vital. **Creche**: a que veio... para onde vai... Periódico em aberto, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-27, jul. 2001.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro**: alguns apontamentos históricos. Online Tempo. Março de 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf Acesso em 23 jun. 2015.

DOURADO, Luiz Fernando. **Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil**: limites e perspectivas. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n.100 – Especial, p.921-946, out.2007. Disponível em: www.cedes.unicamp.br Acesso em 05 ago. 2015.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n.123, set/dez. 2004.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de, et.al. Invitações pós-coloniais. In: FARIA, Ana Lúcia Goulard de; BARREIRO Alex; MACEDO, Eliana Elias de; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange Estanislau dos (Orgs.). **Infâncias e pós-colonialismo**: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras. Leituras críticas – ALB. Campinas – São Paulo, 2015, p.11-23.

_____, Ana Lúcia Goulart de. **Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica**. Educ. Soc., Campinas, v.26, n.92, p. 1013-1038, out. 2005. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v26n92a14.pdf acesso em 27 jul. 2015.

FERREIRA, Regina Fátima Cordeiro. **Movimentos de moradia, autogestão e política habitacional no Brasil: do acesso à moradia ao direito à cidadania**. 2º Fórum de Sociologia "Justiça Social e Democratização". Buenos Aires, de 01 a 04 de agosto de 2012, p.1-18. Disponível em: http://www.observatoriodasmetropoles.net/download/artigo_reginaferreira_isa.pdf Acesso em 22 jun. 2015.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2009.

FONSECA, Marcus Vinícius. **A educação do negro no Brasil**: uma nova face do processo de abolição da escravatura no Brasil. Série historiografia. Bragança Paulista. EDUSF, 2002.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida e PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Artmed. Porto Alegre, 2007, p. 13-36.

FOUCAULT, Michel. **A microfísica do poder**. Org. Roberto Machado. Rio de Janeiro. Graal 1996. Disponível: http://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/A_Microfisica_do_Poder_-_Michel_Foulcault.pdf Acesso 17 mai. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. (Coleção Leitura).

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A perspectiva sócio histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia (orgs.). **Ciências humanas e pesquisa:** leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003. p. 26-38.

_____, Maria Tereza de Assunção. A abordagem sócio – histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa**, n.116, 2002, p. 20-39. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf Acesso em 09 ago. 2015.

GARCIA, Regina Leite. Currículo Emancipatório e Multiculturalismo: Reflexões de viagem. In: SILVA, Tomaz Tadeu et. all. (org.). **Territórios contestados**. o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Vozes: Petrópolis, RJ, 1995, p. 114-143.

GATTI, Bernadete A. Implicações e Perspectivas da Pesquisa Educacional no Brasil Contemporâneo. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, nº 113, p. 65-81, julho/2001.

GELEDÉS. Racismo Institucional: uma abordagem conceitual. Org. Geledés, São Paulo, 2013. http://www.seppir.gov.br/publicacoes/publicacoes-recentes/racismo-institucional acesso em 21 jun. 2015.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Artmed, Porto Alegre, 2009 (Coleção pesquisa qualitativa, coordenada por Uwe Flick).

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros**. São Paulo: Edições Loyola, 1995. p 44. Disponível em http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev19/gohn_1.htm Acesso em 21 jun. 2015.

GOMES, Nilma Lino *et al*. **Identidades e corporeidades negras**: reflexões sobre uma experiência de formação de professores/as para a diversidade étnico-racial. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade.** Campinas. v.33, n. 120, jul. – set. 2012, p.727-744. Disponível: http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/05.pdf Acesso em 27 abr. 2015.

_____, Nilma Lino. OLIVEIRA, Fabiana de. ABRAMOWIZ, Anete. **Diversidade cultural e currículo**: questão racial na prática educativa dos professores. A escola e a

construção da identidade. Disponível em: http://www.ufscar.br/~neab/pdf/enmedio_verde_compl.pdf Acesso em 20 mar. 2015.

GONÇALVES, Emerson. **A reforma do estado e a política de saúde**: repensando o estado. S/D. Disponível em: http://www.saude.sc.gov.br/gestores/sala_de_leitura/artigos/Reforma%20do%20Estado%20e%20Pol%EDtica%20de%20Sa%FAde%20Repensando%20o%20Estado.pdf Acesso em 28 jul. 2015.

GOODE, W. J. & HAT, P. K. **Método em pesquisa social**. 3ª ed., São Paulo: Cia Editora Nacional, 1969.

GUSMÃO, Neuza. Antropologia, estudos culturais e educação: desafios da modernidade. **Revista Proposições**, Campinas, v. 19, 2008.

HADDAD, Lenira. **A Creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1993.

HALL, Stuart. **Pensando a diáspora**: reflexões sobre a terra no exterior. In: HALL, Stuart. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. SOVIK, Liv (Org.). UFMG/UNESCO, Brasília, 2003, p.25-49.

_____, Stuart. Estudos culturais e seu diálogo teórico. In: **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Liv Sovik (org); Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003, p. 200 – 217.

_____, Stuart. Significação, representação, ideologia: Althusser e os debates pós – estruturalistas. In: HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. SOVIK, Liv (Org.). UFMG/Unesco Brasília, 2003, p. 160 - 198.

_____, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 1997.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 60, p.15-35, 1997. Acesso em 24 mar. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000218&pid=S1807-55092012000100010000018&lng=en

_____, Sonia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia (orgs.). **Ciências humanas e pesquisa:** leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003. p. 57-76.

LOPES, Felipe Tavares Paes. VASCONCELLOS, Esdras Guerreiro. Os alicerces metateóricos da teoria social de John B. Thompson. **Psico**, Porto Alegre, PUCRS, v.41, n.1, p. 67-75, jan./mar. 2010. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/4391/5218 Acesso em 23 ago. 2015.

MALHOTRA, Naresh. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. Artmed, 6ª edição, Porto Alegre, 2010.

MALINOVSKI, Bronislaw. **Os argonautas do pacífico ocidental**. Publicado em 1922. Disponível em: https://extensaoantropologia.files.wordpress.com/2013/02/malinowski-argonautas-introducao-objeto-metodo-e-alcance-desta-investigacao.pdf Acesso em 17 jan. 2015.

MARTINS, Edna. Relações Raciais e práticas educativas na educação infantil: um estudo exploratório. In: I Congresso Nacional Africanidades e Brasilidades: Ensino, Pesquisa, Crítica. Espírito Santo, 2012 **Anais do 1º Congresso**. Periódicos UFES, p. 1-11. Disponível em: www.ufes.br/cnafricab/article/view/5826 Acesso em 28 jun. 2015.

MAZZA, Débora. ZAMBONI, Ernesta. Memória, silêncio, esquecimento e potência. PAULILO, André Luiz(Org.). **A docência e a memória**: escritas e lembranças da Educação. Ed. Leitura Crítica, 2015. p. 17-37.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra. A exposição museológica e o conhecimento histórico. In: FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves & VIDAL, Diana Gonçalves (org). Museus dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna. Belo Horizonte:Argumentum; Brasilía:CNPq, 2005, p. 15-84.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7ªed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro – Abrasco, 2000.

MOREIRA, Antonio F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Ed. Vozes: Petrópolis - RJ, 2008.

MOZZATO, Anelise Rebelato. GRZYBOVSKI, Denize. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. **RAC**, Curitiba, v.15, n.4, p.731 – 747, Jul./Ago., 2011. Disponível em http://www.anpad.org.br/rac Acesso em 06 ago. 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional *versus* identidade negra. 3ª Ed., Belo Horizonte. Autêntica, 2008.

_____, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 2003. https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59 Acesso em 28 abr. 2015.

NASCIMENTO, Maria Letícia. As políticas e a gestão da educação infantil. **Revista retratos da escola – Dossiê Educação Infantil**, Brasília, v.5, n. 9, p. 201-214, jul. a dez., 2011.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. Sugestões de um quadro de referência para interpretação do material sobre as relações raciais no Brasil. **Tempo Social: revista de sociologia da USP**, v.19, n.1, 2006. p. 287-308.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____, António. **Políticas para o ensino superior**: inovações pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem. Palestra Universidade de Brasília – UNB, 12 de novembro de 2013. Disponível em: http://www2.espm.br/sites/default/files/pagina/10_palestra_-

_inovacoes_pedagogicas_no_processo_de_ensino_e_aprendizagem.pdf . Acesso em 28 jun. 2015.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, Raça e "Paparição". **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v.26, n.02, p.209-226, ago. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n2/a10v26n2.pdf Acesso em 28 jun. 2015.

_____, Fabiana de. Infância e resistência: um estudo a partir das relações étnico-raciais entre adultos e bebês nas creches. In: FARIA, Ana Lúcia Goulard de; BARREIRO Alex; MACEDO, Eliana Elias de; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange Estanislau dos (Orgs.). **Infâncias e pós-colonialismo**: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras. Leituras críticas – ALB. Campinas – São Paulo, 2015, p.127-153.

OLIVEIRA, Fernanda Silva de. **Vozes da docência**: o desafio da implementação do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Prática Pedagógica. XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais, Salvador, 07-10 de ago., 2011. Disponível em: WWW.xiconlab.evento.dype.com.br/resources/anais/3/1308285007_ARQUIVO_TrabalhocompletoFernandadaSilva.pdf Acesso em 30 jun. 2015.

OLIVEIRA, Francisco Gilson Rodrigues. **A educação para transformação social e a consolidação da educação escolar burguesa:** antagonismos, distanciamentos e aproximações. Rio de Janeiro, 2013. 187 f. Tese. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **O currículo na educação infantil**: o que propõe as nas novas diretrizes nacionais? - MEC. 2010. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com_content&view=article Acesso em 06 jun. 2015.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo – nômade: quando os devires fazem a diferença proliferar. In: COSTA, M. Et all.(Orgs.). **Estudos culturais e educação**. Editora Ulbra. Canoas. No prelo, 2015.

_____, Marlucy Alves. Diferença no Currículo. **Caderno de Pesquisa**, v.140, p.587 – 604, maio/ago. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1440140.pdf Acesso 15 nov. 2014.

PAULA, Elaine de. FILHO, João Josué da Silva. As brincadeiras das crianças de um quilombo catarinense: imaginação, criatividade e corporalidade. In: ARROYO, Miguel; SILVA, Maurício Roberto da (Orgs.). **Corpo infância:** Exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos. São Paulo: Vozes, 2012, p. 184-211.

PAULILO, André Luiz. A docência percebida e lembrada. In: PAULILO, André Luiz (Org.). **A docência e a memória**: escritas e lembranças da educação. Ed. Leitura Crítica, 2015. p. 11-15.

_____, André Luiz. A docência, a memória e a pesquisa histórica da educação. PAULILO, André Luiz(Org.). **A Docência e a memória**: escritas e lembranças da Educação. Ed. Leitura Crítica, 2015. p. 59 - 92.

PINTO, Regina Pahim. Diferenças Étnico-Raciais e Formação do Professor. **Cadernos de Pesquisa**, nº 108, p. 199-231, nov.1999.

PORTO ALEGRE. Um currículo entre formas e forças. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1, p. 49-58, jan./abr. 2015. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18443/12752 Acesso em 3 jul. 2015.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: Santos, BS. & Menezes, M.P. (Orgs.). **Epistemologias do sul**. Ed. Cortez. São Paulo, 2010.

_____, Aníbal. Colonialismo do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.) **Libro**: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, Buenos Aires – Argentina, setembro 2005, p. 227-251.

RAPPAPORT,C.M; FIORI,W.R; DAVIS, C. **Psicologia do desenvolvimento**: conceitos fundamentais. v.1. São Paulo: EPU, 1981.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. (Org.); ABRAMOWICZ, Anete; DUARTE, C.P.T.; TRINIDAD, C.T. *et al*. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Trad. ROCHA, Ernani F. da F. **O currículo**. Uma reflexão sobre a Prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. **A experiência de Belo Horizonte na promoção da igualdade racial na educação**. Belo Horizonte. Ano 8, n. 11, p 127 – 149, jul/dez. 2011. Disponível em: www.fumec.br/revistas/paideia/article/download/1313/894 Acesso em 3 jul. 2015.

SANTIAGO, Flávio. Culturas infantis e educação das relações étnico-raciais: desarticulando as amarras do colonialismo. In: SILVA, Adriana Alves et.al. **Infâncias e movimentos sociais**. GEPEDISC – Linhas Culturas Infantis. Edições leitura crítica. Campinas, São Paulo, 2015. p. 89-104.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. Porto: Apontamentos, 7ª ed., 1999.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. **Formação de professores e religiões de matrizes africanas**: um diálogo necessário. Nandyala, v. 4; Belo Horizonte, 2010.

SANTOS, Sales Augusto dos. **De militantes negros a negros intelectuais**. VI Congresso Português de Sociologia. Universidade Nova de Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 25 a 28 de jun./2008. Disponível em: http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/71.pdf Acesso em: 9 set. 2015.

SÃO PAULO. Práticas em educação infantil na cidade de São Paulo: Premio Educar para a Igualdade Racial. BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). São Paulo, 2014. Disponível em: www.ceert.org.br/CADERNO_SAO_PAULO.pdf Acesso em 28 jun. 2015.

SILVA, Carmem Virgínia Moraes da. FRANCISCHINI, Rosângela. O surgimento da educação infantil na História das Políticas Públicas para a criança no Brasil. **Práxis Educacional** v.8, n. 12, p. 257-276, Vitória da Conquista, jan./jun., 2012. Disponível em: WWW.periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/746/718 Acesso em 29 jul. 2015.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. A legislação e as mudanças na educação infantil. **Revista retratos da escola - Dossiê Educação Infantil**, Brasília, v.5, n.9, p.229-243, jul. a dez, 2011.

SILVA, P. V. B. da; SOUZA, G. de. Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 35-50, jan./mar. 2013. Editora UFPR. http://www.scielo.br/pdf/er/n47/04.pdf Acesso em 15 nov. 2014.

SILVA, Petronilha B. G. Aprender, ensinar e relações étnico- raciais no Brasil no Brasil. **Educação**, Porto alegre. RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 487 – 506, set./dez., 2007. Disponível em: www.revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/.../2092 Acesso em 7 mar. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Coleção estudos culturais em educação)

_____, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte. Ed. Autêntica, 2005.

SIMIÃO, Daniel Schroeter; *et.al*. **Quilombos urbanos em Belo Horizonte**. NuG/UFMG. Pensar BH/Social, Belo Horizonte, maio de 2009. Disponível em: http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/files.do?evento=download&urlArqPlc=revista_pensarbh_edicao_22.pdf. Acesso em 04 jul. 2015

SIROTA, Règine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar.Trad. Neide Luiza de Rezende. **Cadernos de Pesquisa**, nº 112, p. 7-31, março, 2001. Disponível em: www.cielo.br/pdf/cp/n112/16099.pdf Acessado em 04 jul. 2015.

SOUZA, Edmacy Quirina de. Por uma compreensão histórico-filosófica da infância. In: CAMPOS, Gleisy e LIMA, Lilian (Orgs.). **Por dentro da educação infantil**. Ed. Wak. Rio de Janeiro, 2010, p. 15-30.

TEIXEIRA, Ivan Manoel Ribeiro. O conceito de território e seu emprego sobre migrações: contribuições geográficas para a sociologia. **Revista Dialogus**, Ribeirão Preto, v.4, n.1, 2008. Disponível em: https://www.baraodemaua.br/comunicacao/publicacoes/dialogus/2008/pdf/conceito_territorio_estudos_migracoes_2008.pdf Acesso em 19 abr. 2015

TELES, Amélia de Almeida. A participação feminista na luta por creches. In: FINCO, Daniela; GOBBI, Márcia Aparecida e FARIA, Ana Lúcia Goulard de. (Orgs.). Creche feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora. **Revista Leitura Crítica**. Associação de leitura do Brasil, Campinas, São Paulo, 2015.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial em espaços de educação infantil**. 2011. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

VEIGA, Ilma Passos; RESENDE, Lúcia M. G. de (orgs.). **Escola:** espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 1998.

VELHO, Otávio. **Artigo bibliográfico de Bateson a Ingold**: Passos na constituição de um paradigma ecológico. Ensaio Bibliográfico, p. 133-140, 2001. Disponível: http://www.scielo.br/pdf/mana/v7n2/a05v07n2.pdf Acessado em 23 de agosto de 2015.

VIANA, Maria Tereza Bomfim. Afetividade na educação infantil: um olhar sobre o desenvolvimento da criança. In: CAMPOS, Gleisy e LIMA, Lilian (Orgs.). **Por dentro da Educação Infantil**. Ed. Wak. Rio de Janeiro, 2010, p. 31-44.

VIEIRA, Fátima; LINO, Dalila. As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In: FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida e PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Artmed. Porto Alegre, 2007, p. 197-218.

YIN, Robert K. **Case study research**: design and methods. Sage Publications Inc., USA, 1989.

10. ANEXOS

TERMO LIVRE DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Prezado (a) senhor (a)

Eu, Regina Márcia Pereira de Oliveira, encontro-me, no Núcleo Municipal de Relações Raciais, realizando a pesquisa "A educação das Relações Raciais nas práticas pedagógicas da Educação Infantil" cujo foco central da investigação é compreender, mapear, analisar e divulgar, na produção de uma dissertação, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes da Educação Infantil do Município de Belo Horizonte, que desenvolvem ações voltadas para a educação das relações raciais.

Para tanto, necessito de sua colaboração, enquanto coordenadora do Núcleo Municipal de Relações Raciais, no sentido de informações relativas ao processo e práticas pedagógicas desenvolvidas nessas Unidades de Educação Infantil. Informo ainda que os procedimentos metodológicos a serem utilizados na pesquisa resumem-se aos depoimentos obtidos nessa entrevista que representa a primeira parte desse processo investigativo. As entrevistas serão "gravadas", posteriormente "transcritas", e após o seu uso para a pesquisa, seu destino final será o de compor o banco de dados do Programa de Pós – Graduação, Mestrado em Educação da FaE/CBH/UEMG.

Asseguro que sua participação é totalmente **voluntária**, garantindo-lhe a total liberdade de participar ou não desta pesquisa. Informo, ainda, que seu depoimento permanecerá totalmente confidencial, **caso não queira se identificar**, esclarecendo que neste caso o uso das informações fornecidas se dará de forma completamente anônima.

O material e dados coletados serão utilizados, ainda, para o Relatório Final de Pesquisa, cujos resultados serão apresentados no âmbito do Programa de Pós – Graduação e em eventos acadêmicos nacionais e internacionais. Além da publicação de artigos em periódicos nacionais e estrangeiros.

Para sua tranquilidade e resguardo de direitos, deixo à sua disposição o endereço da Coordenação da Pós – Graduação Stricto Senso do Mestrado em Educação, sediada na Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, que pode ser contatada em caso de problemas ou maiores esclarecimentos referente a essa pesquisa.

Coordenação do Mestrado FaE/CBH/UEMG - Professora Dra. Lana Mara de Castro Siman – Faculdade de Educação – Rua Paraíba, 29 – Funcionários, 6º andar, fone (31) 3239 – 5913. BH/MG. E-mail: mestrado.faeuemg@yahoo.com.br

Ou: Orientador - Professor Doutor José Eustáquio de Brito – Fone: (31) 9666 – 0007. E-mail: eustaquio.uemg@yahoo.com.br

Eu, _____, li e entendi as informações fornecidas pela pesquisadora e sinto-me esclarecido (a) para participar da pesquisa.

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2015.

ROTEIROS DAS ENTREVISTAS REALIZADAS

Projeto: "A Educação das Relações Raciais nas práticas pedagógicas da educação infantil"

Programa de Pós- Graduação/ Mestrado em Educação – FaE/CBH/UEMG

Mestranda: Regina Márcia Pereira de Oliveira

Orientador: Professor Doutor José Eustáquio de Brito

Professora Mara Evaristo – Coordenadora do Núcleo de Relações Raciais de Belo Horizonte

1. Quais motivos levaram você a construir sua trajetória profissional relacionada às questões das Relações Étnico Raciais?
2. Qual a importância de se trabalhar as Relações Raciais na Educação Infantil?
3. Quantas Unidades Municipais de Educação Infantil - UMEI você atende por mês? E como é sua relação com essas instituições?
4. Partindo de quando você iniciou esse trabalho de educação para as Relações Raciais na Educação Infantil, no Município de Belo Horizonte, até a presente data, o que mudou na postura das professoras de Educação Infantil?

5. As professoras/os, gestores e demais funcionários das UMEIs compreendem a Lei 10.639/03 enquanto um instrumento positivo e necessário, ou o veem enquanto um instrumento negativo e impositivo? De zero (0) a dez (10) qual a nota você daria a esse processo de compreensão?
6. De todos os conceitos operacionalizados pela temática das Relações Raciais, quais, em sua opinião, as/os professoras/os apresentam maior dificuldade em operacionalizar? E por quê?
7. De acordo com sua experiência profissional na educação das Relações Raciais, as professoras/os da educação infantil possuem familiaridade com as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil?
8. Nas formações para a Educação das Relações Raciais, na educação infantil, qual a maior angústia trazida pelas/os professoras/os? Se positivo, qual a natureza dessas angústias?
9. Quanto ao processo de identificação étnica, como as/os professora/os realizam essa identificação?
10. Os Projetos Políticos Pedagógicos das UMEIs estão articulados de forma a implementar a Lei 10.639/03?
11. Quanto à elaboração de projetos desenvolvidos pelas UMEIs relacionados com a temática étnica, a atuação tem sido voluntária e/ou motivadas pelo Núcleo?
12. Como você vê o processo de compreensão e interpretação dos princípios orientadores da educação das relações raciais no contexto da Educação Infantil nas UMEIs de Belo Horizonte?
13. Em seu relacionamento com as/os professoras/os da educação infantil, você já percebeu atitudes de discriminação racial entre elas/es?
14. Para terminar gostaria que você definisse a educação para as relações raciais, que tem sido desenvolvida nas UMEIs do município de Belo Horizonte. E as metas pretendidas pelo Núcleo Municipal de Relações Raciais.

Junia Michelle Vice – Diretora da UMEI Grajaú.

1. Que motivos levaram você a construir uma trajetória docente na educação infantil e que culminou na ocupação do cargo de vice – diretora da UMEI Grajaú?
2. Em sua opinião, qual é a importância de se trabalhar as relações raciais na educação infantil?

3. O acervo bibliográfico das relações raciais: as orientações, os livros de literatura chegam à UMEI?
4. Como você avalia a receptividade dos professores dessa instituição diante da implementação dessa lei na educação infantil?
5. Quais são os principais desafios em sua opinião, para a implementação da educação para as relações raciais quando você analisa a dimensão da formação docente.
6. O Quilombo dos Luízes influencia de alguma forma as práticas pedagógicas, a visão, o olhar de diferenciar um negro do outro? Um negro do quilombo, ou o negro da Pedreira. Existe isso? Tem essa proximidade? Tem esse diálogo com o Quilombo dos Luízes?
7. Para concluir como você avalia os resultados das ações desenvolvidas pela UMEI junto aos públicos de alunos, professores, pais e comunidade com relação a essa temática.
8. Na sua percepção com relação ao processo de tradução dos pressupostos orientadores curriculares da educação para as relações raciais: Como os professores e os gestores traduzem essa lei para transformá-la em práticas pedagógicas?

Coordenadoras da UMEI

1. Quais motivos a levaram construir uma carreira na Educação Infantil e que culminou na coordenação pedagógica nessa instituição?
2. Qual a importância para você de se trabalhar com a educação para as relações raciais na educação infantil? Como você vê esse ordenamento?
3. Como você avalia a receptividade das professoras à implementação da lei 10.639/03 na educação infantil nessa UMEI?
4. Quais desafios à coordenação vai encontrar nesse percurso de implementação do trabalho da educação para as relações raciais?
5. Com relação ao acervo, como é que vocês estão de acervos? A coleção A cor da cultura tem chegado para a UMEI? E as orientações, as proposições para o trabalho com a educação para as relações raciais?
6. Você percebe o movimento de algumas professoras trabalhando dentro da temática étnica?

Com as professoras

1. Gostaria que você me falasse um pouco sobre o percurso que te levou a construir uma carreira na educação infantil e que culminou na sua estada nessa UMEI.
2. Você vê alguma semelhança da infância dos seus alunos com a sua infância?
3. Quando você escuta a discussão sobre a educação para as relações raciais na educação infantil, você compreende o que venha a ser essa educação? É um tema fácil de ser compreendido? Se negativo, quais as dificuldades que você encontra nesse entendimento?
4. Você sabe da existência de um quilombo nessa região? Se positivo. Esse ele influencia de alguma forma o cotidiano dessa unidade de educação infantil?
5. Você percebe quando você está trabalhando a educação das relações raciais com as crianças?
6. Para você existe diferença entre infâncias de crianças brancas e infâncias de crianças negras?
7. Você já acessou o PPP da escola? Você já leu? Ele contempla a educação para as relações raciais?
8. Você já fez algum curso de formação desde que você chegou na rede, para trabalhar com a Educação das Relações Raciais?
9. O que são práticas pedagógicas na educação infantil para você?

Com a profissional de apoio à inclusão

1. Gostaria que nesse primeiro momento você fizesse uma explanação sobre os motivos que levaram você a construir a sua trajetória que culminou no Apoio e Inclusão e por que você está fazendo pedagogia?
2. Você já ouviu falar em Educação para as relações raciais?
3. Na sua opinião, qual o grau de importância de se trabalhar as relações raciais na educação infantil?
4. Você sabia que aqui na região oeste tem um quilombo próximo da UMEI?
5. O que é um apoio à inclusão e o que esse apoio faz?
6. Para você o que é mais difícil: trabalhar as relações raciais com a educação infantil com crianças sem deficiência ou com crianças com deficiente? Ou não tem dificuldade?

7. Você acha importante trabalhar com as crianças da inclusão as relações raciais? E por quê?
8. Você no seu dia a dia, no seu fazer pedagógico de apoio à inclusão, você se percebe fazendo trabalho com a preocupação de estar dando uma educação para as relações raciais para as crianças com quem você lida?
9. Para você existe diferença entre uma infância vivida por uma criança branca e uma infância vivida por uma criança negra? A infância delas é diferente?
10. Você recebeu uma formação para trabalhar com as relações raciais na educação infantil com as crianças com deficiência?
11. O que são práticas pedagógicas para você na educação infantil?

Professora Fernanda descendente do Quilombo dos Luízes (Além das perguntas feitas para as demais professoras, também foi realizado uma entrevista específica relacionada ao Quilombo dos Luízes).

1. Para começar Fernanda, eu gostaria que você contasse um pouco a trajetória, a história do Quilombo dos Luízes...
2. Eu gostaria que você me falasse um pouco o seu percurso que te levou a construir uma carreira docente né, na educação infantil.
3. Você acha que a mulher, a vida, as dificuldades para mulher negra e Quilombola é mais difícil do que para mulher negra de comunidade?
4. Você consegue perceber ou relacionar a sua infância a aspectos de semelhanças com a infância das crianças da UMEI?
5. O que você compreende como educação para as relações raciais na educação infantil? E existe dificuldade de se trabalhar? Se positivo onde está essa dificuldade?
6. Em sua opinião, o Quilombo dos Luízes de alguma forma, você percebe que o Quilombo dos Luízes influência a UMEI?
7. Por que o Quilombo elegeu uma criança que é negra, porém loira, a ser a princesa do Quilombo?

8. Para você existe diferença entre infância de criança branca e infância de crianças negras?

9. O PPP da escola contempla a educação para as relações raciais na educação infantil?
10. Que cursos de formação docente você fez para trabalhar com a educação para as relações raciais na educação infantil?
11. O que são práticas pedagógicas na educação infantil para você?
12. Quantas crianças existem no quilombo.
13. Como concilia a religião evangélica com as religiões de matriz africanas.
14. Quantos idosos têm no Quilombo. Eles são respeitados do mesmo jeito que eram no tempo que você era criança?

DOCUMENTOS

Parecer de aprovação da pesquisa expedida pelo Conselho de ética do Colegiado da FaE/UEMG

Aprovação da pesquisa na Plataforma Brasil

Solicitação de autorização para realização de pesquisa

Autorização para realização da pesquisa de Campo e coleta de dados na UMEI Grajaú

Declaração de Livre consentimento assinado pelas colaboradoras na pesquisa