UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

CURSO DE MESTRADO

FORMAÇÃO DOCENTE:

considerando a abordagem da diversidade étnico-racial e da diferença na educação infantil como ações de cuidar e educar

Dissertação de mestrado

CLÁUDIA ELIZABETE DOS SANTOS

BELO HORIZONTE

2015

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

CURSO DE MESTRADO

FORMAÇÃO DOCENTE:

considerando a abordagem da diversidade étnico-racial e da diferença na educação infantil como ações de cuidar e educar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – Educação e Formação Humana, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

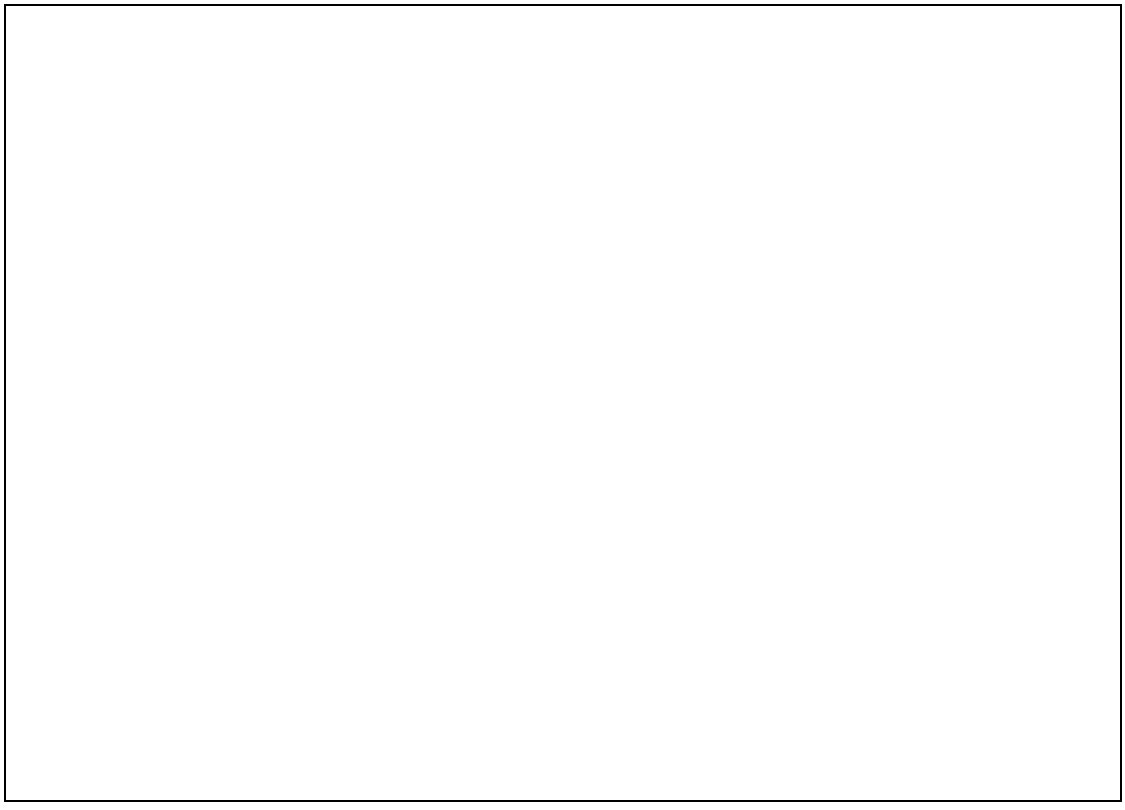
Aluna: Cláudia Elizabete dos Santos

Professor Orientador: Dr. José Eustáquio de Brito

BELO HORIZONTE

2015

Ficha catalográfica



Dissertação defendida e aprovada em 30 de junho de 2015 pela banca examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. José Eustáquio de Brito - ORIENTADOR

Universidade do Estado de Minas Gerais – Departamento de Educação

---

Profa. Dra. Santuza Amorim da Silva

Universidade do Estado de Minas Gerais – Departamento de Educação

---

Profa. Lucimar Rosa Dias

Universidade Federal do Paraná – Departamento de Educação

Profa. Vanda Lúcia Praxedes (suplente)

Universidade do Estado de Minas Gerais – Departamento de Educação

---

Profa. Dra. Prof.ª Mônica Maria Farid Rahme (suplente)

Universidade Federal de Ouro Preto – Departamento de Educação

À Ana Vitória, Ana Maris e Ana Carolina, minhas três Aninhas.
Agradeço-lhes por comporem a escrita das mais relevantes e belas
páginas da minha vida.
Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

À Deus, por todas as bênçãos e pelas pessoas tão especiais que permanecem e/ou já passaram pela minha vida.

À minha mãe, Maria do Carmo (*in* coração), amor da minha vida, mulher guerreira, simples e obstinada, pessoa que sempre enxergou potencial em mim, e que mesmo distante todos os dias se faz presente.

Ao meu amado e saudoso pai, pelo amor incondicional.

Ao meu grande mestre e orientador professor Dr. José Eustáquio de Brito, agradeço pelas oportunidades, momentos de trocas de experiência e pelo privilégio de conviver nos últimos anos com uma pessoa tão comprometida com as lutas sociais. Eterna gratidão!

Ao Augusto, amado companheiro e pai zeloso que me acompanha em todas as horas.

Às minhas três Aninhas, filhas queridas e amores da minha vida.

À Ana Vitória minha primogênita pelas riquíssimas e sábias contribuições.

À minha irmã Cássia, grande ser humano, que mesmo em momentos difíceis consegue ser extremamente generosa.

Ao meu irmão Paulo, pela confiança em mim depositada e pela parceria nos momentos difíceis.

À Akilah da UMEI Diversidade e Wambui da UMEI Diferença, pela disponibilidade de compartilharem suas práticas, limitações e potencialidades. Agradeço também às crianças, que mesmo não sendo objeto deste estudo, demonstram através de suas posturas afetivas os reflexos de uma educação antirracista.

Professora Dra. Santuza Amorim, mulher que muito admiro pela inteligência, força e conhecimento acadêmico. Agradeço-lhe muito pela confiança depositada em mim.

Professora Dra. Lucimar Rosa Dias, agradeço pela leitura atenta, cuidadosa e crítica feita do relatório de qualificação. Parabéns pelas contribuições que tem oferecido ao debate sobre relações raciais na educação infantil.

À Shirley Miranda, minha grande musa. Obrigada pelo respeito que sempre teve em relação ao meu trabalho e pelas oportunidades de convivência.

À Vanda Praxedes, mulher iluminada e guerreira, pessoa que muito admiro.

À Nilma Lino Gomes, exemplo de mulher e educadora. Ser humano que não se rende diante aos desafios e assume as temáticas da diversidade e da diferença como lemas de sua vida. Pessoa que não satisfaz em brilhar sozinha e por isso espalha luz pelo caminho dos que estão direta ou indiretamente próximos dela.

Tânia Aretuza pela leveza, cuidado e orientações preciosas que me deram força para ingressar no mestrado.

À querida Amelinha, professora cuidadosa que me encantou com seu carisma, força e conhecimento acadêmico.

Às colegas de trabalho, crianças e famílias da UMEI Paraúnas, instituição em que trabalhei por sete anos e local de inspiração para o desenvolvimento do tema desta pesquisa.

Aos colegas de trabalho da E.M Minervina Augusta.

À Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) pela oportunidade.

Aos colegas e professores da quinta turma do Mestrado em Educação da UEMG.

Ao Sidnei Marinho, educador dedicado, pessoa compromissada e sensível à proposta de uma educação para a equidade.

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Relações Étnico-Raciais da UEMG por ter possibilitado uma formação privilegiada para a diversidade e diferença a docentes ainda da graduação.

Às graduandas do curso de pedagogia do Grupo PET, agradeço a cada uma de vocês pelos nossos momentos de discussão em grupo, tendo como temática a diversidade racial.

Ao Programa de Formação Continuada, o *lato sensu* em Docência para a Educação Básica LASEB.

Ao Programa de Formação Pré Acadêmica Afirmação na Pós.

À Coordenação do Programa Ações Afirmativas FaE/UFMG, pela oportunidade e à cada colega do Kizomba pela acolhida recebida por parte dessas mulheres muito especiais.

À Adriana Silva, Adriana Mota e Maria Eugênia pelo carinho, respeito e confiança em relação ao meu trabalho.

RESUMO

SANTOS, Cláudia Elizabete. FORMAÇÃO DOCENTE: considerando a abordagem da diversidade étnico-racial e da diferença na educação infantil como ações de cuidar e educar.

Esta pesquisa sobre a abordagem da diversidade e da diferença na educação infantil considera o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nessas escolas como dimensões do cuidar e educar crianças pequenas**.** Para tal, propõe uma reflexão sobre a abordagem da diversidade étnico-racial na infância, focando práticas desenvolvidas por docentes egressas de um Programa de formação continuada, que foram registradas em planos de ação. O *Lato Sensu* em Docência para a Educação Básica (LASEB), curso implantado em 2006 através de um convênio firmado entre a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED) e a Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) encontra-se em sua sexta edição. A coleta de dados para este estudo baseou-se na pesquisa bibliográfica, análise das práticas pedagógicas registradas nos planos de ação e entrevistas semiestruturadas com as docentes. A análise das práticas das duas docentes investigadas apontou que a formação continuada de professores em relação ao campo de estudos da educação e relações étnico-raciais se apresenta como variável chave para não só dar visibilidade às tensas questões raciais vivenciadas no cotidiano da escola, bem como para propor práticas pedagógicas capazes de não apenas apresentar a crítica ao racismo como também apresentar às crianças pequenas perspectivas de valorização da diversidade étnico-racial. A técnica da observação participante auxiliou nas análises e reflexões sobre o processo de implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) alterada pelas leis 10.639/03 e 11.645/08, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas, juntamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e o Estatuto da Igualdade Racial. A pesquisa propôs uma aproximação entre os conceitos de raça, gênero, infância e classe na intenção de dar visibilidade a práticas docentes desenvolvidas em instituições de educação infantil que assumem a presença de ações e discursos racistas, preconceituosos e discriminatórios em nossa sociedade.

Palavras - chave: Formação Docente Continuada; Diversidade étnico-racial; Educação Infantil e Práticas docentes.

RESUME

SANTOS, Claudia Elizabete. TEACHER TRAINING : considering the approach to ethno- racial diversity and difference in early childhood education and care actions and educate.

This research on the management of diversity and difference in kindergarten considers the teaching of history and african-Brazilian and African culture in these schools as dimensions of caring for and educating young children. It therefore suggests a reflection on the approach to ethnic and racial diversity in childhood, focusing on practices developed by graduates teaching a continuing education program, which were filed on action plans. The broad sense in Teaching for Basic Education (LASEB) course implemented in 2006 through an agreement between the City Department of Belo Horizonte Education (SMED) and the Faculty of Education (FAE) of the Federal University of Minas Gerais (UFMG) is in its sixth edition. Data collection for this study was based on literature review, analysis of pedagogical practices recorded in the plans of action and semi-structured interviews with the teachers. The analysis of the practices of the two teachers investigated pointed out that the continuing education of teachers in relation to the field of education studies and ethnic-racial relations is presented as a key variable to not only give visibility to the tense racial issues experienced in the school routine and to propose pedagogical practices to not only present the critique of racism as well as present to small children prospects for appreciation of ethnic and racial diversity. The technique of participant observation helped in the analysis and reflections on the process of implementing the Law of Directives and Bases of Education (LDB 9394/96), as amended by the law 10.639 / 03 and 11.645 / 08, which provides for the mandatory teaching of history and african-Brazilian and African culture in public and private schools, along with the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and the Teaching of History and Afro-Brazilian Culture and African and the Statute of Racial Equality. The research proposed an approximation between the concepts of race, gender, and class in childhood intention of giving visibility to teaching practices developed in early childhood institutions that assume the presence of actions and racist speeches, prejudiced and discriminatory in our society.

Key - words: Continuing Teacher Training; Ethnic and racial diversity; Early Childhood Education and Teaching practices.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACPP	Análise Crítica da Prática Pedagógica
ANPEd	Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação
CME/BH	Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte
CIPS	Câmara Intersetorial de Políticas Sociais
CPIR	Coordenadoria de Promoção da Igualdade Racial
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
DOM/PBH	Diário Oficial do Município / Prefeitura de Belo Horizonte
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
FaE/UFMG	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GERED	Gerências Regionais de Educação
LASEB	Lato Sensu em Docência para a Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PNE	Plano Nacional de Educação
NEPEI	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil
NIR	Núcleos Intersetoriais Regionais
NIS	Número de identificação Social
NRER	Núcleo de Relações Étnico-raciais
NGS	Núcleo de Gênero e Sexualidade
NEPER	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Relações Étnico-Raciais
UEMG	Universidade do Estado de Minas de Minas
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
RME/BH	Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte
SEPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SMED	Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Intencionalidade educativa	Página 48
Quadro 2	Distribuição de vagas na Educação Infantil	Página 75
Quadro 3	Critérios de avaliação de vulnerabilidade	Página 76
Quadro 4	Organização dos eixos temáticos do curso do LASEB	Página 82
Quadro 5	Mudanças de nomenclatura das turmas do LASEB	Página 83
Quadro 6	Âmbitos de aplicação do Plano de Ação	Página 87

Sumário

INTRODUÇÃO 14

CAPÍTULO 1 - O ENSIO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA INFÂNCIA: AÇÕES DE CUIDAR E EDUCAR 29

1.1 Cuidar e educar " do impossível ao verdadeiro" 31

1.2 Dando visibilidade às dimensões da diversidade e da diferença na educação infantil 35

1.3 O Processo de Desenvolvimento Infantil 42

1.4 Os Valores Civilizatórios e o desenvolvimento infantil 49

1.5 Refletindo sobre o conceito de raça, infância e democracia racial 54

1.6 Durban: uma intersecção entre raça e gênero 60

1.9 Educação infantil e suas especificidades 64

CAPÍTULO 2. A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELO HORIZONTE E DEFINIÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO 70

2.1 A Educação Infantil em Belo Horizonte 70

2.1.1 As Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) 70

2.1.2 Escolas Municipais de Educação Infantil 72

2.1.3 As creches Conveniadas 73

2.2 A vulnerabilidade como critério de acesso às UMEI 74

2.3 Considerações sobre as escolhas metodológicas da pesquisa 78

2.3.1 Abordagem qualitativa e a pesquisa do tipo etnográfico 78

2.3.2 O Programa de formação continuada do LASEB 82

2.3.3 O campo de pesquisa e coleta de dados 85

2.3.4 A escolha dos Planos de Ação e docentes 89

CAPÍTULO 3. O DESAFIO DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA 91

3.1 A proposta do curso de especialização Lato Sensu em Educação básica (LASEB) 93

3.2 A Análise crítica da prática pedagógica (ACPP) 96

3.3 Formação docente: um breve estado da arte 97

3.4 Formação docente: lacunas e possibilidades 103

3.5 O trabalho de formação docente desenvolvido pelo Programa Ações Afirmativas na UFMG 106

3.6 Núcleo de relações étnico-raciais da Secretaria Municipal de Educação 108

CAPÍTULO 4. EXPERIÊNCIA, DIVERSIDADE E DIFERENÇA: O QUE ME ACONTECE? 112
4.1 Descrevendo as docentes 113
4.2 Contatos com as docentes 116
4.3 Princípios da experiência 118
4.4 Isso que me passa 119
4.5 Caracterização das UMEI 121
4.5.1 A UMEI Diversidade 121
4.5.2 A UMEI Diferença 122
4.6 Akilah - UMEI Diversidade 123
4.6.1 Momentos da escola 127
4.6.2 O Plano de Ação de Akilah 131
4.6.3 Brinquedos e brincadeiras 136
4.6.4 Relato docente sobre a experiência 139
4.6.5 Percepções sobre as questões raciais pelas crianças 142
4.7 Wambui – UMEI Diferença 144
4.7.1 A docente Wambui 147
4.7.2 Estratégia docente em relação ao tema 149
4.7.3 Plano de ação: práticas pedagógicas 151
4.7.4 O desenvolvimento do plano de ação 154
4.7.5 Traçando parcerias 156
4.8 A noção de identidade a partir das práticas pedagógicas de Akilah e Wambui 159
4.9 As questões raciais e as relações família / escola 160

CONSIDERAÇÕES FINAIS 163
REFERÊNCIAS 168
ANEXOS 181

INTRODUÇÃO

A abordagem da diversidade étnico-racial e da diferença na educação infantil deve ser considerada uma ação relevante, que vem se fortalecendo nas escolas por meio da implementação de práticas pedagógicas críticas às manifestações preconceituosas, racistas e discriminatórias. Nesta pesquisa tais práticas receberam visibilidade através de docentes egressas de um Programa de formação continuada, o *Lato Sensu* em Docência para a Educação Básica (LASEB), que trabalham em Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) em Belo Horizonte e apresentam um trabalho docente comprometido com a promoção da igualdade racial.

O programa de formação continuada do LASEB resulta em uma parceria firmada entre a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerias (FaE-UFMG) e a Secretaria Municipal da Educação de Belo Horizonte (SMED) em 2006. As docentes[1] que participaram desta pesquisa são egressas da quarta e quinta edições[2] do LASEB, das áreas de concentração de História da África e Culturas afro-brasileiras e Educação e Relações Étnico-raciais. O programa do LASEB conta com seis edições, sendo que a última foi finalizada no primeiro semestre de 2015.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas (2004), o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e a valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como das culturas indígenas, europeias e asiáticas. Já a Educação das Relações Étnico-Raciais visa

> A divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (BRASIL, 2004, p. 31)

Os estudos sobre diversidade racial no Brasil revelam que a educação infantil, etapa que atende crianças de 0 a 5 anos, ainda é um nível de ensino pouco pesquisado. Tal

1 Nesta pesquisa a palavra docente será precedida na maioria das vezes, pelo artigo feminino **a,** pelo fato de todos os planos de ação produzidos na área de concentração da diversidade étnico-racial nas turmas IV e V do LASEB, aplicados na educação infantil terem sido desenvolvidos por docentes mulheres.

2 Áreas de concentração do LASEB em 2009: Alfabetização e Letramento, Educação Infantil, Educação Matemática e Juventude e escola (2009) em 2011: Alfabetização e letramento, Aprendizagem e Ensino na Educação Básica, Educação Infantil e Educação matemática.

constatação leva a crer que a socialização das práticas docentes desenvolvidas no interior das escolas de educação infantil, além de fortalecer a educação, orienta docentes, cumpre exigências legais e garante o direito das crianças pequenas terem acesso a uma educação que valorize as diferenças, assuma as desigualdades entre os indivíduos e busque caminhos para equalizá-las. Silva (2006) considera que a educação tem se constituído em um dos eixos básicos na reflexão sobre o combate às desigualdades na sociedade brasileira. As análises que vêm sendo desenvolvidas nas últimas décadas têm tentado direcioná-la para uma ação política, libertadora e democrática.

O desenvolvimento de práticas docentes centradas na diversidade racial na infância sinaliza a possibilidade de educar crianças desde a mais tenra idade para uma educação comprometida com a igualdade racial, através de um currículo flexível que insere crianças, docentes, famílias e demais profissionais das instituições escolares. A identificação de escolas que através de seus docentes e gestores constroem estratégias de implementação da temática racial em suas propostas pedagógicas demonstra um processo de mudanças estruturais, que mesmo quando consideradas modestas, fazem diferença em uma sociedade que conta com cidadãos e cidadãs (pesquisadores, docentes, lideranças de movimentos sociais, famílias e outros) que não se cansam de lutar por um cenário educacional que propicie condições mais equânimes entre os indivíduos, independentemente da idade, pertencimento racial, classe e gênero.

O Estatuto da Igualdade Racial é destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica (BRASIL, 2011). Para Silva e Júnior (2012, p. 9) a ideia de política educacional igualitária conta com conteúdos e práticas pedagógicas que dialogam com a diversidade racial e com o papel exemplar desempenhado por professores, gestores e famílias.

Como as docentes inseridas nesta pesquisa, fui uma das egressas do curso do LASEB. Tal experiência me motiva a descrever algumas impressões construídas ao longo do percurso de formação. A minha experiência na educação, me permite discorrer sobre algumas oportunidades educacionais que fizeram e fazem diferença em minha prática docente.

Na medida em que fui me familiarizando com a abordagem da temática racial e refletindo sobre minha infância, percebi que ainda criança já me incomodava com as questões raciais que tornavam invisíveis a imagem positiva da criança negra dentro e fora

dos espaços escolares. Ao recordar fases de minha infância, precisamente no período da democratização da televisão, lembro-me que quase todas as apresentadoras dos programas infantis exibiam o padrão eurocêntrico como referência de beleza, facilmente identificado através do fenótipo.

> A especificidade da classificação racial brasileira, como também a de alguns países latino-americanos, decorre de se assentar na aparência e não na ascendência. Isto é, diferentemente do que ocorreu nos Estados Unidos, o Brasil, após a abolição da escravidão, não adotou legislação racial segregacionista, nem produziu um sistema de classificação racial legal e baseado na origem ou hipodescendência. (ROCHA & ROSEMBERG, 2007, p. 762).

Nesta mesma época, década de 80, o mercado de brinquedos infantis despejava em larga escala quase que exclusivamente bonecas brancas, predominantemente com olhos claros (verdes e azuis). Diante dessas evidências, não fica difícil concluir que as crianças negras dessa década, inclusive eu, tínhamos grande dificuldade em efetivar uma construção positiva da própria imagem. Além disso, havia a presença expressiva de brinquedos, que não representavam a diversidade do povo negro e consequentemente das crianças brasileiras, principalmente das crianças inseridas nas camadas populares.

O modelo de beleza a ser seguido reproduzia-se através das imagens de pessoas com a tez branca. Para Bento (2002), até na contemporaneidade quando precisam mostrar uma criança, um jovem ou uma família, os meios de comunicação quase sempre apresentam um modelo branco. Anete Abramowicz e Fabiana de Oliveira (2012, p. 50) consideram que "a pobreza impacta a criança negra de maneira mais cruel e contundente do que a criança pobre e branca, já que a família negra vive com mais intensidade a desigualdade social. Mas não é só isso, a pobreza é atravessada pela raça, o que significa dizer que a raça é também explicativa da pobreza".

O documento preliminar das Diretrizes Curriculares de gênero e diversidade sexual da Secretaria Municipal do Estado da Educação do Paraná (2010) complementa a afirmativa de Bento (2002); os dados sobre as configurações familiares obtidos através dos censos também se prestam a relativizar a hegemonia dessa família, típica dos comerciais de televisão, que ainda povoa o imaginário social e é dominante nos livros didáticos das mais diversas disciplinas e na literatura infantil. As imagens de famílias apresentadas pelas mídias e reproduzidas no imaginário de crianças, jovens e adultos a longa data, corroboram

para a manutenção do preconceito e da discriminação que violam direitos e silenciam a sociedade.

Para Paixão (2008) as manifestações racistas e preconceituosas podem ser vistas no cotidiano das relações pessoais, através dos espaços escolares e familiares. Este mesmo olhar reproduzido pelas mídias como modelo de beleza a ser seguido é facilmente identificado nas revistas, livros, televisão e discursos de adultos e crianças diariamente.

A abordagem da diversidade étnico-racial e da diferença a ser desenvolvida nesta pesquisa se aproxima da minha trajetória pessoal, profissional e do objeto desta pesquisa. A minha condição de docente em exercício me oportunizou trabalhar de perto com vários níveis de ensino, da Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Porém, através de leituras sobre as relações étnico-raciais, foi possível identificar autores, tais como: Dias (2012), Fazzi (2004), Rosemberg (2002) e Abramowicz (2010), que sinalizam carências de estudos que focam o racismo[3], preconceito e discriminação racial[4] na infância. A discriminação étnico-racial pode ser considerada conforme o Estatuto da Igualdade Racial

> Toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada. (BRASIL, 2011, p. 01).

Os meus primeiros posicionamentos sobre as questões que afetam as ditas minorias (mulheres, crianças, negros, pessoas com deficiência, idosos e outros) aconteceram na década de 90, precisamente em 1995 quando tive a oportunidade de trabalhar por quase um ano na extinta Fundação Paulo Campos Guimarães (nome do fundador da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), instituição essa subordinada à Fundação do Bem Estar do Menor (FEBEM), que se localizava em Belo Horizonte, numa área limítrofe com o município de Contagem. Neste período a saúde mental em Belo Horizonte e no Brasil passava por um processo de reorganização que previa a desospitalização de crianças, jovens e adultos através da luta anti-manicomial na tentativa de reintegração dos internos acometidos por múltiplas deficiências físicas e/ou psíquicas ao convívio de suas famílias. Os internos eram agrupados por faixa etária e tipo de deficiência em aproximadamente seis

3 O racismo é uma crença de superioridade de um grupo de indivíduos a outros por considerá-los inferiores devido a cor da pele e outras características físicas.

4 A discriminação racial está relacionada a ação de impedir, recusar e anular o acesso de um indivíduo a um local ou oportunidade devido a cor da sua pele ou características físicas.

casas que recebiam belos nomes como Arco Íris e Menina Flor, nomes que camuflavam as reais condições as quais as crianças e adolescentes estavam expostos. Apenas um pequeno grupo de alunos/as era selecionado para estudar em uma escola de educação especializada, situada ao lado da instituição. A maior parte das crianças e jovens era negras/os. Entretanto, os critérios de seleção dos alunos/as estavam relacionados mais ao nível da preservação cognitiva e motora das crianças e jovens do que ao pertencimento racial.

Esta experiência profissional influenciou minha escolha pelo curso de Pedagogia. Ao longo da graduação me sentia desafiada a ampliar minha compreensão sobre o processo de exclusão de crianças e adolescentes da classe popular, independentemente de terem ou não necessidades educacionais especiais ou estarem inseridos em instituições escolares regulares e/ou especializadas de ensino. Ainda na graduação e no momento dos estágios obrigatórios, solicitei à coordenação do curso a oportunidade de estagiar em espaços não escolares que atendiam crianças e jovens em situação de rua[5]. Inicialmente me deparei com a dificuldade de encontrar um orientador que tivesse interesse pelo tema. Superada a dificuldade, fui a campo em busca de dados que pudessem sustentar a proposta de um estudo exploratório na região da Grande Belo Horizonte sobre meninos/as em situação de rua. Os interesses principais deste estudo eram compreender a origem social dessas crianças e adolescentes, relação com a família, o processo de socialização, atividades desenvolvidas na luta pela sobrevivência e as representações que orientavam o seu cotidiano. Ao longo do estudo foi possível perceber que os problemas sociais que mostram sua face na capital mineira e no país, de modo geral, resultam do crescimento desenfreado dos centros urbanos, tendo sua raiz profunda num modelo econômico excludente, gerador de desemprego e desigualdades.

Desde a fase da graduação, foi possível perceber que temas que denunciam e revelam desigualdades entre os indivíduos tendem a ser desvalorizados, rejeitados e silenciados por uma parcela considerável da sociedade. Para Bourdieu (1993) a tarefa dos intelectuais, hoje, é maior do que eles são capazes. Ele acredita que os intelectuais que são dominados por um modelo puramente midiático e que não querem ir à periferia, às favelas

5 Segundo o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (2005) por meio da Secretaria Nacional de Assistência Social, a população em situação de rua pode ser definida como grupo populacional heterogêneo, composto por pessoas com diferentes realidades, mas que têm em comum a condição de pobreza absoluta, vínculos interrompidos ou fragilizados e falta de habitação convencional regular, sendo compelido a utilizar a rua como espaço de moradia e sustento, por contingência temporária ou de forma permanente.

ou em qualquer outro bolsão de pobreza para ouvir o que as pessoas têm a dizer, perdem a chance de conhecer histórias que revelam situações cotidianas de exclusão social em um mundo real e desigual. Em seu trabalho intitulado “A miséria do mundo”, Bourdieu (1993) deixa claro que acredita que o trabalho do intelectual deve ser mais discreto e menos espetacular.

Minhas experiências profissionais no ensino fundamental como orientadora educacional, docente e coordenadora pedagógica sempre trabalhando em escolas públicas, me motivaram a dar continuidade aos estudos na intenção de compreender melhor os mecanismos de exclusão em nossa sociedade. Em 2004, ao assumir o meu primeiro cargo na Educação Infantil em uma turma de período integral, acreditava que iria para um espaço potencialmente alegre e “colorido”, quase um arco-íris, além de romântico e com poucas tensões. Situação que possivelmente exigiria pouco do meu olhar curioso para com a diversidade.

Não foi preciso muito tempo para entender que a minha hipótese não se sustentava e perceber que este nível de ensino propõe aos docentes e famílias desafios, dentre eles, o de assegurar às crianças pequenas o direito à infância, aproximando das orientações de Bondioli e Mantovani (1989) que registram em seus estudos uma tendência dos indivíduos de protegerem menos as crianças da classe popular de situações ameaçadoras.

Em 2005, primeiro ano após a inauguração das primeiras Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) em Belo Horizonte, foi possível perceber que as crianças tiveram facilidade de se adaptarem às rotinas de uma nova escola que além de incluir brincadeiras, rodas, contação de histórias, banhos de sol, salas de multiuso e/ou multi meios e distribuição de refeições feitas exclusivamente na escola, salvo pouquíssimas exceções para crianças com restrições alimentares atestadas por profissionais da saúde. As crianças também contavam com uma equipe de docentes qualificada trabalhando nas UMEI, instituição de educação infantil com uma infraestrutura segura e belíssima.

Em contrapartida, foi preciso um período maior para a adaptação das docentes e famílias. As primeiras UMEI foram construídas com um andar, salas de aula específicas para as crianças dos períodos integral e parcial, parquinho, lactário, salas de multiuso, banheiros e refeitórios adaptados para crianças, atenção especial para a acessibilidade, além de significativa oferta de recursos pedagógicos (brinquedos, livros, CD e DVD, aventais animados com fantoche, jogos, tapetes lúdicos, poltronas de amamentação e etc.).

De um lado, famílias impressionadas com uma escola de educação infantil pública ainda não vista em Belo Horizonte, ou até mesmo no Brasil. Do outro lado, docentes concursadas/os com currículos que ultrapassavam as exigências iniciais do edital, fato que jogava por terra relatos de prevalência de docentes leigas trabalhando na educação infantil do município de Belo Horizonte. Embora a exigência mínima de escolaridade no edital fosse o curso de magistério (nível médio), mais de 60% das docentes tinham graduação na área da educação e especializações (pós-graduação *lato sensu*).

A qualificação docente também sinalizou alguns conflitos relacionados principalmente ao atendimento das crianças de 0 a 2 anos (1º ciclo da educação infantil). Muitas docentes fizeram o pedido de exoneração antes de completarem o período probatório (três anos ou 1.095 dias de trabalho) pelo fato de não se adaptarem às rotinas demandadas aos docentes que atendem crianças pequenas (0 a 2 anos).

Ao trabalhar na Educação Infantil percebi que frequentemente os momentos de escolha de turmas eram marcados por conflitos. Muitas profissionais, ao afirmarem o seu lugar de docente que educa, resistiam em assumir a docência nas turmas com crianças pequenas 0 a 2 anos de idade, que para algumas o docente "apenas" cuida. A equivocada ideia de reduzir o trabalho desenvolvido com as crianças pequenas ao cuidar (troca de fraldas, banho de aspersão, banhos de sol, alimentação assistida e outros) impedia que muitas docentes aceitassem a possibilidade de relacionar o cuidar/educar com as crianças pequenas. Não era raro ouvir docentes afirmando em alto e bom tom, "eu não estudei para ser babá!". A falta de identificação com o trabalho por parte de algumas docentes resultou em muitos pedidos de exoneração, atitude acertadamente assumida por profissionais que não estavam encontrando satisfação no desenvolvimento de sua prática profissional. Em contrapartida, parte significativa das docentes que continuaram nas UMEI, muitas por sinal, demonstram compreender as especificidades do trabalho docente a ser desenvolvido com crianças pequenas.

A minha entrada na Educação Infantil me levou a acreditar que a visibilidade dada a temas relacionados à diferença de classe, raça e gênero seria problematizada de forma mais intensa apenas no ensino fundamental. Após observações sistemáticas das relações entre docentes, crianças, crianças/crianças e crianças/docentes, foi possível perceber que as manifestações racistas e preconceituosas começam prematuramente na vida dos indivíduos, diria no berço. Tempos depois, ao inserir as famílias nas minhas observações, identifiquei que as manifestações de preconceito dirigidas às famílias negras (pretas e pardas) e

principalmente da classe popular incluíam as crianças que ainda estavam *in* útero. Foi possível perceber que os discursos de pouca expectativa sobre a chegada de mais uma criança estavam diretamente relacionados ao fenótipo e classe social da gestante e/ou família.

Em uma tarde de trabalho, lembro-me com clareza quando uma criança de aproximadamente três anos e meio de idade se aproximou da sala da direção de uma escola que trabalhei juntamente com três coleguinhas. Em seguida teve seu rosto delicadamente acariciado por uma funcionária que com entusiasmo teceu o seguinte comentário "nossa você é linda! Que bochecha rosinha. A vida para você vai ser bem mais fácil"! Entre todas as crianças, a única que foi tocada e enfaticamente elogiada era uma criança branca. Se esse discurso para uma das crianças foi considerado incentivador, para as demais crianças possivelmente foi desmotivador. Presenciar tal fato e não saber como agir me instigava a retomar os estudos na intenção de ampliar a minha compreensão sobre os conceitos de racismo, preconceito e demais manifestações de discriminação em nosso país.

O meu envolvimento profissional mais intenso com a temática étnico-racial se iniciou a partir do reencontro com a pesquisa acadêmica, e vem me impulsionando a esclarecer alguns conceitos e a raiz histórica de possíveis preconceitos. A minha condição de docente, mulher, negra e pesquisadora em processo de formação, vem me possibilitando grandes descobertas, desafios e ampliação dos meus conhecimentos sobre diversidade étnico-racial. Tais descobertas me impulsionam a analisar os reflexos de práticas pedagógicas de caráter antirracista na educação infantil.

Ainda trabalhando na Educação Infantil e após ter concluído o período probatório, deparei-me com a oportunidade de me candidatar a uma vaga do Programa de formação continuada, o *Lato Sensu* em Docência para a Educação Básica (LASEB). O processo seletivo foi destinado a educadores (as), professores (as) e outros profissionais da educação básica da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Para candidatar-se às vagas os docentes precisavam se adequar aos seguintes critérios[6]: ser declarado efetivo para o serviço na rede Municipal de Ensino; ter a cumprir, pelo menos, cinco (cinco) anos de efetivo exercício de magistério contados a partir da data de inscrição para completar as condições exigidas para sua aposentadoria; assumir o compromisso de permanecer no quadro da rede Municipal de Ensino, sem pleitear licença sem vencimento, no mínimo por dois anos após o término do curso; ter concluído curso de graduação – licenciatura plena

6 Dados extraídos do edital do LASEB de 2011.

em qualquer área do conhecimento ou pedagogia; não ter concluído ou estar cursando pós-graduação, *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu* em qualquer área de conhecimento; possuir disponibilidade de tempo para estudos e condições para atendimento das exigências do curso.

Dentre os documentos solicitados para efetuar a inscrição e concorrer a uma vaga em um dos cursos ofertados, a escrita do memorial foi a exigência que mais apreensão trouxe aos docentes. Conforme o edital da quinta turma, a escrita do memorial seria um relato comentado de até três páginas que descrevesse a experiência pessoal dos docentes, coordenadores, assessores pedagógicos ou gestores e sua relação com o contexto educacional da escola ou do município.

Já nos primeiros encontros do LASEB, os (as) docentes/cursistas foram convidados a revisitarem a escrita dos memoriais (relatos de experiências acadêmicas e profissionais), prática que confirma que a escrita do memorial não tinha caráter seletivo, e sim visava uma interlocução entre os docentes e os seus professores/orientadores, através da disciplina de Análise Crítica da Prática Pedagógica (ACPP). A ACPP foi à disciplina que permitiu que os docentes egressos/as do LASEB socializassem ideias, elaborassem estratégias para desenvolverem com as crianças e pares de modo a colocá-las em prática. O registro destas práticas resultou na escrita dos planos de ação.

A experiência de ser egressa de um programa de formação continuada significou bem mais do que o acesso a um curso de pós-graduação, tendo como objetivo a progressão de carreira, mesmo por que, o valor convertido em espécie é modesto[7]. O meu interesse pelo curso ultrapassava as questões financeiras e se, inicialmente, a temática étnico-racial era um assunto que eu conhecia de forma superficial, não precisou muito tempo para que esta temática fosse incluída nos meus discursos, ações, planejamentos pessoais e profissionais, permitindo-me ampliar conhecimentos sobre questões relacionadas à História e Cultura Afro-brasileira, da diáspora até a contemporaneidade.

O plano de ação[8] apresentado por mim foi resultado de práticas desenvolvidas no segundo semestre de 2011, em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) situada na regional Venda Nova, em Belo Horizonte. A intenção inicial era uma intervenção pedagógica sobre a temática racial na infância, em uma turma com 20 crianças

7 O plano de carreira da educação permite que cada servidor progrida em até cinco níveis por escolaridade o que corresponde em até 25% de acréscimo de salário. Cada especialização (curso com no mínimo 360 h) corresponde a 5%, e o mestrado e doutorado corresponde a 10% cada curso. Todos os cursos precisam ser reconhecidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

8 Ressignificando as Relações Étnico-raciais na Educação Infantil: proposta de diálogo entre família e escola.

de quatro anos de idade, juntamente com suas famílias. O interesse e indagações sobre a temática racial demonstrados por pares da UMEI que trabalhei por sete anos e meio, juntamente com a cooperação irrestrita da gestão me levaram a sair da zona de conforto (trabalhar apenas com um grupo de alunos e suas famílias) para articular uma proposta institucional. A resistência para participar do projeto foi apresentada por alguns colegas de trabalho, posturas que reforçavam a necessidade da manutenção de projetos desta dimensão.

No intuito de envolver as famílias e colegas de forma mais ativa, foram confeccionadas duas revistas, uma para segmento das famílias e outra para os profissionais da escola, chamadas: *Relações Étnico-raciais.* Na revista destinada as famílias foram elaboradas perguntas e reflexões dirigidas aos familiares que mais acompanhavam as crianças na escola. A proposta da primeira revista era que cada criança a levasse para casa permitindo que as famílias pudessem expressar através de registros escritos sua opinião sobre a temática racial, preconceito e racismo. Algumas famílias aproveitaram a oportunidade e registraram temas que os afligiam e que estavam relacionadas às questões de inclusão da criança com deficiência e o combate à homofobia. Para as demais famílias da escola foram enviados bilhetes, informativos e convites para o seminário. A proposta da revista para o segmento dos profissionais resumia-se em registros individuais ou em parceria entre colegas de trabalho. Os conceitos, tais como: preconceito, discriminação racial, racismo, família, escola e outras, juntamente com nome e história de personalidades e pesquisadores negros foram compondo a revista. O envolvimento do grupo que aderiu à proposta da customização da revista superou minhas expectativas, pois possibilitou a aproximação de pessoas que trabalham na mesma escola há meses e até mesmo anos e pouco dialogavam devido à hierarquização de cargos, turno de trabalho e até mesmo afinidade.

A culminância do plano de ação se deu através do 1º Seminário sobre *Educação e Relações Étnico-raciais na Infância.* O evento contou com a participação da comunidade escolar e outros convidados[9]. A organização do 1º seminário revelou docentes, gestão, alunos e famílias com expressivo interesse e envolvimento.

9 Representantes do Centro de Documentação Eloy Fernandes da Silva (CEDEFES), do Programa Ações Afirmativas da UFMG9 e o Núcleo de Relações Étnico-raciais e de Gênero da Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Belo Horizonte. Atualmente, a SMED conta com dois núcleos, um de relações étnico-raciais e de gênero e outro de gênero e sexualidade.

O aprendizado iniciado no LASEB me motivou a dar continuidade aos estudos sobre relações étnico-raciais com alunos do ensino fundamental (1° e 2° ciclo). A abordagem da temática racial foi potencializada com a inclusão do conceito de gênero permitindo uma reflexão sobre a importância de educar meninos e meninas para uma sociedade marcada pelas diferenças e desigualdades. Nos anos de 2012 e 2013, o desenvolvimento de práticas antirracistas incluíram também crianças maiores da Rede Municipal de Educação (RMEBH), regional norte, situação possível devido ao meu fortalecimento teórico após as trocas estabelecidas no LASEB.

A conclusão do curso de pós-graduação do LASEB coincidiu com a abertura das inscrições da II turma do Curso de Extensão e Formação Pré-Acadêmica Afirmação na Pós, curso financiado pela Fundação Ford e Fundação Carlos Chagas, além de ser promovido pelo consórcio formado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros do Centro Federal de Educação tecnológica (CEFET-MG). O curso teve duração de um semestre, carga horária de 310 horas, com proposta inicial de quatro edições (uma por semestre). A primeira turma iniciou as aulas no primeiro semestre de 2012 e a última turma iniciou as aulas no primeiro semestre de 2014. O objetivo do curso foi preparar candidatos que se enquadram no perfil de ações afirmativas para processos seletivos em programas de pós-graduação *stricto sensu*, mestrado.

A construção da minha proposta de pesquisa foi fortalecida pela assessoria recebida no curso de extensão, através dos professores/tutores e coordenação. Durante o semestre que estava no Programa Afirmação na Pós, me inscrevi em dois processos seletivos, concomitantemente, sendo aprovada na UEMG. Outros colegas das turmas I, II, III e IV foram e continuam sendo aprovados em universidades mineiras, de outros estados brasileiros e até mesmo no exterior. Em março de 2015, o curso de extensão Afirmação na Pós comemorou a defesa da dissertação dos seus primeiros mestres.

Já no primeiro semestre do curso de mestrado (2013) o professor de Metodologia Científica e Seminário de Pesquisa I, solicitou a escrita de um artigo relacionado ao meu objeto de pesquisa tendo como referência textos publicados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), associação que foca seu trabalho em programas de pós-graduação *Stricto Sensu* em educação. Tal aproximação me permitiu a leitura de dois artigos sobre formação docente e as temáticas raciais. O primeiro de Canen

e Xavier (2011) [10] e o segundo de Dias (2012) [11], textos que além de auxiliarem minha escrita confirmaram a carência de estudos que englobem a Educação Infantil, a temática racial e a formação docente.

A minha entrada no mestrado permitiu-me participar do Grupo Tutorial do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Relações Étnico-Raciais (NEPER) na UEMG como pesquisadora assistente do Programa de Educação Tutorial (PET), durante o segundo semestre de 2013. Brito (2011) considera que os integrantes do NEPER têm a intenção de constituir conhecimentos sobre os desafios postos pela situação de desigualdade, que se manifesta também na escola pública brasileira, de modo a articular a dinâmica do mundo do trabalho.

O Grupo PET é formado pelo professor coordenador, quatro discentes da graduação, uma bolsista CAPES e um pesquisador assistente. Este programa propõe a introdução da temática étnico-racial na formação superior, auxiliando a formação e trabalho docente de um grupo de estudantes do curso de Pedagogia. Segundo Brito (2012), o programa PET foca a abordagem da temática étnico-racial na formação superior e visa a contribuir para a formação e trabalho docente de um grupo de estudantes da graduação em pedagogia, com perfil de ações afirmativas de acordo com os critérios definidos pela Lei Estadual 15.259 de 27 de julho de 2004. A abordagem da temática étnico-racial neste espaço dialogará com o feminino e o social, levando em consideração a predominância de gênero e o critério de acesso das bolsistas que tem relação direta com o sistema de cotas adotado na Universidade do Estado de Minas Gerais.

A realização do exame de qualificação do mestrado, em junho de 2014, foi o momento que me permitiu ter contato com duas pesquisadoras em relação às quais manifesto respeito e admiração: as professoras Dra. Santuza Amorim (FaE/UEMG) e a Dra. Lucimar Rosa Dias (Universidade Federal do Paraná). Elas fizeram uma leitura atenta e crítica da escrita inicial da minha dissertação em construção, fato que me permitiu absorver críticas construtivas e me exigiu momentos para intensificar leituras e escutas.

Ao iniciar o segundo trimestre de 2014 e bastante empolgada em colocar em prática as várias contribuições das pesquisadoras que fizeram parte da minha banca de qualificação, fui surpreendida com o adoecimento e partida da minha maior incentivadora, minha mãe, Maria do Carmo dos Santos, mulher negra, guerreira que diante de seu excesso

10 Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas.
11 Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres.

de zelo não me deixou trabalhar antes do 18 anos, por acreditar que os estudos reservariam um futuro melhor para mim e para os meus dois irmãos Paulo e Cássia. Ela sempre dizia que tinha orgulho de nos assegurar algo que ninguém iria nos tirar, a maior riqueza que um indivíduo pode ter: o conhecimento. Durante meses fiquei sem escrever uma única linha, durante dias li a mesma página, fato que só percebi muito tempo depois. Contar com a confiança de familiares, amigos e pessoas próximas, particularmente do meu orientador me deu força para dar continuidade à escrita desta dissertação.

Em busca deste conhecimento tão valorizado pela minha maior admiradora, foco meus estudos nas temáticas da diversidade e diferença na educação infantil, acreditando que os investimentos na temática racial no Brasil nos últimos anos vêm se intensificando, ainda com maior intensidade no ensino fundamental e médio. Sendo assim, pretendo contribuir para que movimento parecido ocorra na infância, incluindo escolas de educação infantil, creches conveniadas e universidades em todo o Brasil, como pretende as leis 10.639/03 e 11.645/08 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (2004).

A intersecção dos conceitos como etnia, raça, gênero, classe e infância será usada nesta pesquisa na intenção de trazer esclarecimentos e sinalizar um processo de mudanças significativas nas escolas diante da abordagem de temas que sinalizam diferenças e desmascaram desigualdades, inclusive em instituições que atendem crianças pequenas (0 a 5 anos de idade).

Dias (2012) em seu estudo sobre formação de professores enfatiza a importância dos educadores desenvolverem atividades que valorizem conhecimentos culturais e científicos com as crianças.

> Os cursos de formação de professores para a educação infantil devem possibilitar que estes sejam capazes de desenvolver experiências de aprendizagem nas quais as crianças se apropriem dos conhecimentos culturais e científicos produzidos pelos vários grupos étnico-raciais, especialmente negros e indígenas. E isso por meio de experiências com filmes, danças, arte, música, teatro, entre outras linguagens que tragam os saberes científicos, as lutas e resistências desses povos (DIAS, 2012, p. 668).

Na intenção de unir-se a outros estudos que abordam a temática étnico-racial esta dissertação elege a infância como local propício, necessário e carente de estudos (SILVA e SOUZA, 2013; DIAS: 2012). As orientações sobre o enfrentamento do racismo,

preconceito e discriminação racial na Educação Infantil, em nossa sociedade, enfatizam os conceitos de diversidade racial, dando visibilidade às ações indissociáveis da educação infantil, o cuidar e educar.

> O interesse por essa etapa da educação básica se deve ao fato de que, apesar de ter extrema importância no desenvolvimento do ser humano, não tem sido até o momento o foco principal das pesquisas que tratam da diversidade étnico-racial e educação no Brasil. Somente no final da década de 1990 é que surgiram alguns trabalhos de pesquisa abarcando essa etapa, mas ainda são poucos e não deram conta de abranger todas as dimensões das muitas variáveis presentes nesse contexto (DIAS, 2012, p. 662).

Ao assumir a presença de várias ações discriminatórias no espaço escolar, docentes e demais profissionais da escola demonstram mais fôlego para combater a naturalização do racismo em nossa sociedade e refletir sobre ações que permitiram e ainda permitem que homens e mulheres, negros e brancos, de várias idades e classe social elejam determinadas culturas e etnias como superiores em detrimento a outras. Ao dar visibilidade às práticas docentes registradas em planos de ação, orientados por professores do LASEB e desenvolvidos em UMEI, é possível identificar processos de mudanças sobre a abordagem da diversidade e diferença dignos de serem descritos e analisados.

Ao longo dos capítulos, a estratégia metodológica ajudará a compreender as contribuições que um programa de formação continuada, juntamente com a aproximação da universidade pública e da educação básica. Durante anos a abordagem da temática racial esteve ausente dos espaços de educação infantil. A crença em descrever um espaço infantil essencialmente seguro e protegido impedia que docentes e famílias enxergassem a impossibilidade de proteger totalmente as crianças dos reflexos das tensas relações raciais que repercutem no Brasil e no mundo.

A apresentação da organização do LASEB demonstrará um pouco da trajetória desse programa e as adequações feitas na área de concentração que aborda a diversidade racial. A apresentação da disciplina "Análise Crítica da Pratica Pedagógica (ACPP)", procura descrever o percurso das egressas do LASEB que até a finalização desta escrita trabalhavam em Unidades Municipais de Educação Infantil na RME.

O Capítulo 1 apresenta o marco teórico da pesquisa, considerando o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana como ações de cuidar e educar as crianças

pequenas, conferindo visibilidade à diversidade racial na infância e às múltiplas desigualdades que emergem em nossa sociedade e que refletem no contexto educacional.

No Capítulo 2 serão descritos os procedimentos metodológicos adotados a partir da utilização da abordagem qualitativa. A "observação participante do tipo etnográfico" foi uma das técnicas empregadas (ANDRÉ, 2004, p. 20) com a intensão de identificar práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes que trabalham na educação infantil e que participaram do Programa de formação continuada, o *Lato Sensu* em Docência para a Educação Básica (LASEB) nas áreas de concentração da História da África e Culturas afro-brasileiras (2009) e Educação e Relações étnico-raciais (20110). Este capítulo também apresenta a organização e estrutura da Educação Infantil na cidade de Belo Horizonte através das características e especificidades das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI), Creches Conveniadas e das poucas Escolas de Educação Infantil (EMEI) que ainda temos em Belo Horizonte.

O Capítulo 3 aborda a formação docente, o Programa de formação continuada, o *Lato Sensu* em Docência para a Educação Básica (LASEB), as publicações feitas sobre o programa, uma amostragem de publicações sobre formação docente e diversidade racial, além de apresentar parceiros que auxiliaram o LASEB na luta pela promoção da igualdade racial em Belo Horizonte.

No Capítulo 4 o conceito de experiência proposto por Larrosa (2002 e 2011) será aproximado dos relatos e das práticas de docentes egressas do LASEB que desenvolveram planos de ação sobre a temática racial nas escolas em que trabalham. Para Larrosa (2011), a experiência é sempre singular, cada um vive a sua. Ao concordar com esta afirmativa, este estudo pretende compreender como docentes e unidades de ensino com características distintas conseguiram promover e manter momentos de reflexão sobre a diversidade racial nas escolas.

As considerações finais resumem a relevância dos estudos sobre diversidade racial na educação infantil e a gratidão por ter, de alguma forma, participado da escrita de uma história envolvida na luta antirracista.

CAPÍTULO 1 - O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA INFÂNCIA: AÇÕES DE CUIDAR E EDUCAR

As ações de cuidar e educar, eixos norteadores do trabalho desenvolvido nas escolas de Educação Infantil (EI), dialogam nesta pesquisa com os conceitos de diversidade, diferença e infância, na intenção de estimular reflexões semelhantes às sinalizadas pelo Estatuto da Igualdade Racial (12.288/10), documento que propõe a promoção da igualdade de oportunidades, defesa dos direitos étnicos individuais e coletivos, além do respeito às diferenças entre os indivíduos na sociedade contemporânea desde a mais tenra idade.

O desenvolvimento de projetos e propostas pedagógicas que contemplam o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas de educação infantil pode seguramente ser considerado como ações de cuidar e educar crianças pequenas, tendo como intenção a defesa de direitos e positivação da imagem dos indivíduos. O ato de cuidar e educar faz com que ocorra uma estreita relação entre as crianças e os adultos. E as crianças precisam de educadores afetivos que possibilitem interações com o mundo (SANTANA, 2010, p. 18).

Podemos cuidar e educar crianças em múltiplas situações, quando as confortamos ao dormir, as auxiliamos ao caminhar, oportunizamos um banho relaxante, escutamos suas queixas e sugestões, abordamos temas sobre diversidade e diferença na escola, não silenciamos quando presenciamos discursos e ações preconceituosas, valorizamos explícita e implicitamente suas características físicas, as auxiliamos em suas diversas atividades e socializamos com pares e familiares avanços e dificuldades apresentados pelas crianças.

Ao ampliar a compreensão do cuidar e educar docentes demonstram estar mais preparados para enfrentarem o paradigma do desenvolvimento integral da criança. Segundo as proposições curriculares da Educação Infantil, as relações ensinam e educam. Definem comportamentos que são aceitos e outros que devem ser evitados. Silenciosamente, de uma maneira não explícita, as relações determinam modos de ser e agir.

Faz-se necessário entender que o cuidar e o educar na infância não devem ser reduzidos a ações mecanizadas que compreendem o cuidado como a higienização dos corpos das crianças pequenas (0 a 3 anos) ou de qualquer outra criança que demande uma atenção mais assistida. Tampouco, a definição do educar pode se limitar à antecipação da

escolarização da criança de 4 - 5 anos. Geralmente, as situações escolares e até mesmo extraescolares que envolvem adultos e crianças dão pouca visibilidade ao protagonismo infantil, situação que revela o perfil adultocentrista da sociedade contemporânea que em geral tenta controlar a infância através da imposição de poder. O desenvolvimento de propostas pedagógicas que focam a diversidade racial e valorizam as diferenças entre os indivíduos permite que as crianças tenham uma visão positiva de si e dos demais indivíduos. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI),

> A valorização da diversidade das culturas das diferentes crianças e de suas famílias, por meio de brinquedos, imagens e narrativas que promovam a construção por elas de uma relação positiva com seus grupos de pertencimento, deve orientar as práticas criadas na Educação Infantil ampliando o olhar das crianças desde cedo para a contribuição de diferentes povos e culturas. Na formação de pequenos cidadãos compromissada com uma visão plural de mundo, é necessário criar condições para o estabelecimento de uma relação positiva e uma apropriação das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América, reconhecendo, valorizando, respeitando e possibilitando o contato das crianças com as histórias e as culturas desses povos (BRASIL, 2013, p. 89).

O desenvolvimento de práticas pedagógicas de cunho antirracista exige que os docentes venham a introduzir em seu cotidiano ações que contemplem o cuidar e educar focando a diversidade étnico-racial e diferenças (raça, gênero e classe) na escola de forma lúdica, permitindo que crianças e suas famílias, independente do seu pertencimento racial, sejam inseridas em projetos e propostas pedagógicas pautados em valores como respeito e solidariedade. Tais cuidados durante a implementação de propostas pedagógicas sobre a temática racial auxiliam docentes e consequentemente famílias a terem uma apropriação mais segura e consciente do conceito de raça, que "é, eminentemente, uma construção social e contínua a ser importante na medida em que, como atributo social e historicamente elaborado, continua a funcionar como uns dos critérios importantes na distribuição das hierarquias sociais" (LABORNE, 2014, p.20). Cabe destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes dissimuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado (BRASIL, 2004, p.13).

Esta pesquisa busca responder alguns questionamentos a partir do direcionamento de nosso interesse para as práticas de docentes: Quais as principais práticas pedagógicas engendradas em duas UMEI e registradas em dois planos de ação que influenciaram o rompimento do silêncio e positivaram a abordagem da temática étnico-racial pelas docentes? Quais estratégias educacionais desenvolvidas pelas[12] docentes egressas do LASEB permitiram a inserção dos alunos, famílias e demais membros da comunidade escolar em um debate contrário ao racismo? Como as docentes descreveriam o seu conhecimento sobre diversidade racial antes e depois da formação continuada do LASEB? Quais os relatos das docentes egressas do LASEB sobre a disciplina de Análise Crítica da Prática Pedagógica (ACPP)? Considerando a pluralidade de infância, quais infâncias são atendidas nas UMEI e como as docentes lidam com estes sujeitos?

A intenção de inserir crianças e famílias em propostas pedagógicas de combate a manifestações de racismo e discriminação, para além de uma adequação legal através da LDB alterada pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08, é um dever dos gestores, docentes e demais profissionais da educação infantil e direito das crianças destacado em um dos três princípios básicos das DNCEI (2012, p. 87), o princípio político, do direito de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

1.1 Cuidar e educar " do impossível ao verdadeiro"

Larossa (2000) no texto: *O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro,* discorre sobre a infância na tentativa de mostrar as consequências nocivas das contínuas tentativas de controle que os adultos lançam sobre a criança pequena. Para o pesquisador, o poder é o que faz com que o possível se mova em direção ao real sendo possível o que está ao alcance de nosso poder.

Através do pensamento da filósofa espanhola Maria Zambrano, Larossa (2000) apresenta sábias reflexões sobre o nascimento. Para o filósofo o nascimento não se passa do possível ao real, mas do impossível ao verdadeiro. O que vai do possível ao real é o que se fabrica, o que se produz. Mas o que nasce, começa sendo impossível e termina sendo verdadeiro. Assim, a educação é o que vai do possível ao real e a realização do possível está relacionada a cálculos, controle e regulação, situação que se mantem na escola por

12 O feminino é usado por que todas as práticas sobre diversidade racial na infância registradas nos planos de ação e executadas nas UMEI foram executados por mulheres.

gerações através de currículos elitistas e excludentes, que pouco valorizam a pluralidade dos saberes.

A educação escolar é descrita por Larrosa como obra do pensamento calculador e de uma ação técnica que trata de conseguir um produto real mediante a intervenção calculada em um processo concebido como campo de possibilidades. Em contrapartida, a proposta de uma educação para a diversidade racial, que vem se potencializando na última década e muito impulsionada pela LDB alterada pela Lei 10.639/03 e 11.645/08, não funciona na lógica do possível ao real. Se o possível é algo que se pode calcular, controlar e regular e que sempre tem uma relação com o poder, como nos diz Larrosa, podemos entender que o impossível transita da possibilidade zero ao infinito. Então, o desejo de implantar em cada uma das escolas brasileiras o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, inclusive na educação infantil se aproxima do desejo em lidar com o impossível. O impossível é o que exige uma relação constituída segundo uma medida do saber e da medida do poder.

> [...] Se o possível é aquilo que está determinado em nosso saber e pela eficácia de nosso poder, o impossível é aquilo frente ao qual desfalece todo saber e todo poder. Somente se depusermos todo saber e todo poder, nos abriremos ao impossível. O impossível é o outro de nosso saber e de nosso poder o que não se pode determinar como o resultado de um cálculo e o que não se pode definir como o ponto de ancoragem de uma ação técnica. O impossível, portanto, é o que exige uma relação constituída segundo uma medida distinta da medida do saber e da medida do poder. (LARROSA, 2000, p. 10)

A educação escolar transita entre o possível e o real, em busca do controle através do poder. Assim, os currículos escolares continuam transmitindo uma visão hierarquizada de cultura que determina o que e como ensinar, e consequentemente omite/desconsidera fatos históricos de equivalente importância, capazes de dar visibilidade a outros povos e culturas. Já a educação para a diversidade étnico-racial está longe de ser considera algo que vai do possível ao real, ou algo que foca o controle do poder. Pelo contrário, a educação para a diversidade não se determina através do resultado de cálculos, mas pela persistência ilimitada de docentes, famílias, pesquisadores e lideranças de movimentos sociais, particularmente do Movimento Negro, sujeitos imbricados em lutas sociais que acreditam na possibilidade de uma sociedade mais justa, democrática e com condições mais equânimes.

Larrosa (2000), Hannah Arendt (1993) e Maria Zambrano (1987) fazem uma referência entre infância e milagre. A palavra milagre está relacionada ao nascimento de um novo indivíduo, algo novo ou a inauguração de um novo início. Assim Larrosa considera que o nascimento não é algo que se possa situar em uma cronologia, pois para ele o nascimento interrompe toda cronologia.

> Ao mesmo tempo, porém, em que uma criança nasce, algo outro aparece em nosso meio. E é outro porque é sempre outra coisa e não a materialização de um projeto, a satisfação da necessidade, o cumprimento de um desejo, a satisfação de uma carência ou a reparação de uma perda. É outro enquanto outro, não a partir do que colocamos nela. É outro, porque sempre é outra coisa do que aquilo que podemos antecipar, porque sempre está muito além do que sabemos ou do que queremos ou do que esperamos. A partir deste ponto de vista, uma criança é algo absolutamente novo que dissolve a solidez de nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós mesmos. Não é o começo de um processo mais ou menos antecipável, mas uma origem absoluta, um verdadeiro início (LARROSA, 2000, p.6).

A citação acima nos leva a refletir sobre a importância de tratarmos as crianças como sujeitos de direitos desde o nascimento. O fato da extrema dependência apresentada pelas crianças, principalmente nos primeiros meses e anos de vida, não permite a qualquer adulto compreender que elas são o resultado da nossa continuidade. Na verdade, cada criança ao nascer é um verdadeiro início. Ao cuidar e educar é preciso considerar que a condição de pequena e/ou extrema dependência de uma criança para com outro indivíduo, preferencialmente da família, pode até revelá-las como frágeis e indefesas, mas não incapazes de terem vontades, preferências e desejos. Conforme as Proposições Curriculares da Educação Infantil V. 2 (2015) da Secretaria Municipal da Educação Horizonte, a incompletude do bebê ao nascer é minimizada por meio do enorme potencial do ser humano para estabelecer e manter contato com o outro, desde seu nascimento. Larrosa (2000) considera que não podemos converter a infância em matéria prima para a realização de nossos projetos sobre o mundo, de nossas previsões, de nossos desejos e de nossas expectativas para o futuro.

> Uma criança alcança o verdadeiro no próprio instante em que aparece como alguém singular e irrepetível, como uma pura diferença irredutível a qualquer conceito, como uma pura presença irredutível a qualquer causa, condição ou fundamento, como uma realidade que não pode ser nunca tratada como um instrumento, como um puro enigma que nos olha face a face. (LARROSA, 2000, p.12).

Ao nascer, a criança começa a viver o seu percurso do impossível ao verdadeiro, ela em si já é o verdadeiro, afinal é um ser único, singular e irrepetível.

> O conhecimento científico hoje disponível autoriza a visão de que desde o nascimento a criança busca atribuir significado a sua experiência e nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua curiosidade e inquietações, mediadas pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que ela tem acesso (BRASIL, 2009, p. 86).

Ao tratar as crianças reconhecendo sua individualidade, docentes e famílias demonstram entender que cuidar e educar crianças pequenas demanda carinho, atenção, zelo, compreensão, compromisso, e não regulação em busca do "poder". As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil nos ensinam que cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, de manifestar emoções e curiosidade, e elabora um modo próprio de agir nas diversas situações que vivencia desde o nascimento. Docentes e familiares precisam estar atentos às situações de violações que as crianças podem estar expostas, dentre elas: dominação etária, étnico-racial, gênero, regional, linguística e religiosa, conforme descrito no princípio ético das Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (BRASIL, 2013, p. 87).

A abordagem da diversidade e da diferença nas escolas brasileiras, principalmente na educação infantil, está longe de ser considerada uma obra do elemento calculador que indo do possível ao real entende que a eficácia das práticas educativas resume-se no seu poder de controle e regulação. A condição de docentes que propõem o desenvolvimento de propostas pedagógicas contrárias ao racismo e discriminações dentro e fora das escolas está mais relacionada a uma realização que vai do impossível ao verdadeiro e não do possível ao real. Afinal, ao assumir o compromisso de implementarem o ensino da história e cultura afro-brasileira nas instituições onde trabalham, docentes sabem, de antemão que a força ou "poder docente" de controlar pares, gestão, alunos, famílias e demais colegas de trabalho não existe. O que existe é uma convicção de que o ato educativo é um ato político e que as crianças pequenas precisam ter acesso a uma educação realmente inclusiva, que garanta à criança pequena, independentemente da cor da pele, classe social, gênero, nacionalidade, a inserção em um sistema de ensino que dê importância ao cuidar e educar as crianças, ações indissociáveis na educação infantil e exijam a construção de um currículo não excludente, sem preconceitos e aberto a adequações.

1.2 Dando visibilidade às dimensões da diversidade e da diferença na educação infantil

A ação de promover práticas educacionais relacionadas à diversidade e diferença nos espaços escolares e extraescolares pressupõe assumir uma luta contínua em busca da desconstrução de rótulos e estereótipos que consideram as questões raciais temas de menor relevância e de interesse restrito a grupos sociais considerados minorias, tais como: negros, mulheres, crianças. A inserção da temática racial na sala de aula permite que docentes reconheçam uma legislação nacional e tenham a oportunidade de focar conceitos que segundo Gomes e Abramowicz (2010) estão na pauta da agenda mundial.

Pesquisas revelam que estudos sobre relações raciais e educação raramente se voltam à educação Infantil e os estudos sobre educação infantil poucas vezes focam as relações étnico-raciais (SILVA e SOUZA, 2013). A abordagem de temas como diversidade e diferença na educação infantil é uma ação extremamente animadora, pois permite que as crianças tenham a possibilidade de refletir as características individuais podem ser analisadas como forma de diferenciar e identificar as pessoas e não hierarquizá-las.

Ao pensar que a escola traz consigo um encontro significativo de gerações, torna-se relevante refletir que o desenvolvimento de práticas pedagógicas não garante apenas às crianças a oportunidade de enxergar o outro de forma mais respeitosa. Na verdade, os vários sujeitos (crianças/adultos) inseridos no espaço escolar e extraescolar, independentemente do seu pertencimento racial, podem contribuir para a escrita e (re) leitura de uma história que sinalize a existência de indivíduos não preconceituosos e não racistas, afinal a proposta do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em nosso país está direcionada a todos os cidadãos e cidadãs brasileiros/as.

Por mais que a abordagem da temática racial esteja ganhando maior visibilidade nos espaços escolares ao longo da última década, torna-se necessário lembrar que o conceito de raça ainda é erroneamente interpretado por uma parcela significativa dos brasileiros que ainda limitam sua definição às questões biológicas. Gomes e Abramowicz (2010) consideram que o conceito de raça foi ressignificado pelo movimento negro e vários cientistas sociais, considerando-o uma categoria sociológica analítica de interpretação da realidade social. Conforme o Estatuto da Igualdade racial (2011) o uso da categoria raça, cor, descendência ou origem nacional e étnica para a diferenciação de

acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, deve ser utilizado para evidenciar um marcador da desigualdade racial.

O conceito de diversidade pode ser considerado qualidade ou condição de ser diferente. O uso deste conceito visa contribuir para o reconhecimento, respeito e valorização das diferenças entre os indivíduos, na intenção de evitar que as diferenças se tornem desigualdades. Desta forma, o estudo da diversidade racial, através do ensino e da história afro-brasileira e africana nas escolas brasileiras permite que discentes e docentes ampliem sua aprendizagem sobre a história do Brasil e a contribuição de diversas culturas para a constituição da nação brasileira.

Estudos educacionais sobre os conceitos de diversidade e diferença (GOMES: 2002, MOORE: 2010 e ALVES, JESUS e MIRANDA: 2012) em nosso país revelam a necessidade de mudanças expressivas nas relações humanas. Diariamente nos deparamos com manifestações discriminatórias que tendem a inferiorizar e desqualificar os indivíduos baseadas na crença de superioridade e/ou inferioridade a determinados grupos, conforme suas características fenotípicas. Ao compreender que o cuidar e o educar nas instituições de educação infantil são ações indissociáveis no processo de atenção às crianças, docentes tornam-se mais seguros para desenvolverem propostas e projetos educacionais que resguardem a infância em busca da igualdade racial. Para Abramowicz, Oliveira e Rodrigues (2010), as crianças foram excluídas da história e suas vidas sempre foram contadas pelos adultos. Elas consideram que conhecemos a história do nascimento de uma infância branca contada por Philipe Ariès. Porém, no geral a história da criança negra descreve um protótipo de infância com baixa autoestima, e que não tem sua particularidade acolhida pelas instituições de ensino.

A palavra cuidar origina-se do latim (*cogitare)* e tem como significados: cogitar, pensar, preocupar-se e refletir, ações que envolvem planejamento e organização. A palavra educar (*educare*) também originada do latim está relacionada à instrução e ao desenvolvimento intelectual, moral e físico dos indivíduos.

A abordagem educacional sobre as relações étnico-racial, focada no ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação infantil como recomenda as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) prevê bem mais do que o acesso e permanência das crianças negras (pretas e pardas) no espaço escolar, através da garantia da matrícula e frequência. A intenção é que a escola consiga assegurar o "sucesso"

das crianças, através da oferta de vagas, tratamento igualitário e condições equânimes para o desenvolvimento global das crianças pequenas. Conforme as DCNEI (2013, p. 89) "A dimensão do cuidado, no seu caráter ético, é assim orientada pela perspectiva de promoção da qualidade e sustentabilidade da vida e pelo princípio do direito e da proteção integral da criança". Soares (2013) considera as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil (DCNEI)

> um documento que traz importantes proposições/orientações para a elaboração das diretrizes municipais e para a construção e execução das propostas pedagógicas e currículo das instituições de educação infantil, desempenha um papel relevante na implementação e efetivação de práticas igualitárias e de qualidade.(SOARES, 2013, 32)

Ao aproximar os conceitos de cuidar e educar torna-se possível compreender que, ao cuidar de crianças pequenas, docentes educam, e ao educarem, cuidam. O cuidar e educar nesta perspectiva compreende o desenvolvimento de práticas e propostas educacionais capazes de combater ações e discursos discriminatórios nas escolas, garantindo direitos e tendo como foco a igualdade racial.

> Um bom planejamento das atividades educativas favorece a formação de competências para a criança aprender a cuidar de si. No entanto, na perspectiva que integra o cuidado, educar não é apenas isto. Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis. (BRASIL, 2013, p. 89)

Durante décadas, as ações cuidar e educar na educação infantil sinalizavam condutas diferenciadas assumidas por docentes conforme a faixa etária da criança atendida. Com frequência as ações destinadas às crianças pequenas estavam vinculadas à guarda, proteção, alimentação, higienização e estímulos ao desenvolvimento psicomotor das crianças de 0 a 3 anos (creche). Em contrapartida, as práticas educativas, relacionadas à aquisição de escrita e leitura centravam-se no grupo de crianças de 4 a 5 anos (pré-escola), idade em que as crianças geralmente apresentam avanço significativo na autonomia e desenvolvimento cognitivo.

Por mais que a alfabetização seja uma meta a ser atingida ao longo do 1º ciclo do ensino fundamental (6 a 9 anos), inúmeras escolas de educação infantil, principalmente as privadas, empenham-se para que parte expressiva das crianças, ou a maioria, sejam alfabetizada aos 5 anos. Essa expectativa de docentes e famílias, muitas vezes, impõe que

as crianças desenvolvam competências e habilidades educacionais de forma precoce e mecanizada. O rígido posicionamento de exigir das crianças resultados educacionais homogêneos contribui para a perpetuação de uma educação seletiva, elitista, competitiva e pouco sensível às especificidades das crianças de 0 a 5 anos.

O foco com o cuidar no atendimento às crianças pequenas (0 a 3 anos) durante muito tempo estava relacionado a uma cultura educacional assistencialista. Montenegro (2005) diz que a história da atenção às crianças entre assistência e educação marcou grande parte da trajetória da educação infantil no Brasil. Ele também considera que a divisão entre a assistência social e a escolarização pode ser considerada um ponto de partida para a compreensão desta diferenciação do cuidar e educar nos dias atuais.

Para Kramer (2003) o cuidar não se refere só à higiene; para ela o cuidar também está relacionado à saúde, afetos e valores morais. Em muitos momentos as relações na educação infantil destacavam-se pela forma afetiva em lidar com as crianças e demais membros da comunidade escolar. Os valores morais mencionados por Kramer (2003) nos permitem uma reflexão sobre a abordagem da temática racial nas escolas de educação infantil. A participação no processo de cuidados e educação de crianças pequenas não é tarefa fácil, além disso, demanda sensibilidade docente para introduzir no currículo escolar e em suas práticas diárias de trabalho, temáticas que assumam e valorizem as diferenças entre os indivíduos em uma sociedade com características tão heterogêneas como a brasileira. Conforme o artigo 29 da Constituição Federal de 1988, a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A possibilidade de colocar em prática uma proposta de desenvolvimento integral das crianças de até 5 (cinco) anos de idade, na educação infantil, pressupõe a existência de uma escola em que gestores e docentes preocupam-se em desenvolver estratégias de aprendizagem que além de valorizar o cognitivo das crianças, focam em estratégias afetivas e sociais. Santana (2006) sinaliza que é preciso ficar atento sobre o tipo de afeto que a criança recebe e os modos como ela ressignifica as relações estabelecidas com e por ela.

A abordagem da diversidade étnico-racial nas escolas de educação infantil não tem a intenção de promover discussões com as crianças sobre as múltiplas formas de manifestações preconceituosas e racistas em nossa sociedade. A proposta é garantir que as

crianças tenham acesso ao ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas instituições de educação infantil de forma que tenham contato com recursos pedagógicos da escola (livros, brinquedos, cartazes, revistas) que coloquem a cultura negra em destaque de forma positivada. Ao focar a diversidade racial na escola com crianças pequenas torna-se necessário que docentes adequem suas práticas às rotinas de trabalho, sem com isso mecanizar suas práticas ou reforçar o preconceito.

> O educador deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias das crianças com as quais trabalha respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização. O educador é o mediador entre crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano (MONTEIRO, 2002, p. 5).

Ações simples como a atenção e cuidado com a montagem de um mural na sala de aula ou em outro espaço da escola, escolha das crianças para as apresentações artísticas e seleção de imagens para as atividades de casa que apresentem a diversidade racial do povo brasileiro, demonstram práticas conectadas à igualdade racial.

Ao incluir no currículo escolar o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, conforme preveem as Leis e diretrizes, docentes contribuem para a valorização da história do país. As Leis 10.639/03 e 11.645/09 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) através das suas exigências contribuem para a garantia do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas brasileiras públicas e privadas, porém outras leis e resoluções cabem ser lembradas.

Em meados do século passado a luta por uma sociedade mais equânime podia ser identificada através de leis como a 1390/51 (03 de julho de 1951), mais conhecida como Lei Afonso Arinos, importante jurista, professor e historiador brasileiro. A lei propunha o combate à discriminação racial no país. Anos depois, em 1989, e de forma aprimorada surge outra lei, onde o racismo passa a ser considerado crime inafiançável. A Lei 7716/89 (05 /01/1989) popularmente conhecida como Lei "Caó", foi homologada em 5 de janeiro de 1989 e proposta pelo jornalista, advogado e ex-deputado Carlos Alberto Oliveira dos

Santos. A efetividade da Lei 7716/89 foi muito questionada devido à ausência de punições mais rígidas aos autores dos crimes raciais. O texto da Lei 7716/89 elucida a distinção entre dois conceitos frequentemente confundidos, a injúria e a discriminação racial.

Conforme o artigo 140, § 3º do Código Penal brasileiro Lei 2.848 de 7 de dezembro de 1940 a injúria racial está relacionada à ofensa a honra do outro ao se referir à raça, cor e etnia, ato infelizmente comum no Brasil como no exterior, inclusive nos estádios de futebol. Já o crime racial, após a reforma do Código Penal brasileiro (Lei 1.034/2011), ficou intitulado como racismo e crimes resultantes de preconceito e discriminação.

> O Capítulo IV, "dos crimes resultantes de preconceito e discriminação", vem substituir a Lei 7.716/89 e, logo em seu artigo primeiro, inova ao ampliar o rol de adequação típica relativo às motivações das condutas que traduzem manifestações de intolerância. Enquanto o diploma substituído limitava o elemento subjetivo especial dos crimes resultantes de preconceito à discriminação em razão de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional; a Comissão atribuiu dignidade penal também às violações de gênero, identidade, orientação sexual, religião, procedência regional, além de inserir cláusula de interpretação analógica, com o fim de afastar qualquer possível forma de "discriminação negativa" de seres humanos, em atenção ao postulado da dignidade da pessoa humana (art. 1º, III da Constituição Federal). Além de efetivar o cumprimento da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (Decreto nº 65.810 de 1969), busca o dispositivo dar concretude ao objetivo fundamental de "promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação", estabelecido no art. 3º, IV da Constituição Federal (CÓDIGO PENAL, 2011. p. 446)

O combate às manifestações preconceituosas, racistas e discriminatórias na sociedade brasileira sinaliza mudanças individuais e coletivas nos modos de ver e agir dos cidadãos brasileiros. Durante anos, inúmeras empresas, através de anúncios de recrutamento de emprego, autorizaram seus gestores e demais funcionários a utilizarem critérios excludentes para seleção dos seus profissionais baseados na raça/cor dos candidatos, prática hoje criminalizada. Tal critério de seleção impunha uma cobrança de padrões estéticos, quase sempre eurocêntricos que impediam que indivíduos com outras marcas raciais tivessem a oportunidade de demonstrar suas competências e habilidades para determinado cargo e/ou função em condições de igualdade. Conforme o Código Penal (2011) a exigência de aspectos de aparência próprios de raça ou etnia para empregos cujas atividades não justifiquem essas exigências, está sujeita às penas de multa e prestação de serviço à comunidade.

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), através da campanha por uma infância sem racismo divulgou as *"Dez maneiras de contribuir para uma infância sem racismo*". A oitava maneira da UNICEF (2010) diz que "muitas empresas estão revendo sua política de seleção de pessoal com base na multiculturalidade e na igualdade racial. Procure saber se o local onde você trabalha participa dessa agenda. Se não, fale disso com seus colegas e supervisores". A nona maneira (UNICEF) nos informa que "órgãos públicos de saúde e de assistência social estão trabalhando com rotinas de atendimento sem discriminação para famílias indígenas e negras. Você pode cobrar essa postura dos serviços de saúde e sociais da sua cidade. Valorize as iniciativas nesse sentido". Esta possibilidade de engajamento de empresas públicas e privadas colabora para que a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho e /ou a utilização dos serviços prestados pelas empresas ocorram de maneira mais igualitária, contemplando um índice elevado de cidadãos.

A denúncia de um crime racial precisa ser vista como um instrumento capaz de representar o nível da indignação das pessoas contrárias à perpetuação das discriminações. Mesmo que a denúncia não mude as convicções de quem discrimina, ela pode sinalizar mudanças estruturais no cenário educacional. Ao denunciar ações discriminatórias, dizemos não ao preconceito e contribuímos para a mudança de dados que ainda revelam distâncias abissais entre o tratamento recebido por negros e brancos em nosso país.

A Constituição Federal de 1988, que por muitos é chamada de Constituição Cidadã, é citada por Mosca (2012) como o instituto normativo mais importante do ordenamento jurídico brasileiro, que consegue dar destaque para uma crescente produção acadêmica voltada para setores que antes eram considerados marginalizados ou carentes. As publicações como o Estatuto da Infância e Adolescência (ECA), Estatuto do Idoso, Estatuto da Igualdade Racial, e a LDB alterada pelas Leis 10.639/03, a 11.645/08 e outras sinalizam a constituição organizacional de políticas públicas desenvolvidas para tratar as questões etárias, de gênero, da população indígena, da igualdade racial, do meio ambiente, entre outras (Mosca, 2012). Hédio Silva Junior (2012) em seu artigo "*Anotações conceituais e jurídicas sobre educação infantil, diversidade e igualdade racial"* lembra que quase metade dos indivíduos interessados em adoção recusa-se a adotar uma criança negra.

> O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) contém dois preceitos basilares para a compreensão do papel da política educacional na valorização e promoção da igualdade racial. Prescreve o art. 87 que a política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente deve contemplar campanhas de estímulo à adoção, especificamente interracial e que os postulantes à adoção devem participar de programas para preparação psicológica, orientação e estímulo à adoção inter-racial, entre outras (ECA, 1990, art. 197-C, § 1o).

O Art. 3º da Constituição Federal brasileira destaca objetivos fundamentais a serem exercidos pela República Federativa do Brasil, dentre eles: a promoção do bem comum sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Já o Art. 215, na seção da educação, valoriza os direitos culturais e o acesso às fontes da cultura nacional, através do apoio, incentivo, valorização e difusão das manifestações culturais. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no capítulo IV, aborda o direito à educação, cultura, esporte e lazer das crianças e jovens em todo território brasileiro.

1.3 O Processo de Desenvolvimento Infantil

O desenvolvimento de propostas pedagógicas nas escolas de educação infantil demanda dos gestores e docentes um prévio conhecimento sobre o processo de desenvolvimento das crianças pequenas. Tal entendimento colabora para a adequação de práticas docentes capazes de dar visibilidade a temáticas que foquem a diversidade e diferenças nas escolas de educação infantil, tendo como meta a efetivação da igualdade racial, através das ações de cuidar e educar. A educação infantil está inserida na educação básica e o interesse é que todos os docentes tenham formação em nível superior. Atualmente no Brasil, a formação mínima exigida para o exercício da docência com as crianças pequenas é o magistério (curso de nível médio).

Mesmo que os cursos de Magistério (nível médio), Pedagogia e Normal Superior (nível superior) tenham em sua grade curricular a disciplina de psicologia do desenvolvimento, a carga horária e/ou foco do ensino é insuficiente para propiciar o aprofundamento sobre o processo de desenvolvimento infantil. O número expressivo de docentes graduadas nos cursos de Pedagogia e Normal Superior que se inscrevem em cursos especialização como o de psicopedagogia revela o desejo/necessidade de ampliação

de conhecimentos sobre infância e desenvolvimento infantil, através da aproximação da disciplina de psicologia do desenvolvimento infantil.

A ampliação do conhecimento sobre o processo de desenvolvimento infantil não garante ao docente sucesso em suas intervenções, porém auxilia os profissionais durante a escolha de estratégias pedagógicas mais adequadas à idade e contexto em que as crianças estão inseridas.

A vinculação de conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento infantil às ações de cuidar e educar contribui para o fortalecimento da educação infantil. Conforme Enderle (1996), o enfoque no processo evolutivo da criança, através da abordagem da psicologia do desenvolvimento infantil na escola não tem a intenção de desconsiderar a importância da participação do psicólogo no ambiente escolar, muito menos considerar que o pedagogo seja capaz de aplicar a psicologia nas escolas. A intenção é promover a interdisciplinaridade entre docentes e especialistas de várias áreas do conhecimento, para que sejam capazes de desenvolver estratégias de trabalho que visem à socialização de conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento infantil, permitindo que docentes tenham a dimensão das potencialidades e limitações atreladas ao trabalho desenvolvido com crianças pequenas, não esquecendo a singularidade das crianças.

Wallon (1937) considera que a psicologia não deve normatizar a ação pedagógica, e que a ação pedagógica não deve ser aplicada pela psicologia. Para Enderle (1996) psicólogos e pedagogos precisam desenvolver o pensamento científico numa atmosfera crítica e transformadora de um sistema educacional que, na década de 1990, ela descrevia como emperrado e com discursos distantes das práticas. A abordagem do desenvolvimento infantil nas escolas ganha força com os estudos sobre a psicologia infantil. Neste mesmo período, Enderle demonstrava grande preocupação com as precárias condições de funcionamento de muitas instituições de educação infantil, além de fazer um alerta sobre a falta de vagas para as crianças de 0 a 5 anos. A oferta de vagas na educação infantil em todo Brasil e inclusive no município de Belo Horizonte em pleno século XXI ainda é insuficiente para suprir a demanda de crianças de 0 a 2 anos e de 3 a 5 anos de idade. Desta forma a falta de vagas nas escolas de educação infantil pode ser considerada uma ausência e a necessidade de sanar este *déficit* uma emergência.

Em pleno século XXI, e aproximadamente duas décadas após os questionamentos de Enderle, torna-se possível fazer um paralelo entre ausências e emergências na educação infantil. Pizzio e Veronese (2008) através do estudo, *Possibilidades conceituais da*

sociologia das ausências em contextos de desqualificação social, contando com reflexões de Santos (2004), relacionam as mulheres, gays, lésbicas, povos indígenas e afrodescendentes, a sujeitos em situação de desqualificação social. Ao refletir sobre a história da educação infantil no Brasil é possível incluir as crianças, principalmente as inseridas na classe popular às situações de desqualificação social. Cabe considerar que o *status* de sujeito de direito conferido às crianças na contemporaneidade é novo e ainda muito violado.

O desejo de promover uma educação amparada na equidade não pode se limitar à situação socioeconômica das famílias/crianças ou a localização da instituição, urbana ou campo. Os relatos de escolas funcionando em espaços improvisados, com turmas multi etapas ou salas superlotadas e com professores sem formação profissional mínima exigida para exercer a docência, não fazem parte do passado. Miranda (2012), ao refletir sobre ausências e emergências na educação, descreve as condições precárias de muitas escolas do campo em comunidades tradicionais que funcionam em condições bastante precárias e muitas vezes distantes da moradia das crianças. Ao abordar ausências na educação infantil, torna-se necessário assumir que a oferta de vagas em escolas públicas, ainda não consegue assegurar o direito das crianças, através da garantia de vagas associadas a estratégias de permanência e sucesso. Abramowicz e Oliveira (2012) consideram que a pobreza impacta a criança negra de maneira mais cruel e contundente do que a criança branca, já que a família negra vive com mais intensidade a desigualdade social.

Em Belo Horizonte, a educação infantil pública até 2003 ficava sob os cuidados das creches conveniadas e escolas de Educação Infantil (EMEI) e turmas de educação infantil que funcionam em algumas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF). Desde o primeiro semestre de 2004 as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) passaram a atender também as crianças pequenas (0 a 3 anos), atendimento antes prestado apenas pelas creches conveniadas. As UMEI surgiram com uma proposta de desenvolver uma educação de qualidade, atendendo crianças de 0 a 5 anos de idade. As emergências na educação infantil, para além de reivindicarem a oferta de vagas para todas as crianças de 0 a 5 anos, reivindicavam políticas de reparação voltadas para a educação dos negros que devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro [...] (BRASIL, 2004, p.11).

Para Enderle (1996) a utilidade do estudo da evolução da criança está diretamente relacionada ao objetivo educacional que se tem presente. Diante desta afirmativa, é possível entender que a compreensão do desenvolvimento infantil permite aos docentes um melhor conhecimento das características da infância, podendo adequar atividades, espaços, propostas educacionais e rotinas escolares. Enderle (1996) considera que as crianças (0 a 5 anos) incluídas na educação infantil encontram-se em uma fase também chamada de período pré-escolar, primeira infância ou fase mágica (fase em que há a predominância do pensamento fantástico que tanto caracteriza a infância). A aposta feita na nomenclatura "fase mágica" não desconsidera as possíveis transições que as crianças possam apresentar por realizações concretas que podem acontecer por volta dos 4 anos ou na entrada do ensino fundamental e não tem a intenção de desconsiderar as possíveis tensões que acontecem na escola entre criança/criança, criança/docente, docente/docente e docente/família. A "fase mágica" na verdade está relacionada às múltiplas, ricas e reveladoras descobertas infantis. Esta fase precede o período materno, Enderle considera que neste período os bebes apresentam grande apego às mães ou outro familiar próximo. Os acontecimentos mais marcantes da "fase mágica" são: a aquisição da marcha, da fala, da autonomia nos hábitos de higiene e alimentares.

Wallon (1934) considera que os estágios de desenvolvimento iniciam-se na vida intrauterina, e que o período materno inicia-se no nascimento da criança estendendo-se até à entrada da criança na escola, entrada que tem se antecipado devido às demandas familiares. O período materno permite a possibilidade de um momento inquestionável de aproximação entre mãe e filha/o, marcado pela amamentação, período altamente estimulado pelos profissionais da saúde e educação. Segundo dados do Ministério da Saúde as crianças que recebem o leite materno como principal fonte de alimentação nos seis primeiros meses de vida têm menos chances de desenvolverem doenças infecto contagiosas e demais morbidades na primeira infância. As mães que possuem vínculo empregatício podem usufruir da licença maternidade, direito assegurado pela Constituição Federal de 1988, através do art. 7º, XVIII, que reconhece o direito de licença à gestante por 120 dias, sem prejuízo de seu emprego e salário.

Embora esta pesquisa foque práticas docentes registradas em planos de ação desenvolvidos por duas egressas do LASEB que assumiram a docência de turmas de crianças do 2° ciclo da educação infantil (3-5 anos), torna-se necessário descrever o cenário da educação infantil também para as crianças menores. A definição de ciclos

adotada na educação Infantil de Belo Horizonte, leva em consideração, principalmente, os aspectos de dependência física da criança em relação ao adulto, o desenvolvimento da linguagem oral, a fase do desenvolvimento da função simbólica. As crianças que estão no primeiro ciclo têm de 0 a 2 anos de idade.

> Gostam e precisam brincar e descobrir e explorar o ambiente, serem questionadas, repetir atividades e situações, ouvir e contar histórias, explorar texturas, sons, movimentos, brincar com água, terra, pedrinhas, gravetos, e tantos outros objetos do mundo que as cercam, expressam-se de diferentes maneiras produzindo marcas pessoais como desenhos e rabiscos. Ações próprias e imprescindíveis à infância, pois essas e tantas outras experiências, na interação com outras crianças e adultos é que lhes proporcionarão oportunidades para ampliação e elaboração de conhecimentos. (BRASIL, 2014, p. 84).

Nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) as crianças são matriculadas a partir dos 4 meses de vida, e a organização e agrupamentos das turmas seguem a seguinte lógica: 0 a 1 ano, 1 a 2 anos, 2 a 3 anos, 3 a 4 anos, 4 a 5 anos e mais de 5 anos. Na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, a educação infantil, como as demais etapas da educação básica, é dividida em ciclos de aprendizagem. Desta forma, o primeiro ciclo agrupa as crianças de 0 a 3 e o segundo ciclo as crianças de 4 a 5 anos de idade, já o terceiro ciclo está relacionado às crianças um pouco maiores que já estão no ensino fundamental (6-8 anos).

Nas UMEI as crianças de 0 a 1 ano ficam em uma turma com até 12 crianças. Nesta fase as crianças iniciam a aquisição da fala. Ao aproximar a um ano de idade, muitas desenvolvem a marcha, fato que contribui para a exploração do ambiente, porém o desenvolvimento da fala e a autonomia para hábitos alimentares e de higiene geralmente são alcançados no final do primeiro ciclo da educação infantil (0 a 2 anos).

Segundo Enderle, ao caminharem e deixarem o colo, as crianças passam a explorar o ambiente e experimentar o universo pelo processo de ensaio e erro, através dos riscos emitentes (machucar, cair, ser contrariada). A autonomia desenvolvida pelas crianças nesta fase contribui para que elas demonstrem grande instabilidade de interesses, situação que explica o fato das crianças não conseguirem fixar muito tempo em uma mesma atividade.

Por volta dos 2 anos de idades as crianças ampliam o desenvolvimento linguístico e estabelecem relações de comunicação com a família, crianças, pares, docentes e demais profissionais da escola. A autonomia da criança pequena relacionada à higiene e

alimentação pode ser facilmente identificada no final do 1º ciclo da educação infantil. Conforme as Proposições Curriculares para a Educação Infantil (PCEI), volume 1,

> Tratando do desenvolvimento das crianças de zero a dois anos de idade, os professores e educadores apontaram, durante a Rede de Formação 2007/2008 que elas conquistam, gradativamente, sua autonomia dependendo progressivamente menos dos adultos. Também têm, nessa idade, um tempo de descobrimento de si e do mundo físico e social, quando vão se desenvolvendo e adquirindo o controle da marcha, dos esfíncteres e o progressivo controle do corpo, de uma forma geral. (BELO HORIZONTE, 2014, p. 83).

A rotina de ir ao refeitório durante os momentos de lanches e refeições, juntamente com a liberdade dada às crianças para manipularem o alimento como material lúdico, permitem a elas avanços no seu desenvolvimento. Os momentos livres e/ou dirigidos nos vários espaços da escola estimulam idas aos vários espaços da escola como o parquinho, sala de multiuso, banheiro (banhos, escovações e uso do sanitário) e permite a apropriação desses espaços. Durante o desenvolvimento das crianças os movimentos corporais (caminhar e correr) tornam-se mais uniformes e menos bruscos do que no início da marcha. Segundo as Proposições Curriculares para a Educação Infantil (PCEI) "Aos poucos, transitam dos estágios da anomia moral para a heteronomia[13]. A autonomia é um objetivo de longo prazo na educação, mas, nessa época, a independência das crianças pode ser firmemente estimulada" (2014, p.84).

No primeiro ciclo os docentes podem e devem desenvolver práticas que deem visibilidade à diversidade étnico-racial, que preferencialmente estejam conectadas a uma proposta institucional. Porém, as iniciativas individuais sempre são bem vindas, dentre elas: a valorização explícita e implícita das características físicas e/ou étnicas das crianças e suas famílias pelas/os docentes (uso de imagens, fotos da criança e relatos das famílias), estímulo do registro do autorretrato, disposição de imagens que contemple a multiculturalidade brasileira, assegurar a disponibilidade de brinquedos (bonecas, bonecos) e livros que destacam a diversidade étnico-racial de forma positiva, evitar interferências preconceituosas que direcionem as opções dos brinquedos e de cores que as crianças

13 A anomia pode ser considerada a fase do desenvolvimento moral em que a criança não possui noção de certo e errado sob o ponto de vista da conduta social e não é capaz e/ou demonstra dificuldades de obedecer a regras. Heteronomia é a fase do desenvolvimento moral que se caracteriza pelo surgimento do respeito às regras ditadas por aqueles que têm autoridade na relação com a criança.

devem ou não usar devido às questões de gênero e propiciar momentos de contação e reconto de histórias pelas crianças.

O 2º ciclo da educação infantil é o ciclo em que as duas docentes envolvidas nesta pesquisa desenvolveram suas práticas pedagógicas. Tanto quanto as crianças do 1° ciclo (0 a 2 anos) as crianças do 2° ciclo (3 a 5 anos) precisam ter a garantia de que serão estimuladas de forma global como propõe a DCNEI. Mesmo sendo maiores que as crianças de 0 a 2 anos, as crianças de 3 a 5 anos continuam necessitando de proteção e cuidados. Desta forma, o foco no cuidar e educar precisa ter continuidade nesta nova fase da vida da criança. O desenvolvimento da autonomia, oralidade e coordenação motora são características marcantes apresentadas pelas crianças de 3 a 5 anos de idade.

As Proposições Curriculares para a Educação Infantil (PCEI, 2014, p. 87) afirmam que "a criança do 2° ciclo também precisa de acolhimento, de afeto, cuidados, espaços, materiais e mobiliário adequados, estímulos e oportunidades de ter vivências concretas e reais, explorando o mundo à sua volta". Desta forma, a organização, segurança e cuidados com a escolha de materiais pedagógicos, demais brinquedos continuam presentes neste ciclo. Tal orientação sinaliza aos gestores e docentes a necessidade de adquirirem materiais pedagógicos (brinquedos, DVD, CD, livros, revistas e cartazes) que consigam contemplar a diversidade étnico-racial culturais e as diferenças entre os indivíduos.

Os momentos de reuniões escolares são adequados para que gestores e docentes socializem com as famílias suas intenções pedagógicas e as auxiliando a compreender um pouco mais sobre o processo de desenvolvimento infantil e as atividades desenvolvidas com as crianças nas escolas de educação infantil, conforme o ciclo/idade que estão inseridas. Conforme as Proposições Curriculares para a Educação Infantil (PCEI) as crianças de 3 a 5 anos apresentam maior independência em relação aos adultos, identidade pessoal mais estruturada e maior construção da autonomia, pois já fazem a diferenciação de si e do outro, passando a considerá-lo nas suas relações.

Através do quadro a seguir é possível perceber como as habilidades infantis relacionadas ao conhecimento a partir das interações são significativas e próximas em cada um dos ciclos da educação infantil. Porém, espera-se das crianças de 3 a 5 anos posicionamentos capazes de interpretar desenhos e fotos, imagens no geral, confrontar ideias, com outras crianças e adultos e estabelecer relações, comparações e identificar causas/efeitos de situações cotidianas, situações totalmente oportunas para a apresentação de imagens e pensamentos positivos sobre a diversidade étnico-racial.

QUADRO 1: Intencionalidade Educativa

INTENCIONALIDADE EDUCATIVA II: A construção de conhecimentos que favoreçam a participação na vida social e interação ativa e crítica com o meio físico e social			
POSSÍVEIS MANIFESTAÇÕES A SEREM OBSERVADAS			
	1º ciclo crianças de 0 a 2 anos	**2º ciclo crianças de 3 a 5 anos**	**Algumas atividades/ Experiências relacionadas**
Construir conhecimentos partir das interações/ Habilidades	Demonstrar curiosidade e interesse por elementos novos; Formular perguntas dentro de um determinado tema; Estabelecer relações simples na comparação de dados; Ouvir os adultos e colegas com atenção; Formular coletiva e/ou individualmente hipóteses ou conclusões sobre um tema; Registar informações por meio de diferentes recursos: desenhos, textos orais gravados, fotos, pinturas etc.; Identificar fontes de informações como livros, enciclopédias, revistas, jornais, sites etc.; Utilizar, com ajuda dos professores e educadores, diferentes fontes para coleta de informações; Realizar observações de objetos e seres vivos a partir de orientações dos adultos.	Demonstrar curiosidade e interesse por elementos novos; Formular perguntas dentro de um determinado tema; Estabelecer relações simples na comparação de dados; Ouvir os adultos e colegas com atenção; Formular coletiva e/ou individualmente hipóteses ou conclusões sobre um tema; Interpretar registros como desenhos, fotografias, maquetes; Confrontar suas ideias com as de outras crianças e adultos; Registar informações por meio de diferentes recursos: desenhos, textos orais gravados, fotos, pinturas etc.; Identificar fontes de informações como livros, enciclopédias, revistas, jornais, sites etc.; Utilizar, com ajuda dos professores e educadores, diferentes fontes para coleta de informações; Realizar observações de objetos e seres vivos a partir de orientações dos adultos; Estabelecer relações, comparações e identificar causas/efeitos de situações cotidianas.	Rodas de conversa e argumentação; Rodas de história; Rodas de dança e de música; Momentos de livre escolha da atividade; Discussão e construção da rotina; avaliação da rotina; Momentos da organização da sala, distribuição e recolhimento de materiais, brinquedos, objetos de uso pessoal e coletivo; Jogos e brincadeiras diversos; Brincadeiras de faz de conta; Atividades de vida diária: higiene, alimentação e repouso; Atividades diárias em espaços abertos; Projetos específicos; Visitas a espaços culturais; Registrar as vivências por meio de diferentes linguagens.

Fonte: Proposições Curriculares para a Educação Infantil [14]

As práticas docentes sobre a temática étnico-racial retratadas nesta pesquisa apresentam experiências educacionais de duas docentes que trabalham na educação infantil valorizaram atividades com as crianças muito próximas às descritas no Quadro1. Os momentos nas rodas de conversa, histórias, danças, brincadeiras, músicas, momentos livres, organização das salas e de outros espaços, cuidados com alimentação e higiene continuam presentes nos dois ciclos da educação infantil, porém com suas especificidades. Tais dados confirmam que as ações desenvolvidas com crianças do 1° e do 2° ciclo da educação infantil são indissociáveis. A criança no 2º ciclo é criativa, comunicativa, investigativa e competente, assim como as do primeiro ciclo da Educação Infantil (BRASIL, 2015, p. 1).

14 Vol. 1 2014, p. 174.

1.4 Valores Civilizatórios e o desenvolvimento infantil

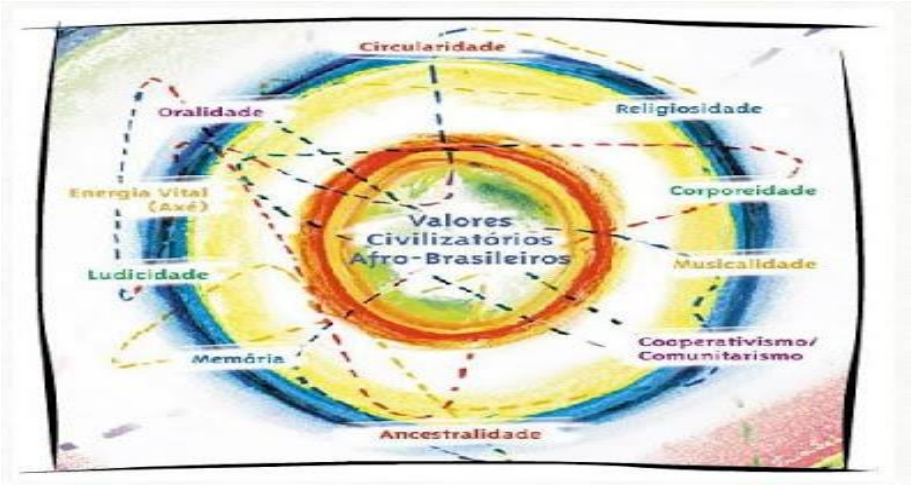


FIGURA 1[15]: Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros

> *Valores inscritos na nossa memória, no nosso de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração. Queremos destacar que, na perspectiva civilizatória, somos, de certa forma ou de certas formas, afrodescendentes [...] (TRINDADE,2010)*

O desenvolvimento de projetos na educação infantil que visam o enfrentamento do racismo através do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas brasileiras é cercado de divergências. Felizmente há docentes que reconhecem a presença de ações e discursos racistas nas escolas e buscam informações no intuito de ampliarem o próprio conhecimento e dos demais membros da comunidade escolar. Outros questionam a necessidade da abordagem da temática racial com crianças pequenas, e da implantação de leis e diretrizes sobre a diversidade racial nas escolas de educação infantil.

É possível afirmar que esta dicotomia não deveria proceder, afinal os tempos e rotinas na educação infantil dialogam continuamente com os valores civilizatórios que são expressos através da energia vital, ludicidade, circularidade, religiosidade, corporeidade, musicalidade, memória, ancestralidade, cooperativismo e oralidade. Desta forma, caberia aos profissionais que trabalham diariamente com as crianças pequenas introduzissem com intencionalidade a leveza, riqueza e sabedoria dos valores civilizatórios na rotina das turmas de educação infantil.

15 http://www.acordacultura.org.br/oprojeto

Azoilda Trindade (2006) considera que vivemos em um mundo que tenta negar a diferença valorizando padrões de normalidade que excluem hierarquizam as diferenças. A abordagem da diversidade étnico-racial e diferenças (gênero, classe, raça) permite uma reflexão capaz de sensibilizar docentes sobre a possibilidade e responsabilidade de cuidar e educar crianças pequenas para compreenderam as diferenças como marcas indenitárias e não de inferioridade.

Frequentemente nas escolas, docentes, na intenção de aproximar família/escola, propõem atividades para que as crianças sejam auxiliadas a aprenderem um pouco mais sobre a história de suas famílias. A atividade que propõe o preenchimento da árvore genealógica permite que as crianças com suas famílias resgatem da memória situações e histórias adormecidas na memória.

> Se estamos em constante devir, vir a ser, é fundamental a preservação da MEMÓRIA e o respeito a quem veio antes, a quem sobreviveu. É importante o respeito à ANCESTRALIDADE, também presente no mundo de territórios diversos (TERRITORIALIDADE). Territórios sagrados (RELIGIOSIDADE) porque lugares de memória, memória ancestral, memórias a serem preservadas como relíquias, memórias comuns, coletivas, tecidas e compartilhadas por processos de COOPERAÇÃO e COMUNITARISMO, por ORALIDADES, pela palavra, pelos corpos diversos, singulares e plurais (CORPOREIDADES), pela música (MUSICALIDADE) e, sobretudo, por que não, pelo prazer de viver — LUDICIDADE (TRINDADE, 2010, p 14).

O trabalho com criança pequena exige que as/os docentes tenham sensibilidade para compreenderem o quanto é importante para as crianças o contato com a diversidade e diferença. A maneira muitas vezes desrespeitosa que as diferenças (classe, raça e gênero) entre os indivíduos são tratadas em nossa sociedade seguramente são observadas ou até mesmo sentidas na “pele” por muitas crianças. O reconhecimento da diversidade e diferença de forma positivada por adultos e crianças é fruto de uma construção social. A abordagem da diversidade étnico-racial na educação infantil tem a criança como foco, não importando seu pertencimento racial.

Ao desenvolver propostas pedagógicas sobre a diversidade étnico-racial e relacioná-las aos valores civilizatórios, docentes têm a possibilidade de desenvolverem um trabalho capaz de inserir os demais membros da comunidade escolar. As crianças e suas famílias devem ser estimuladas a participarem de momentos na escola que valorize a ludicidade, através do contato com o outro e com suas histórias de vida. A abordagem dos

conceitos de memória e ancestralidade permite que as crianças ainda muito pequenas tenham contato e aprendam a valorizar contos e histórias que destaquem a importância do anciãos nas culturas tradicionais, como a negra e a indígena. Tais abordagens contribuem para que as crianças aprendam a valorizar as pessoas mais velhas, considerando-as figuras que tem muito a ensinar e compartilhar.

Falar sobre memória, tradição, ancestralidade e ludicidade, implica em falar sobre energia. A energia vital está diretamente relacionada ao vigor, à alegria e abertura para descobertas, características fortes apresentadas pelas crianças pequenas. A energia está presente em todos os seres vivos e recebe definições de diferentes áreas (científica e religiosa). Desta forma, as relações estabelecidas entre as crianças, adultos, plantas, animais e os fenômenos da natureza (chuva, sol, neve, arco íris e outros) podem resultar em uma possibilidade de aprendizagem, cuidado, respeito, valorização e contemplação da vida. Para Santana (2010)

> O diálogo sobre afetividade, cuidado e acolhimento na Educação Infantil é um diálogo doce, mas uma doçura que compromete, que nos lança para a busca de novas formas de perceber o outro, de compreender nossas crianças negras, indígenas, brancas, mestiças, orientais em suas particularidades e direitos. (SANTANA, 2010, p. 17)

A oralidade, ludicidade, musicalidade, circularidade e corporeidade são valores civilizatórios que resumem as delícias e desafios de se trabalhar na educação infantil. Com frequência ouvimos a expressão "o corpo fala" esta expressão muitas vezes nos permite compreender a importância de considerarmos a relevância das expressões não verbais. Os gestos, sorrisos, movimentos sincronizados ou não, muitas vezes conseguem transmitir aceitação ou rejeição das crianças à discursos e atitudes expressos diariamente por conhecidas ou não. Em relação às crianças, deveríamos acrescentar que os corpos infantis são poliglotas, em movimento contínuo. O desenvolvimento de projetos com as crianças do segundo ciclo da educação infantil (3 a 5 anos de idade) permite que os docentes estimulem brincadeiras, danças, conto e reconto de histórias que valorizem personagens da literatura afro-brasileira e africana.

Para Reis (2010, p. 23), falar de corporeidade na Educação Infantil é falar de um corpo percebido em sua totalidade, ideia diferente daquela propagada entre os séculos XVII à XIX, quando o corpo era visto como algo separado da mente. Reis (2010) considera que quando o docente apreende a expressão corporal como linguagem ele/a

possibilita que a criança na educação infantil brinque com o corpo através da expressão corporal, da dança, do movimento.

Ao longo do processso de aprendizagem, as crianças passam a decifrar símbolos e códigos que as permitem ter contato com diversos gêneros textuais (quadrinho, livros, poema, jornal, revistas). O estímulo à leitura através da proposição das imagens, atreladas à ação de contar e recontar histórias permite às crianças "viajarem sem sair do lugar", além de desenvolverem a oralidade. A compreensão dos docentes sobre a importância do desenvolvimento de propostas pedagógicas que foquem os valores civilizatórios, possibilita a seleção de textos, materiais pedagógicos, produções de peças teatrais e danças que têm as crianças pequenas como protagonistas.

A roda na educação infantil faz parte da rotina das escolas e pode representar em muitas situações a circularidade. Trindade (2010, p.14) considera que a circularidade contribui para que a energia que circula, se renove, mova, expanda, transcenda e não hierarquize as diferenças. A organização das crianças em círculos pode ser resumida como momentos de aproximação, trocas e de relembrar combinados. Os temas socializados nas rodas são variados: o dente que caiu, a festa de aniversário, os passeios na casa de parentes, zoológico ou na praça do bairro, o brinquedo novo, o penteado diferente, o projeto de diversidade étnico-racial e outros. A organização em círculo remete unidade, descaracterizando início ou fim, e reforça a união. A disposição da roda organiza todos de forma uniforme, diminuindo hierarquias e aproximando os envolvidos através de olhares, toques e troca de energias.

Enderle (1996) considera que na educação infantil as crianças apresentam grande desenvolvimento psicomotor, intelectual, afetivo e social. A valorização da ludicidade na área psicomotora permite aos docentes inúmeras possibilidades de exploração de objetos, espaços, atividades e brincadeiras nas escolas de educação infantil com as crianças, independentemente da idade e pertencimento racial. Os jogos na educação infantil garantem a valorização das brincadeiras, a relação de cooperação e o contato com vitórias e derrotas, momentos importantes para que aos poucos a criança desenvolva sua assertividade.

1.5 Refletindo sobre o conceito de raça, infância e democracia racial

O conceito de raça, como mencionado anteriormente distancia-se das definições biológicas e compartilha do olhar do movimento negro que defende o uso do conceito como uma estratégia de cunho político e social. Para Gomes (2003), é preciso propor práticas pedagógicas que combatam a discriminação étnico-racial e rompam com a naturalização das diferenças entre os indivíduos que costumam deslizar no racismo biológico e reforçam o mito da democracia racial.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – 9384/96), a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (LDB, Art. 1º p. 9). A escola tem um papel crucial na mediação de diálogos que focam na temática da diversidade étnico-racial com docentes e discentes da educação básica como preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004). Os reflexos das desigualdades no Brasil rompem fronteiras territoriais, geracionais, culturais e de classe. Não é intenção desta pesquisa afirmar que toda criança negra (preta ou parda) já foi discriminada. A intenção é esclarecer que o simples fato da criança ou qualquer outro indivíduo ser negro/a em um país que tanto valoriza o fenótipo eurocêntrico tem aumentada consideravelmente a sua chance de ser discriminado/a.

> O combate ao racismo e às discriminações de gênero, sócio-econômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil. As ações educativas e práticas cotidianas devem considerar que os modos como a cultura media as formas de relação da criança consigo mesma são constitutivos dos seus processos de construção de identidade. A perspectiva que acentua o atendimento aos direitos fundamentais da criança, compreendidos na sua multiplicidade e integralidade, entende que o direito de ter acesso a processos de construção de conhecimento como requisito para formação humana, participação social e cidadania das crianças de zero a cinco anos de idade, efetua-se na interrelação das diferentes práticas cotidianas que ocorrem no interior das creches e pré-escolas e em relação a crianças concretas, contemplando as especificidades desse processo nas diferentes idades e em relação à diversidade cultural e étnico-racial e às crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2009, p. 89).

Durante décadas a existência do racismo no Brasil foi negada. Em contrapartida foi difundida a crença de que vivemos em uma democracia racial, situação que mascarava desigualdades e impedia reflexões e ações que denunciassem o racismo e consequentemente cobrassem reparações. Ao assumir o Brasil como um país racista, assumimos que as crianças negras também são vítimas em potencial. Tal constatação revela que os muros dos lares e das escolas não são altos ou fortes o suficiente para barrarem as tensas relações raciais que ocorrem no Brasil e que vitimizam as crianças.

Paixão (2003) considera que negros e pardos detêm apenas 25,9% dos rendimentos no país, somando salário, aposentadorias, programas de renda mínima e aplicações financeiras, enquanto os brancos detêm 74,1%. Nesse caso, é importante ressaltar que o Brasil tem a segunda maior população negra do mundo, ficando atrás apenas da Nigéria. Destaca-se assim que a pobreza no Brasil tem evidente recorte racial tendo em vista que a riqueza está concentrada entre brancos, enquanto, entre os pobres, a maior parcela da população é negra. A propagação destas informações nos permite refletir sobre a cor da pobreza em nosso país.

> [...] Mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura, o que não é pouca coisa. Assim, tentar diluir o debate sobre raça analisando apenas a classe social é uma saída de emergência permanentemente utilizada, embora todos os mapas que comparem a situação de trabalhadores negros e brancos, nos últimos vinte anos, explicitem um déficit muito maior em todas as dimensões da vida, na saúde, na educação, no trabalho. A pobreza tem cor, qualquer brasileiro minimamente informado foi exposto a esta informação, mas não é conveniente considerá-la. Assim o jargão repetitivo é que o problema limita-se à classe social. Com certeza esse dado é importante, mas não é só isso (BENTO, 2002, p.27).

A abordagem da temática racial no Brasil não se limita à classe social ou crença religiosa; ela está associada a um grande desejo de desmistificar o mito da democracia racial, que dominou o pensamento sobre raça no Brasil durante décadas e que ainda encobre as tensas relações que mantêm os afrodescendentes à margem da sociedade. Ao negar a existência do racismo em nossa sociedade, juntamente com o tratamento diferenciado a negros e brancos, encobrem-se preconceitos e reforça-se o mito da democracia racial, mito que conseguiu dominar o pensamento sobre raça no Brasil durante décadas ao longo do século XX. O sociólogo Gilberto Freyre esteve diretamente vinculado

a este mito e suas análises sobre a formação da família sob a égide do patriarcado contribuíram para difundir a ideia de ausência ou parca existência do racismo no Brasil.

Na década de 50 ao encomendar uma pesquisa que foi desenvolvida pelo pesquisador e sociólogo brasileiro Florestan Fernandes, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) tinha a intenção de confirmar a existência da democracia racial no Brasil. O resultado da pesquisa não só negou as análises de Freyre, como também descortinou as precárias condições que milhões de brasileiros viviam e continuam vivendo em nosso país. Fernandes (1950) enfatizou nos seus escritos as condições de vida da população pobre, majoritariamente negra, e cobrou intervenções governamentais.

Após inúmeros anos de histórias equivocadas, incompletas e preconceituosas, membros da comunidade escolar, impulsionadas pela obrigatoriedade da implantação das leis 10.639/03, 11.645/08 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-raciais e para a história e cultura afro-brasileira e africana tem oportunidades de dialogarem sobre a História e Cultura Afro-brasileira e africana independentemente do pertencimento racial dos envolvidos. Possivelmente, parte destes diálogos pode contribuir para uma análise das condições socioeconômica em que os escravizados ficaram expostos/as há anos atrás e compará-las as condições que milhares de afro descendentes após mais de um século de abolição da escravidão vivem atualmente em nosso país.

A abordagem da temática étnico-racial na educação brasileira ganhou forças inquestionáveis no início do século XXI. Moore (2010) considera que a obrigatoriedade da Lei 10.639/03 lança um desafio para um conjunto da população brasileira em divulgar conhecimentos multidisciplinares sobre o mundo africano. A obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira contribui para que docentes dialoguem e reflitam sobre a possibilidade de enxergarem África como um continente plural. O número expressivo de 54 países inseridos no território africano já é um forte indício da presença da diversidade étnica e da pluralidade linguística.

Moore (2008) nos diz que, no contexto da história geral da humanidade, a África apresenta, em planos diversos, um conjunto impressionante de singularidades que remetem a interpretações preconceituosas e muitas vezes contraditórias. Ele afirma que é provável que nenhuma das regiões habitadas do planeta apresente uma problemática abordagem histórica tão complexa quanto África. Ao possibilitar o contato das crianças e docentes

com a história africana, a escola avança na luta contra o preconceito. As análises das práticas docentes registradas nos planos de ação podem revelar qual espaço é reservado ao ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas duas Unidades Municipais Educação Infantil (UMEI) pesquisadas.

A obrigatoriedade do ensino da Lei 10.639/03 repercute também na formação inicial e continuada de professores à medida que propõe uma abordagem criteriosa sobre o continente africano. Os cursos de formação docente sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira, como o LASEB, possibilitam uma aproximação entre a educação básica e a universidade pública. O processo de aprendizagem da temática racial por docentes contribui para a superação de posturas marcadas secularmente pelo silenciamento e naturalização de ações e discursos racistas e preconceituosos. Tais mudanças possibilitam que as crianças, ainda na educação infantil, sejam cuidadas e educadas em um contexto educacional que dialoga com temas atuais, necessários, polêmicos e amparados legalmente. A adequada abordagem dos conceitos de raça em projetos e práticas pedagógicas nas escolas pode ser considerada um efetivo instrumento para desmascarar as desigualdades no Brasil.

Para Gomes (2003), cabe aos educadores/as compreenderem como os diferentes povos, ao longo da história, classificaram a si mesmos e aos outros como certas classificações foram hierarquizadas no contexto do racismo e como este fenômeno interfere na construção da autoestima e impede a construção de uma escola democrática.

Desta forma, o contexto escolar hoje, dentre as suas várias demandas precisa elencar entre seu rol de prioridades o debate de tópicos que priorizem a orientação de cidadãos/as brasileiros/as sobre a necessidade do combate do racismo, bem como a necessidade de denunciá-lo. Desta forma, poderemos contribuir com a diminuição de discursos que insistem em eleger os espaços que os indivíduos negros devem circular ou postos que devem ocupar. Durante décadas, homens e mulheres, vinculados ou não a movimentos sociais, anônimos e/ou figuras conhecidos em nosso país, lutaram arduamente em busca de uma sociedade que assumisse a existência do racismo, reconhecesse as consequências nocivas para a sociedade e não medisse esforços para reverter o quadro de exclusão que a população negra está inserida.

A inserção de docentes em cursos de formação inicial e continuada nos moldes do LASEB contribui para a ampliação do significado do conceito de raça por parte de docentes, gestores e demais profissionais das escolas. Um dos maiores desafios

enfrentados por docentes e pesquisadores da temática étnico-racial é a desconstrução do equívoco de que esta abordagem deve ser assumida e/ou dirigida somente a afrodescendentes. Em nível nacional, tem-se ampliado a percepção de que a educação para as relações étnico-raciais é uma questão que diz respeito ao conjunto da sociedade brasileira, não se restringindo às bandeiras de luta dos movimentos sociais (Brito, 2011). A abordagem de conceitos relacionados a diversidade étnico-racial neste estudo pode ser encarada como estratégia de enfrentamento a preconceitos em busca de uma sociedade com mais equidade.

Assim, torna-se possível um distanciamento do antigo, mas ainda presente, discurso da democracia racial que descreve com maestria a riqueza e beleza de um país mestiço, que diz viver em plena harmonia entre as raças e que ao mesmo tempo naturaliza, há décadas, a presença majoritária de afrodescendente nos vários bolsões de pobreza de nosso país, não esquecendo dos déficits educacionais e sub-representação no mercado de trabalho, que revelam uma desvantagem significativa dos indivíduos autodeclarados ou considerados negros (pretos e pardos).

É justamente na intenção de combater práticas discriminatórias que a implementação da Lei 10.639/03 se faz necessária em instituições escolares públicas e privadas através do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. O combate a múltiplas discriminações mencionadas por Abramowicz (2006) demanda das secretarias de educação e instituições escolares o desenvolvimento de projetos que contemplem as diferenças e desigualdades, além de considerar os momentos de luta, resistência e superação do povo negro.

Este estudo dialoga com autores que deram visibilidade às manifestações racistas, preconceituosas e discriminatórias dentro e fora dos espaços escolares. Felipe, Nogueira e Teruya (2013), Dias (2012), Gomes (2008); Bento (2002), Abramowicz (2010), Cavalleiro (2010), Fazzi (2004), Gonçalves e Gomes (2002), Munanga (2003), Paixão (2008), Rosemberg (2002), Santana (2010), Porter (1973) e outros que apresentam dados empíricos que muito contribuem para o debate da diversidade étnico-racial e gênero no Brasil.

O conceito de infância, que confere às crianças a condição de sujeito de direitos pode ser considerado novo e não permite uma única conceitualização. Na Idade Média não havia clareza em relação ao período que caracterizava a infância, sendo que muitos se baseavam no porte físico e determinava a infância como o período que vai do nascimento até os sete anos de idade (ARIÈS, 1978, p. 6).

A definição de criança como sujeito de direitos é recente. A partir do século XIX este conceito foi ressignificado e as famílias, principalmente as burguesas, passaram a oferecer mais cuidado e proteção às crianças. Kramer (2003) considera que a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudava a inserção e o papel social da criança na sua comunidade. Abramowicz e Oliveira (2012) consideram que a

> Criança e infância não são ideias novas. No século XIX, mudou a visão da infância, que passou a receber um olhar médico, já que mortalidade infantil, pobreza e trabalho infantil se evidenciaram. A partir daí, as grandes estatísticas ajudaram a ver a condição da criança. A concepção biológica sobre a criança pasteurizou, assepsiou, esterilizou, mediu, esquadrinhou, normatizou e normalizou a criança, prescrevendo, dessa forma, uma infância. A psicologia, então, mediu a inteligência, prescreveu o desenvolvimento, dividiu as crianças por idades e capacidade mental, elaborando standarts para observar etapa por etapa da infância até a adolescência. (ABRAMOWICZ e OLIVEIRA, 2012, p. 48)

Scliar (1995, p. 4) lembra-nos que nem todas as crianças podem viver no país da infância, "pois as crianças criadas nos cinturões de miséria que hoje rodeiam as grandes cidades descobrem muito cedo que seu chão é asfalto hostil". Tal afirmativa anuncia para as escolas o desafio de desenvolverem propostas pedagógicas que garanta uma educação inclusora, com muita atenção para as crianças da classe popular.

A aprovação do Estatuto da criança e do Adolescente (ECA) em 1990, tendo como uma de suas metas a orientação de crianças e jovens sobre seus direitos e deveres, sinaliza para a sociedade brasileira o dever e a responsabilidade de resguardar os direitos das crianças e adolescentes. A Constituição Federal de 1988, através da Seção I - da Educação (Art. 205), reafirma a responsabilidade do Estado e da família na construção da base educacional dos discentes brasileiros/as nos vários níveis de ensino. A pretensão de preparo dos cidadãos para o exercício da cidadania nos permite refletir sobre o espaço educacional como local de promoção do saber e não como um local de divisão étnica.

No dia a dia da escola, as crianças, apresentam reações diferenciadas nas situações que são violadas e/ou desrespeitadas. Segundo Dias (2012) as crianças negras, quando vítimas de racismo ou discriminação racial, muitas vezes assumem uma postura passiva e chorosa, atitude próxima das relatadas nos estudos de Cavalleiro (2003). Dias (2012) complementa a afirmativa anterior dizendo que algumas crianças conseguem se defender quando discriminadas, e que as formas mais comuns de resistência apresentadas pelas

crianças negras discriminadas são as agressões físicas e verbais. A atitude de agressividade que muitas crianças tomam nem sempre são compreendidas pelo/as gestores e docentes. Assim, as crianças acabam sendo rotuladas de violentas, transgressoras e indisciplinadas. Tal postura impede que as crianças negras discriminadas recebam a mesma proteção dada à criança que praticou a discriminação.

1.6 Durban: uma intersecção entre raça e gênero

> Inspirando-nos na luta heroica do povo da África do Sul contra o sistema institucionalizado do Apartheid, bem como na luta por igualdade e justiça em um clima de democracia, desenvolvimento, Estado de direito e respeito aos direitos humanos, relembrando, neste contexto a importante contribuição da comunidade internacional para aquela luta e, em particular, o papel-chave dos povos e Governos da África, e observando o importante papel que diferentes atores da sociedade civil, incluindo as organizações não-governamentais, tiveram nesta luta e nos esforços continuados no combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. (Declaração de Durban: 2001, p. 1)

A III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata realizada na África do Sul, em Durban, em 2001, foi considerada o maior encontro da luta antirracista mundial (BLACKWELL e NABER, 2002). A Conferência de Durban, contou com a presença de representantes de 170 países e contribuiu para que cada uma das nações participantes traçasse planos e metas para o combate a manifestações racistas, preconceituosas e discriminatórias. Segundo a Declaração de Durban[16], os Estados devem proteger e promover os direitos humanos e consequentemente adotar medidas na perspectiva de gênero que reconheçam as várias formas de discriminação que afetam mulheres e meninas, bem como seu gozo de direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais.

Segundo o documento preliminar das Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual (DCGDS) da Secretaria de Estado do Paraná (2010: p. 8)[17], gênero pode ser definido como conceito formulado a partir das discussões trazidas do movimento feminista para expressar contraposição ao sexo biológico e aos termos "sexo" e "diferença sexual", distinguindo a dimensão biológica da dimensão sexual e acentuando através da

16 Declaração de Durban, documento construído a partir das reivindicações dos participantes (chefes de estado e delegados) na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata.

17 Secretaria do Estado de Educação do Estado do Paraná (2010)

linguagem “o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (SCOTT, 1995). Não há a intenção de negar a biologia dos corpos, mas enfatizar a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. Dessa forma, gênero seria a construção social do sexo anatômico demarcando que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia dos seus corpos (SILVEIRA, 2010: p. 8).

A desigualdade que se manifesta através do gênero é apontada por Abramowicz (2005) como algo socialmente criado e não produto da biologia. Sendo assim, todas as conotações de superioridade/inferioridade entre masculino/feminino podem sofrer interferências conforme o contexto que os sujeitos estão inseridos.

> É necessário atentar para o fato que esses padrões não são produtos da biologia, mas socialmente criados. A divisão do gênero, por exemplo, tem uma história, portanto pode mudar ou ser revista. Cor de rosa já foi uma cor masculina até que a ascensão do império britânico tornasse o azul dos uniformes da Marinha a cor que adotamos até hoje como símbolo de masculinidade. Assim como as cores muito do que de mudança em contextos sociais novos e mais igualitários. Outro exemplo desse processo de mudanças é a forma como mulheres vêm adotando profissões que no passado eram consideradas eminentemente masculinas (ABRAMOWICZ, 2005, p. 14).

Ao abordar o conceito de gênero Abramowicz (2005) se aproxima das observações de Carvalho (2012). Assim o símbolo é mencionado pelas duas pesquisadoras como produto socialmente criado e passível de alterações em algum momento da história. Para Rosemberg (2012) a escola é um dos locais privilegiados para que meninos aprendam a ser masculinos e meninas femininas. Tal constatação se aproxima dos estudos de Souza (2006) sobre marcadores sociais da diferença e infância.

Os conceitos de infância, gênero e raça apontados em Durban contribuem para a ampliação de conhecimentos sobre as temáticas étnico-raciais e de gênero em uma sociedade ainda elitista, machista e preconceituosa.

Passados mais de meio século da realização da pesquisa da UNESCO, a Declaração de Durban (2001) no tópico: “Africanos e Afrodescendentes” faz solicitações próximas às de Fernandes (1950) fazia aos governantes brasileiros, em relação as precárias condições vivenciadas pela população negra no Brasil.

> Solicita que os Estados, apoiados pela cooperação internacional, considerem positivamente a concentração de investimentos adicionais nos serviços de saúde, educação, saúde pública, energia elétrica, água potável

> e controle ambiental, bem como outras iniciativas de ações afirmativas ou de ações positivas, principalmente, nas comunidades de origem africana (Declaração de Durban, 2001, p. 26)

Blackwell e Naber (2002) consideram que a proteção contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata contra crianças, especialmente àquelas em circunstâncias de vulnerabilidade, deve estar relacionada a planejamentos e políticas públicas. Segundo Blackwell e Naber, a III Conferencial Mundial, em Durban, foi o primeiro encontro contra o racismo patrocinado pelas Nações Unidas que incluiu "intolerâncias correlatas, ou seja, os modos pelos quais o racismo se intersecta com a pobreza, a discriminação de gênero e a homofobia".

Cabe lembrar que

> [...] Gênero não é sinônimo de mulheres, sejam professoras ou alunas, mas inclui homens e também símbolos ligados pelo senso comum à feminilidade e à masculinidade. Estes símbolos muitas vezes não têm nada a ver com os corpos sexuados, nem com a reprodução. São, por exemplo: cores (rosa e azul), astros celestes (sol e lua), espaços sociais (público e privado), características humanas (ser racional ou intuitivo), ou ocupações (motorista de caminhão e empregado doméstico), apenas para citar alguns (CARVALHO: 2012, p. 402).

Alguns brinquedos na educação infantil são símbolos claros de demarcação de gênero e alvo constante de diálogos sobre possíveis interferências adultas (famílias e docentes) nas preferências infantis. Os carrinhos e bolas seriam brinquedos preferencialmente dos meninos, enquanto bonecas, ursinhos e as variadas peças de cozinha seriam brinquedos de meninas. Para Souza (2006) nem sempre as crianças acatam estas imposições passivamente. Elas são capazes de ceder a partir do momento que compreendem as expectativas sociais lançadas sobre seus comportamentos desde a pequena infância. Finco (2008) considera que atrelar gênero e infância oferece pistas para uma outra formação docente que problematize a origem das desigualdades.

Moore (2010) destaca que a III Conferência Mundial, em Durban, reacendeu a discussão sobre o racismo, revelando sua complexidade mundial. Para Moore (2007), a III Conferência indicou o racismo como uma grave ameaça para a paz mundial e um perigoso fato de desagregação interna para as nações, ressaltando a necessidade de ações urgentes no sentido de contê-lo com medidas específicas de caráter público. O artigo 53 da Declaração de Durban (2002: p. 34) lança um olhar importante para o feminino, a infância e o racismo.

> Insta os Estados e incentiva todos os setores da sociedade a empoderarem mulheres e meninas que são vítimas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, para que elas possam exercer plenamente seus direitos em todas as esferas da vida pública e privada e a assegurarem a participação plena, efetiva e em igualdade de condições de mulheres em todos os níveis de tomada de decisão, em particular na formulação, implementação e avaliação de políticas públicas e de medidas que afetem suas vidas (Declaração de Durban: 2002, p. 34).

Para Blackwell e Naber o silêncio da mídia não foi suficiente para diminuir a importância histórica do evento da III Conferência Mundial contra o Racismo, em Durban, África do Sul. As autoras analisam a interseccionalidade como uma abordagem feminista eficaz, que apresenta a possibilidade de articulações entre as temáticas étnico-raciais, de gênero e classe.

Durante a III Conferência, ocorreram fóruns e manifestações de inúmeras organizações não–governamentais (ONGs), que contaram com uma presença média de 9 mil delegadas/os de todo o mundo, principalmente mulheres. A presença majoritariamente feminina sinaliza a dimensão dos questionamentos em todo o mundo em busca de uma sociedade com mais equidade. Blackwell e Naber (2002) enumeram os temas abordados nos fóruns.

A África do Sul foi palco de grandes contribuições históricas na luta antirracista contra o Apartheid[18]. Segundo Blackwell e Naber, diante da falta de oportunidade de participação nos fóruns na III Conferência Mundial (2001) "ativistas anti-apartheid enfatizaram que, sem justiça econômica, seu movimento continua sendo uma revolução inacabada e que ainda há um longo percurso até que uma verdadeira igualdade racial seja estabelecida nas, cada vez mais, difíceis condições criadas pela globalização" (p. 2). O conteúdo das reivindicações da III Conferência Mundial, em Durban, orienta que docentes ampliem seus conhecimentos e reflitam sobre a responsabilidade de dar visibilidade às temáticas étnico-raciais e de gênero nas escolas.

Ao terem o seu momento de fala, mulheres de várias nacionalidades demonstram sua indignação contra o cenário mundial que viola os direitos femininos permitindo que sejam vítimas, principalmente da violência doméstica. Após a participação na III Conferência Mundial, inúmeras mulheres relataram um sentimento de maior segurança

18 Apartheid se refere a uma política racial implantada na África do Sul. De acordo com esse regime, a minoria branca, os únicos com direito a voto, detinha todo poder político e econômico no país, enquanto à imensa maioria negra restava a obrigação de obedecer rigorosamente à legislação separatista. http://www.brasilescola.com/geografia/apartheid.htm<acesso 11/05/2015

para lutarem para a preservação de suas culturas e contra o racismo. O relato emocionado apresentado abaixo demonstra a possibilidade de empoderamento feminino após estarem inseridas em encontros de tamanha relevância.

> Mulheres de cor, mulheres pobres e aquelas que não têm uma educação adequada são tripudiadas, discriminadas e oprimidas como se não tivessem valor algum. Sabemos que a globalização aumenta a violência existente em nossas comunidades, especialmente a violência doméstica e a violência contra crianças nas comunidades de cor. (...) Não quero que ninguém sinta pena (...) de nós. Nós, e outras mulheres que encontramos [em Durban], somos fortes e continuaremos a lutar. (...) Isso foi o que ouvi de todas as mulheres que conheci, de todas as partes do mundo. Somos mães, irmãs, esposas, companheiras, avós, trabalhadoras, filhas e *luchadoras*, ou seja, lutadoras. (...) Entendemos a relação entre globalização e racismo. Participar deste encontro nos fortaleceu. (...) Não abriremos mão de nossas culturas e não seremos separadas pela raça. (CASARES, 2001, p. 10)

Elói Ferreira de Araújo, presidente da Fundação Cultural Palmares (2011), considera que a III Conferência de Durban trouxe inúmeras contribuições para a temática racial no Brasil e influenciou diretamente na criação do Estatuto da Igualdade Racial e outras leis.

> Mesmo que outras Conferências com esse tema aconteçam, não podemos deixar de celebrar os avanços que a reunião de Durban proporcionou. Esse evento marcou o início de um novo tempo nas políticas públicas mundiais voltadas contra o racismo, a xenofobia e outras formas de discriminação. O Brasil está se adaptando a esse novo cenário. O Estatuto, as cotas em universidades e alguns concursos mostram que estamos no caminho certo[19]. (ARAÚJO, 2014, p. 1).

A Declaração de Durban (2001) tem importância inquestionável; ela contribuiu para que a Organização das Nações Unidas (ONU) aprovasse em Assembleia Geral a Década Internacional dos Afrodescendentes: reconhecimento, justiça e desenvolvimento, que tem como objetivo a conscientização das sociedades no mundo quanto ao combate do preconceito, intolerância, xenofobia e racismo. A Década Internacional dos Afrodescendentes compreende o período de 1º de janeiro de 2015 a 31 de dezembro de 2024.

1.9 Educação infantil e suas especificidades

19 http://www.palmares.gov.br/ acesso 22 de maio de 2014

As práticas pedagógicas descritas e analisadas neste estudo foram desenvolvidas em Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI), administras pelo município[20] belo-horizontino, que atende crianças de 0 a 5 anos de idade. As duas docentes que participam desta pesquisa desenvolveram suas atividades junto a crianças situadas na faixa etária de 3 a 5 anos. As crianças atendidas nas UMEI em sua maioria são da classe popular e se adequam a um ou vários critérios de vulnerabilidade que a Rede Municipal de Educação utiliza para seleção das famílias e, consequentemente, das crianças.

Rosemberg (2012) considera que a educação infantil no Brasil constitui um subsetor das políticas educacionais e um campo de práticas e conhecimentos em construção, demarcando-se em um passado antidemocrático. Legalmente, integra-se ao sistema de ensino desde 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), como a primeira etapa da educação básica e compreende as creches, para crianças de 0 a 3 anos de idade e as pré-escolas, para crianças de 4 e 5 anos. (ROSEMBERG: 2012, p.11)

A Constituição Federal de 1988 conferiu destaque à universalização do ensino fundamental e à erradicação do analfabetismo. No artigo 211, parágrafo 2º, a Constituição propõe que os "municípios atuem, prioritariamente, no ensino fundamental e pré-escola".

A construção das UMEI em Belo Horizonte sinaliza uma proposta educacional de cuidado à infância, em que gestores assumem a administração de escolas que cuidam e educam crianças pequenas, tendo como uma das metas a reconstrução da história da educação infantil que se preocupa com a infância e com suas especificidades. O envolvimento das crianças na educação infantil em projetos com abordagem étnico-racial pode contribuir para envolvê-las em atividades respeitosas e afetuosas com colegas, professoras, demais profissionais da escola e famílias. Tal ação nos permite sonhar com um futuro próximo onde as novas gerações cresçam vivendo efetivas experiências que as possibilitem ser contrárias as manifestações racistas.

> A redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos (art. 3º, incisos II e IV da Constituição Federal) são compromissos a serem perseguidos pelos sistemas de ensino e pelos professores também na Educação Infantil. É bastante conhecida no país a desigualdade de acesso às creches e pré-escolas entre as crianças brancas e negras, moradoras do meio urbano e rural, das regiões sul/sudeste e norte/nordeste e, principalmente, ricas e pobres. Além das desigualdades de acesso, também as condições desiguais da qualidade da educação

20 Conforme a Constituição Federal de 1988, No Capítulo da Educação, da cultura e do desporto, Secção I da Educação, § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

> oferecida às crianças configuram-se em violações de direitos constitucionais das mesmas e caracterizam esses espaços como instrumentos que, ao invés de promover a equidade, alimentam e reforçam as desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais e regionais. Em decorrência disso, os objetivos fundamentais da República serão efetivados no âmbito da Educação Infantil se as creches e pré-escolas cumprirem plenamente sua função sociopolítica e pedagógica (BRASIL, 2009).

Cabe destacar que a condição infantil não blinda as crianças da exposição às ações e discursos preconceituosos. Pelo contrário, a condição infantil pode aumentar a fragilidade das vítimas devido a ações que caracterizam a dominação etária que encoraja indivíduos adultos a violarem os direitos das crianças. As poucas possibilidades de se posicionarem em defesa própria, colaboram para que as vítimas de atitudes discriminatórias desde muito pequenas naturalizem e silenciem-se diante as situações de exclusão.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2013) destacam três princípios[21] fundamentais a serem exercidos com as crianças pequenas, eles são: princípio ético, princípio político e princípio estético. A leitura e compreensão destes princípios visa a reforçar a necessidade de proteção, respeito e cuidado para com esses sujeitos em processo de desenvolvimento.

O Princípio ético: dentre várias questões, foca a temática étnico-racial e de gênero e tem a intenção de coibir quaisquer formas de dominação da criança pequena (socioeconômica, etária, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa), pois preconiza a

> Valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Cabe às instituições de Educação Infantil assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas, valorizar suas produções, individuais e coletivas, e trabalhar pela conquista por elas da autonomia para a escolha de brincadeiras e de atividades e para a realização de cuidados pessoais diários. Tais instituições devem proporcionar às crianças oportunidades para ampliarem as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprio trazidas por diferentes tradições culturais e a construir atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a auto-estima e os vínculos afetivos de todas as crianças. Desde muito pequenas, as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos

21 Os princípios fundamentais nas Diretrizes anteriormente estabelecidas (Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/98) continuam atuais e estarão presentes nestas diretrizes com a explicitação de alguns pontos que mais recentemente têm se destacado nas discussões da área.

> plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas. Poderão assim questionar e romper com formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, existentes em nossa sociedade e recriadas na relação dos adultos com as crianças e entre elas. Com isso elas podem e devem aprender sobre o valor de cada pessoa e dos diferentes grupos culturais, adquirir valores como os da inviolabilidade da vida humana, a liberdade e a integridade individuais, a igualdade de direitos de todas as pessoas, a igualdade entre homens e mulheres, assim como a solidariedade com grupos enfraquecidos e vulneráveis política e economicamente. Essa valorização também se estende à relação com a natureza e os espaços públicos, o respeito a todas as formas de vida, o cuidado de seres vivos e a preservação dos recursos naturais (BRASIL 2012, p. 87).

Este princípio deixa claro que desde pequenas as crianças precisam ser estimuladas a terem atitudes solidárias para com os pares e demais membros da sociedade, bem como aprenderem a identificar e combater preconceitos. Ao terem a oportunidade de ampliar seus conhecimentos, compreensão do mundo e de si próprias as crianças, juntamente com suas famílias, terão mais condições de construir atitudes respeitosas e solidárias em relação a outras culturas e tradições. A reflexão sobre as questões de gênero possibilita o diálogo com as crianças pequenas sobre a importância de se considerar a igualdade de direitos entre todos os cidadãos (meninas/meninos, homens/mulheres e brancos e negros).

Princípio político: se estabelece através da garantia de direitos e reflexões entre deveres e cidadania com as crianças. Os docentes podem refletir sobre as possibilidades de contribuir para um projeto de sociedade democrática. Ao estimular as crianças ainda pequenas expressarem sentimentos, exercitarem sua criticidade, ideias e questionamentos os docentes contribuem para a possibilidade de termos crianças e famílias mais sensíveis e preocupadas com outro. O ato de cuidar e educar crianças pequenas no espaço escolar faz com que docentes tenham uma relação mais próxima com as famílias, aproximação que deve ser encarada como uma oportunidade de dialogar sobre as diferenças e a necessidade de combate às discriminações e quaisquer formas de violações dos direitos da criança pequena.

> A Educação Infantil deve trilhar o caminho de educar para a cidadania, analisando se suas práticas educativas de fato promovem a formação participativa e crítica das crianças e criam contextos que lhes permitem a expressão de sentimentos, ideias, questionamentos, comprometidos com a busca do bem estar coletivo e individual, com a preocupação com o outro e com a coletividade. Como parte da formação para a cidadania e diante da concepção da Educação Infantil como um direito, é necessário garantir

> uma experiência bem sucedida de aprendizagem a todas as crianças, sem discriminação. Isso requer proporcionar oportunidades para o alcance de conhecimentos básicos que são considerados aquisições valiosas para elas. A educação para a cidadania se volta para ajudar a criança a tomar a perspectiva do outro – da mãe, do pai, do professor, de outra criança, e também de quem vai mudar-se para longe, de quem tem o pai doente. O importante é que se criem condições para que a criança aprenda a opinar e a considerar os sentimentos e a opinião dos outros sobre um acontecimento, uma reação afetiva, uma ideia, um conflito. (BRASIL, 2012, p. 87)

O Princípio estético: contempla conceitos que na educação infantil são valiosos e extremamente explorados: a sensibilidade, criatividade, ludicidade e a diversidade de manifestações artísticas e culturais. Os docentes, gestores, famílias e demais membros da comunidade escolar precisam estarem atentos sobre a necessidade de desenvolverem uma prática pedagógica inclusiva, permitindo às crianças momentos lúdicos, principalmente através da garantia do brincar, momentos excluídos gradativamente de outros níveis e modalidades de ensino.

> Quando brinca, a criança está interagindo consigo mesma, com os outros, com os artefatos culturais, ressignificando e criando cultura. Grande parte das interações que a criança realiza é mediada pela ludicidade que ela mesma atribui às suas experiências. Por isso o brincar, as interações cultura-sociedade-natureza são eixos desta Proposição Curricular pois são eminentemente estruturadores da ação da criança no mundo e com o mundo. Inseparavelmente estes eixos constituem a maneira como os sujeitos da infância se estabelecem no mundo e nele atuam. (BRASIL, 2014, p. 70).

As crianças precisam ser estimuladas a participarem das apresentações culturais (teatro, músicas, danças) e a assumirem papéis principais e coadjuvantes independentemente do seu tipo físico, pertencimento racial e classe social. As escolhas das personagens precisam estar atreladas ao cuidado com as crianças e os papéis não devem ser monopolizados, eles devem ser distribuídos conforme interesse, desenvoltura, rotatividade nas participações.

> Valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. O trabalho pedagógico na unidade de Educação Infantil, em um mundo em que a reprodução em massa sufoca o olhar das pessoas e apaga singularidades, deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências. As instituições de Educação Infantil precisam

> organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua auto-estima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu Projeto Político-Pedagógico (BRASIL, 2012, p. 88).

Ao desenvolver propostas de combate ao racismo, preconceito e demais discriminações nas escolas de educação infantil, a escola deve assumir um posicionamento de proteção à infância. Esta pesquisa pretende lançar um olhar diferenciado às crianças mais pobres, devido a sua maior probabilidade de vulnerabilidade social. Porter (1973, p. 87) afirma que as crianças dos grupos socioeconômicos mais baixos tendem a não serem tão superprotegidas quanto às da classe média, e podem existir menos tentativas de defender a criança da classe mais baixa de realidades sociais ameaçadoras. Ao dar voz e vez às crianças da classe popular, a escola se posiciona como espaço dialógico, contribuindo para a efetivação de uma sociedade com situações mais equânimes.

Ao longo das últimas décadas o conceito de educação infantil vem sendo ressignificado. De espaço de mero cuidado a filhos e filhas de mães trabalhadoras, as escolas tornaram-se um local fértil para a construção de conhecimentos e valorização das múltiplas linguagens. Para Bondioli e Mantovani (1989), a escola infantil hoje pode ser considerada uma agência educadora destinada a todas as crianças, independentemente da classe social. Desta forma, a educação infantil deixa de ser vista como um local de preparação para o futuro e sim um investimento no presente na vida de inúmeras crianças brasileiras.

CAPÍTULO 2. A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELO HORIZONTE E DEFINIÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 A Educação Infantil em Belo Horizonte

A escolha das UMEI como campo desta pesquisa está relacionada ao desejo de dar visibilidade à temática étnico-racial na infância de modo a descrever e refletir sobre propostas pedagógicas desenvolvidas nestas Unidades por docentes da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte egressas do LASEB. Antes de abordar as características principais dessas Unidades e justificar essa escolha, é importante apresentar uma breve caracterização da oferta da Educação Infantil

2.1.1 As Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI)

As UMEI foram criadas pela Lei 8.679, de 11 de novembro de 2003 e trouxeram uma nova perspectiva de atendimento educacional para as crianças pequenas e suas famílias em Belo Horizonte. Em 2003 foi organizado o primeiro processo seletivo para a nomeação dos docentes que iriam trabalhar em UMEI. O cargo era o de Educador Infantil e para se candidatar a uma vaga o profissional teria que apresentar habilitação mínima do curso de nível médio completo na modalidade normal (magistério) e sua atuação se restringia aos espaços das UMEI e das poucas EMEI existentes em Belo Horizonte. A carga horária do Educador Infantil era 22h e 30m semanal ou de 4h e 30m diárias, equivalente à exercida pelos professores da RME.

Após quase dez anos, o cargo de Educador Infantil foi renomeado, para Professor Municipal de Educação infantil através do projeto de Lei 2068/12 de autoria do Executivo, que transformou o cargo de Educador infantil em Professor de educação infantil. Porém, a mudança de nomenclatura ainda não conseguiu alcançar duas das maiores reivindicações das/os docentes que trabalham nas UMEI: a unificação do piso salarial e do plano de carreira dos docentes que trabalham na educação infantil ao dos demais docentes das demais etapas de ensino (1°, 2° e 3° ciclo). O plano de carreira na RME da Prefeitura de Belo Horizonte permite que os profissionais da educação de nível que tem formação superior um adicional no piso salarial. Assim, uma Professora de Educação Infantil com formação superior, após concluir o período probatório (3 anos), tem acrescido ao seu

salário base um percentual de 10%. Além disso, este profissionais podem somar mais 25% de acréscimo no salário após apresentarem certificados que comprovem curso de pós graduação (*Lato Sensu e Stricto Senso)* reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC) que tenham carga horária superior a 60hrs. que tem formação em nível superior.

Em Belo Horizonte, até 2003, o atendimento educacional das crianças com menos de três anos nas escolas públicas de educação infantil se restringia às creches conveniadas. No primeiro semestre de 2004 foram inauguradas as primeiras UMEI. A população de Belo Horizonte foi contemplada com Unidades Municipais de Educação Infantil que atenderiam cada uma delas, uma média de 200 crianças de 0 a 5 anos de idade em períodos parcial (3 a 5 anos) e integral (0 a 2 anos). O funcionamento de uma escola de educação infantil que dispunha de docentes qualificados, estrutura física preparada para as crianças pequenas (banheiros, refeitórios e salas de aula com móveis feitos especialmente para as crianças pequenas) revelou-se inédito no atendimento educacional de crianças pequenas, em escolas públicas brasileiras.

O ineditismo das UMEI também pode ser identificado na Parceria Público- Privada (PPP) a partir de 2012. A primeira UMEI inaugurada através da parceria está localizada na regional Nordeste e conta com uma área construída de aproximadamente 1.100 metros quadrados e atende uma média de 440 crianças de 0 a 5 anos. A construtora responsável pelas obras é a Odebrecht Properties, que também será responsável pela administração dos recursos de limpeza, cantina, segurança e manutenção das UMEI por 20 anos. A parte pedagógica da UMEI continua sob a plena responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Conforme dados fornecidos pela Gerência da Educação (*blog norte*[22]*)* em 2009, 38.525 crianças eram atendidas pela educação infantil pública em Belo Horizonte. Após 5 anos, os dados são mais animadores, pois mais de 51.000 crianças são atendidas em mais de 300 instituições de educação infantil. Atualmente, a Prefeitura de Belo Horizonte conta com o atendimento de 28.278 crianças dividas em 92 UMEI, 13 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e 19 escolas com turma de Educação Infantil que funcionam em Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF). As outras 23.652 vagas são oferecidas pelas 197 creches conveniadas.

22 blogdanorte.blogspot.com/ acesso último acesso maio de 2015

As UMEI a serem pesquisadas, UMEI “Diversidade” e UMEI “Diferença” atendem as exigências da Resolução CME/BH Nº 01/2000 referente aos espaços, instalações e dos equipamentos que devem estar disponíveis nas instituições de educação infantil. Conforme os Art. 14 e 15 da resolução citada acima, o espaço físico da instituição que oferta educação infantil deverá atender às diferentes funções que lhe são próprias e conter uma estrutura básica.

2.1.2 Escolas Municipais de Educação Infantil

As Escolas Municipais de Educação infantil (EMEI) até 2003, antes das inaugurações da UMEI em 2004, e juntamente com creches conveniadas, eram as responsáveis pelo atendimento das crianças na Rede Municipal de Ensino em Belo Horizonte (RME/BH). Atualmente existem 13 EMEI distribuídas pelas regionais de Belo Horizonte, que atendem apenas crianças de 3 a 5 anos em período parcial (manhã ou tarde).

As instalações das EMEI, por serem mais antigas, apresentavam uma arquitetura diferente, e naturalmente mais modestas que as UMEI. Porém, são seguras, organizadas e contam com condições de trabalho, carga horária, materialidade e verbas recebidas equivalentes às UMEI. Antes da criação do já extinto cargo de educador infantil e atual cargo de professor de educação infantil, as docentes que trabalham nas escolas de educação infantil eram as professoras que fizeram concurso para trabalharem com o primeiro e segundo ciclo (1° ciclo 6 a 9 anos e 2º ciclo 10 a 12 anos) do ensino fundamental. Desde 2008, docentes concursadas para atuarem com o 1º e 2º ciclo estão impedidas de serem lotadas nas UMEI e EMEI. Apenas as docentes que já eram lotadas nas EMEI puderam permanecer. Atualmente a docência nas EMEI é exercida por poucas professoras do 1° e 2° ciclo, que já trabalhavam nas escolas. Os demais cargos são ocupados pelas professoras da educação infantil. As UMEI e as escolas de educação Infantil são administradas e mantidas integralmente pela SMED..

As escolas de educação infantil da prefeitura de Belo Horizonte são o único espaço escolar onde trabalham juntas/os Professores/as de Educação Infantil e das Professoras do 1º e 2º ciclo de ensino. Esta situação corrobora para alguns questionamentos, dentre eles o fato de profissionais com formação equivalente ocuparem cargos diferentes, assumirem a

mesma função (docência na educação infantil), exercerem as mesmas atividades e receberem remunerações diferenciadas.

2.1.3 As creches conveniadas

As creches conveniadas à Prefeitura de Belo Horizonte são instituições privadas de caráter filantrópico, comunitárias e/ou confessionais que trabalham em parceria com a prefeitura disponibilizando vagas na Educação Infantil para crianças de 0 a 5 anos, complementando a oferta de vagas do sistema público. Cabe lembrar que a qualidade do atendimento oferecido nas UMEI contribuiu para que as EMEI e as creches conveniadas tivessem suas áreas físicas e materialidade redimensionadas.

> A criação de creches comunitárias, filantrópicas e/ou confessionais deu-se, na região metropolitana de Belo Horizonte, no final da década de 70. Principalmente na década de 80, observou-se um crescimento significativo destas instituições que acompanhou o aumento da situação de pobreza da população, o que gerou um quadro de grande exclusão social e de lutas por melhores condições de vida das comunidades mais vulneráveis. (Proposições Curriculares da educação infantil, 2014, p. 25)

Por longos anos as creches eram vistas como uma opção certa para os filhos de trabalhadores das camadas populares e uma opção distante para os filhos da classe média. Durante anos, o improviso rotineiro vivenciado por parte significativa das creches conveniadas como a alimentação, restrição nas áreas físicas e vínculos empregatícios corroboravam para a contratação de profissionais sem a qualificação mínima (magistério) para lidarem com as especificidades da infância. A centralidade com o cuidar, juntamente com as restrições citadas acima, distanciavam as creches de um espaço educacional adequado para atender as crianças pequenas. Assim, o educar ficava fragmentado diante de vários improvisos.

> Silenciar sobre as especificidades da creche também significa discriminação, pois, além de acolher bebês, no Brasil, a creche não foi pensada para a "produção" de qualquer ser humano, mas a dos(as) filhos(as) recém libertos(as) de mães escravas. Assim, o primeiro texto sobre creche de que se tem notícia no país foi publicado na revista *A mãi de família*, em 1879, por um médico afeto à roda dos expostos (doutor Vinelli), preocupado com o destino de crianças filhas de mães escravas. A história da creche no Brasil mantém essa marca de origem, bem como a identidade de seus profissionais (ROSEMBERG, 2012, p.17).

O foco das creches por contínuos anos ficou mais atrelado a oferecer abrigo às crianças pequenas para que as famílias, e principalmente as chefiadas por mulheres trabalhadoras (mães, avós, tias e outras), pudessem ir em busca do próprio sustento, das crianças e dos demais membros da família a fim de suprir suas necessidades financeiras. Tal cenário descrito por Rosemberg (2012) confirma a importância do desenvolvimento de práticas docentes em diálogo com a diversidade étnico-racial na infância, atreladas a formações docentes que elucidem os cenários de exclusão, discriminação e preconceito na formação da sociedade brasileira.

Atualmente, a Prefeitura de Belo Horizonte, além de repassar os recursos financeiros diretamente para as creches conveniadas, também se responsabiliza pela distribuição da alimentação, uniforme completo para as crianças maiores de 3 anos, *kits* com material escolar e literários para as crianças nos moldes dos distribuídos nas UMEI. Conforme a portaria SMED n° 020/2013, os *kits* escolares são destinados a alunos da Rede Municipal de Educação (RME) e das creches conveniadas à Secretaria Municipal de Educação. O *kit* literário para as crianças de 0 a 2 anos conta com 1 livro e 1 brinquedo pedagógico; já para as crianças de 3 a 5 anos são distribuídos 2 livros e 1 brinquedo pedagógico. A formação docente e acompanhamento pedagógico das creches conveniadas ficam sob a responsabilidade da RME/BH.

2.2 A vulnerabilidade como critério de acesso às UMEI

A vulnerabilidade refletida neste texto refere-se ao critério utilizado na Rede Municipal de Ensino (RME) de Belo Horizonte na intenção de garantir o acesso prioritário às UMEI para as crianças de 0 a 5 anos da classe popular, clientela majoritária dessas Unidades tendo em vista que a educação infantil no Brasil ainda não foi universalizada. A RME de Belo Horizonte, para garantir a universalização do atendimento às crianças a partir de 4 anos, adotou a estratégia de assegurar um quantitativo superior de vagas para as crianças na faixa etária de 3 a 5 anos. Sendo assim, uma UMEI padrão, fruto da Parceria Público Privado (PPP), de suas 400 vagas oferecidas, apenas 40 serão destinadas às crianças menores de 3 anos, em período integral (07:00 às 17:30).

A vulnerabilidade social relaciona-se com múltiplas dimensões que precisam ser tratadas em um contexto ampliado, com ênfase principalmente para os fatores de renda,

caracterizando situações de pobreza, mas também considerando outras questões centrais (escolaridade, ciclo de vida familiar e relações sociais (XIMENES:2010, p.1).

Para Pizarro (2001) a vulnerabilidade social apresenta dois componentes principais: insegurança e incerteza das comunidades, famílias e indivíduos em suas condições de vida em consequência de alguma significativa instabilidade de natureza econômico-social e o fato dos recursos e estratégias que utilizam as famílias e indivíduos para enfrentar os efeitos dessa instabilidade de natureza econômico-social serem insuficientes. Ao compreender os critérios que as famílias são submetidas para terem acesso a uma vaga nas UMEI, torna-se possível analisar a eficácia ou não do critério de vulnerabilidade na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME/BH), e perceber se e como os conceitos de raça e classe se intersectam com o conceito de vulnerabilidade. A Secretaria Municipal de Educação e os Núcleos Intersetoriais Regionais (NIR) são os responsáveis por definir a situação de vulnerabilidade das famílias através de análise dos dados fornecidos pelas famílias na ficha de inscrição das crianças. A adoção de critérios para as crianças terem acesso à educação infantil está diretamente relacionada ao fato da oferta de vagas ainda ser insuficiente para garantir o acesso à educação infantil a todas as crianças de 0 a 5 anos de idade.

A estratégia de abertura das vagas para as UMEI contribui para que famílias, principalmente as da classe popular, clientela majoritária das UMEI tenham conhecimento do período de inscrição, bem como a relação dos documentos necessários para que a inscrição seja efetuada. Segundo a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED), o período de divulgação das inscrições não pode ser inferior a 20 dias, e é de responsabilidade das unidades escolares que atendem a educação infantil em Belo Horizonte. Segundo o artigo 3° da portaria N° 177/2013 da SMED:

> O processo de inscrição para o preenchimento das vagas de Educação Infantil deverá ser amplamente divulgado pelas unidades escolares e Secretarias de Administração Regionais Municipais (SARMU); Secretarias de Administração Regionais de Serviços Sociais (SARSES); Gerências Regionais de Educação (GERED), em diferentes espaços públicos, tais como igrejas; centros comerciais; Centros de Saúde; associações comunitárias; ônibus; na própria instituição; outras escolas e demais estabelecimentos afins.

Os critérios para as inscrições das novas vagas para as UMEI são cercados de cuidados, que ao serem seguidos corroboram para a garantia de vagas para as crianças da

classe popular. Os profissionais responsáveis pela inscrição devem orientar as famílias sobre a importância de manterem o endereço e demais dados atualizados. As inscrições são realizadas por família, em uma ficha única contendo o nome completo e a data de nascimento das crianças que pertençam à faixa etária de atendimento da Educação Infantil e estejam sob a guarda judicial de um mesmo responsável legal. As famílias que se candidatarem às vagas precisam apresentar a relação de documentos exigidos para a realização da inscrição conforme o artigo 7º: da portaria 177/2013 da SMED.

> Certidão de nascimento da(s) criança(s); cartão de vacina, atualizado, da(s) criança(s) inscrita(s) ou cartão do Centro de Saúde que atende a família; comprovante de residência (preferencialmente conta de luz ou conta de água); comprovante do local de trabalho de um dos pais ou responsável legal (caso a família opte por concorrer ao georreferenciamento pelo endereço do trabalho); documento de guarda judicial[23] da(s) criança(s), quando houver; número de Identificação Social (NIS), quando houver; (BELO HORIZONTE, 2013, p. 01IS A).

Na educação infantil há garantia de vagas em carácter compulsório em duas situações. A primeira é para crianças com deficiência, conforme Lei Federal nº 7.853 de 24/10/1989 e Decreto Federal nº 3.298, de 20/12/1999, art. 24, inciso I, § 3º; e a segunda é para criança sob Medida de Proteção, conforme Lei Federal nº 8.069, de 13/06/1990, art. 98. As demais vagas são distribuídas pela Secretaria Municipal da Educação em Belo Horizonte (SMED/BH) da seguinte forma:

QUADRO 2: Distribuição de vagas na educação infantil

70% das vagas	20% das vagas	10% das vagas
Preenchidas por crianças pertencentes a famílias em situação de vulnerabilidade social definida a partir de análise de dados sócioeconômicos declarados no ato da inscrição. Essa análise é realizada pelo Núcleo Intersetorial Regional (NIR).	Preenchidas por sorteio público geral, do qual participam todas as crianças inscritas e que não estejam dentro dos critérios de vulnerabilidade estabelecidos.	Preenchidas por meio de sorteio entre as famílias, cujo endereço de residência ou do trabalho dos pais encontra-se num raio de até um quilômetro de distância da instituição pleiteada.

Fonte: Proposições Curriculares da Educação Infantil (2014).

23 No caso de inscrição de criança(s) que se encontre(m) sob guarda judicial, o responsável legal deve apresentar documentação comprobatória para efetivação da matrícula, caso a criança seja incluída nas vagas disponíveis.

QUADRO 3: Critérios de avaliação de vulnerabilidade

Critérios de avaliação de vulnerabilidade
➢ Famílias beneficiárias do Programa Bolsa-Família; ➢ Famílias beneficiárias do Programa Bolsa-Escola; ➢ famílias residentes na área de abrangência do BH Cidadania/Centros de Referência da Assistência Social(CRAS); ➢ Famílias atendidas pelos Centros de Referência Especializados da Assistência Social(CREAS); ➢ Famílias pertencentes ao Programa Família Cidadã; ➢ Famílias acompanhadas pelos serviços que compõem a Política para a População de rua - abordagem, albergues, repúblicas e centros de referência; ➢ Famílias sob proteção integral nos Abrigos de Família; ➢ Famílias vinculadas aos demais serviços da Política de Assistência Social; ➢ crianças sob proteção no Programa Família Acolhedora; ➢ Famílias público do Programa Brasil Sem Miséria (renda per capita até R$70,00); ➢ Renda per capita da família até R$140,00; ➢ Quadro de desnutrição da criança; ➢ Número de reincidência de adoecimentos da criança, avaliado pelo Centro de Saúde que acompanha a família; ➢ Criança pertencente ao Programa Criança que Chia; ➢ Moradia em situação de risco; ➢ Risco social da criança; ➢ Número de crianças e de adultos na família; ➢ Existência de deficiência ou doença grave na família; ➢ Situação de trabalho dos membros da família (empregado/desempregado; emprego formal/emprego informal); e outras condições específicas da estrutura familiar.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

O detalhamento dos programas e instituições que assistem famílias em situação de vulnerabilidade social, bem como a compreensão de seu foco de atuação podem contribuir para uma melhor interpretação do trabalho feito pelos Núcleos Intersetoriais Regionais (NIR). Além de confirmar os dados fornecidos pelas famílias o NIR através do empenho dos seus profissionais, conseguem identificar e inserir famílias que precisam e ainda não são cadastradas em alguns programas, projetos e/ou serviços mantidos pela Prefeitura de Belo Horizonte e/ou pelo Governo Federal. A existência e permanência destes programas e benefícios estão diretamente relacionados à necessidade de promover cidadãos e cidadãs que vivem em condição de extrema pobreza e negação de direitos em nossa cidade.

2.3 Considerações sobre as escolhas metodológicas da pesquisa

2.3.1 Abordagem qualitativa e a pesquisa do tipo etnográfico

Este estudo sobre diversidade e diferença na educação infantil propõe o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa em duas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME) que têm em seu quadro de profissionais docentes egressas do Programa de formação continuada, o *Lato Sensu* em Docência para a Educação Básica (LASEB).

> A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes (DENZIN & LINCOLN: 2006: p. 17).

Para Pfaff e Weller (2011) as origens dos métodos qualitativos de pesquisa remontam aos séculos XVIII e XIX, devido à insatisfação de vários sociólogos, historiadores e cientistas sociais com o modelo de pesquisa das ciências físicas naturais que servia de modelo para o estudo de fenômenos humanos e sociais. Já a expansão dos métodos qualitativos no Brasil emergiu através de grupos de pesquisadores em 1980. Segundo Gatti e André (2011) muitos estudos são produzidos com o objetivo de compreender as relações intraescolares e seus contextos, as questões institucionais, as situações de sala de aula e as representações dos atores escolares sobre diferentes óticas.

A técnica da observação participante tem a intenção de auxiliar análises entre teoria e prática. Segundo Lícia Valladares (2007) a observação participante supõe a interação pesquisador/pesquisado e as informações que obtém, as respostas que são dadas às suas indagações, dependerão, ao final das contas, do seu comportamento e das relações que desenvolve com o grupo estudado. Por volta de 1990 a técnica de observação participante foi reintroduzida no meio acadêmico superando um período de esquecimento (VALLADARES, 2007). As observações feitas durante as incursões às Unidades Municipais de Educação Infantil, somadas aos relatos das docentes egressas do Programa de formação continuada, o *Lato Sensu* em Docência para a Educação Básica (LASEB) demonstram que o lar e a escola são os espaços que as crianças mais transitam. Sendo

assim, tornam-se lugares propícios para o desenvolvimento e socialização de propostas pedagógicas comprometidas com a diversidade e a diferença.

Nesta pesquisa, orientada pela abordagem qualitativa, adotamos procedimentos que caracterizam a pesquisa como sendo do tipo etnográfico. André (2004, p. 20) considera que os estudos feitos na educação são uma adaptação da etnografia à educação, e que os pesquisadores em educação não cumprem determinados requisitos da etnografia como: uma longa permanência em campo. A minha permanência no campo de pesquisa estava de encontro às considerações de André (2004). Foram realizadas 13 incursões em cada escola que considerei intensa. As idas a campo nas duas UMEI aconteceram em proporção equivalente, visitas semanais no primeiro trimestre de 2014. Foram 6 em fevereiro, 5 em março e 2 em abril. André (2004) considera que para um estudo ser considerado do tipo etnográfico ele deve apresentar algumas das características abaixo, dentre elas:

> a) uso de técnicas (associadas à observação participante, a entrevista intensiva, análises de documentos que são características próprias das pesquisas qualitativas), b) pesquisador como instrumento principal na coleta e na análise dos dados, c) ênfase no processo e não nos resultados, d) preocupação com o significado atribuído pelos sujeitos às suas ações, e) envolve um trabalho de campo e finalmente outras características importantes que são a descrição e a indução (ANDRÉ, 2004, p. 20).

A análise de documentos nesta pesquisa focou na leitura dos editais das seis edições do LASEB, a leitura dos dois livros publicados sobre o Programa de formação continuada, e a análise das práticas docentes registradas nos planos de ação das egressas do LASEB (quinta e sexta edições). A quarta edição (2009) foi o momento em que as primeiras docentes que trabalhavam nas UMEI foram autorizadas a participar do curso e a quinta edição permitiu que outros profissionais das escolas, além dos docentes (auxiliares de secretaria e biblioteca e bibliotecários/as) participassem.

A pesquisa bibliográfica consiste no exame de textos que configuraram o referencial teórico, para levantamento e análise do que já se produziu sobre determinado assunto que se tem como tema de pesquisa científica (RUIZ, 1996, p. 58).

Para Pfaff e Weller (2011) a palavra etnografia resume-se na descrição de um povo ou cultura. Atualmente é mencionada como estilo de pesquisa que se caracteriza pela observação e por um conjunto de procedimentos (coleta de dados, observação participante, entrevistas e/ou filmagens).

> A etnografia deve ser entendida como uma abordagem científica multidisciplinar e como um método de coleta de dados que se tem largamente aplicado em escolas, as quais passaram a constituir um objeto de pesquisa nas Ciências Sociais e na Educação desde a década de 70 do século passado, quando os procedimentos de pesquisa qualitativa passaram a ser reutilizados em escala internacional (PFAFF & WELLER; 2011, p. 266).

Cavalleiro (2011) considera que, no contexto escolar

> A Etnografia envolve geralmente um número pequeno de informantes, de colaboradores (as) participantes do escopo da pesquisa, visto que é imprescindível o contato direto o/a pesquisador/(a) com as participantes para a familiarização com a realidade pesquisada, a observação de fenômenos de interesse para estudo durante sua ocorrência, além da análise sobre seu contexto de incidência e reincidência, bem como a ação e na reação de todos e todas envolvidos no desenrolar das situações (2011: p. 272).

Cavalleiro (2011) complementa que é preciso ter atenção ao analisar o lugar social de cada sujeito da pesquisa:

> A comparação sistemática é um dos elementos constitutivos da Etnografia. Na escola torna-se necessário uma comparação interna no que diz respeito aos participantes da pesquisa considerando o lugar social de cada um: idade, sexo, classe social, pertencimento étnico-racial, posição institucional, posições sócio-culturais. Além, é claro, da comparação externa com outras realidades e com a literatura sobre o tema. No que se refere aos estudos das dinâmicas de gênero e relações raciais, é importante a busca por etnografias que analisem o tema em outros contextos que, por analogia, poderão suscitar hipóteses sobre nosso contexto de pesquisa. (CAVALLEIRO, 2011, p. 273).

A proposta de análise das participantes da pesquisa, tendo como foco o lugar social pressupõe uma escuta e observação atenta dos discursos e atitudes dos sujeitos envolvidos/as na pesquisa. As idas a campo nesta pesquisa revelaram práticas pedagógicas de duas docentes Akilah da UMEI Diversidade e a Wambui da UMEI Diferença, que foram registradas em planos de ação e possibilitam uma comparação sistemática, elemento que Cavalleiro (2011) classifica como constitutivo da etnografia. Cavalleiro (2011) considera que a pesquisa etnográfica ganha qualidade quando os/as pesquisadores/as conseguem comparar e cruzar os dados, confrontar as falas sobre a realidade e perceber a possibilidade de intersecções entre as categorias. A autora enfatiza a necessidade do pesquisador manter o estranhamento sobre a realidade estudada e o rompimento de preconceitos, além de

acrescentar o dado de que a posição social do pesquisador, o pertencimento racial e o gênero permeiam as escolhas do tema.

Outro ponto relevante destacado por Cavalleiro (2011), que desde a década de 1990 vem pesquisando a temática racial e de gênero no Brasil, é a atenção relacionada ao pertencimento racial do pesquisador. Embora o pesquisador negro possa apresentar observações mais refinadas sobre as relações raciais devido às suas próprias situações de discriminações, corre o risco de apresentar rigidez nas observações e análises pré-concebidas. Cavalleiro (2011, p. 274) considera que o fato deste pesquisador ser um indivíduo branco em uma sociedade onde há uma estrutura racista e também uma ideologia de democracia racial, bem como um olhar positivamente valorativo sobre a branquitude, suas observações devem ser consideradas com cautela, não deixando de ser valorizadas. Cavalleiro, não desconsidera as contribuições que os/as pesquisadores, independentemente do seu pertencimento, dão às pesquisas, pois o olhar dela está diretamente relacionado à necessidade de cada pesquisador romper com seus próprios preconceitos.

A abordagem qualitativa foi empregada visando a enriquecer o diálogo estabelecido entre os membros da comunidade escolar. Para Ludke e André (1996) as principais características da pesquisa qualitativa são: o papel do pesquisador, os dados descritivos, o foco no processo, o significado que as pessoas dão às coisas e a própria vida e a análise dos dados. Os questionários, entrevistas e observações sistemáticas são instrumentos importantes para a efetivação da pesquisa.

A entrevista favorece um cenário dialógico entre pesquisador e pesquisado, além de sinalizar situações de sucesso e até mesmo entraves. As contribuições dos entrevistados também podem revelar a visibilidade que a comunidade escolar oferece à temática racial e os investimentos feitos ou não pela gestão para enriquecer a abordagem da temática, tais como: aquisição de materiais didáticos, excursões, contratações de palestrantes, oficineiros, formação de professores, incentivo aos projetos em andamento e criação de outros, juntamente com as impressões dos alunos, famílias, professores e demais membros da comunidade escolar.

Os estudos qualitativos envolvem, em maior ou menor grau, duração e intensidade, interação, diálogo, presença e contato com os participantes da pesquisa. As questões éticas que surgem nesses processos são frequentemente menos visíveis e mais sutis do que as que aparecem em outras metodologias (ESTEBAN, 2010). Ao longo da escrita desta pesquisa foi mantida a confidencialidade dos dados das/dos participantes (crianças e adultos), bem

como foi apresentado a cada um deles o termo de autorização para divulgação de entrevistas e imagens. Passados mais de dez anos da implantação da Lei Federal 10.639/03, , inúmeras instituições apresentam dificuldades para colocar a temática étnico-racial na pauta de discussão das escolas. Ao pesquisar escolas infantis com experiências sobre a diversidade racial torna-se possível destacar caminhos para o desenvolvimento de práticas comprometidas com uma educação que valoriza a diversidade étnico-racial.

2.3.2 O Programa de formação continuada do LASEB

O Programa de formação continuada *Lato Sensu* em Docência para a Educação Básica (LASEB) promove interações entre os docentes da educação básica e da universidade pública em torno de eixos temáticos em que o curso é organizado. A constituição deste programa[24] de formação está diretamente relacionada aos Núcleos de Estudos da Faculdade de Educação da UFMG, em especial, o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), o Núcleo de Educação Matemática, o Grupo de Ações Afirmativas na UFMG e o Observatório da Juventude, e as experiências de trabalhos de formação desenvolvidas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte.

> O investimento em formação continuada de profissionais, de um modo geral, é uma questão de exigência para o exercício da cidadania na contemporaneidade em diferentes dimensões e níveis. Enfrentar essa questão no Brasil é fundamental e exige a capacidade de o governo promover políticas articuladoras capazes de permitir avanço tecnológico e a entrada do país no mercado internacional globalizado (DALBEN, GOMES: 2012; p. 9).

A oferta de vagas pelo LASEB vem propiciando aos docentes que trabalham na educação básica da Secretaria Municipal de Belo Horizonte, e que ainda não têm um curso de pós-graduação *Lato sensu*, a possibilidade de também contribuírem para a formação de gerações de crianças (DALBEN e GOMES, 2012). A estrutura do LASEB sinaliza longevidade da parceria entre a UFMG e a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, pois já foram seis edições concluídas (2006 – 2015). Ao longo das edições já foram oferecidas vagas em 12 áreas de concentração. Algumas áreas de concentração

24 http://www.fae.ufmg.br/laseb/

foram renomeadas, sobretudo com a intenção de readequar a ementa do curso às demandas apresentadas pelos professores/orientadores e pelos cursistas.

QUADRO 4: Organização dos eixos temáticos do curso do LASEB

TURMAS	ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO
1ª 2006	Educação Matemática; Juventude e Escola e História da África e culturas Afro-brasileiras.
2ª 2007	Educação Matemática; Juventude e Escola História da África e culturas Afro-brasileiras.
3ª 2008	Educação Matemática; História da África e culturas Afro-brasileiras e Juventude e Escola.
4ª 2009-2010	Educação Matemática; 2. História da África e culturas Afro-brasileiras e Juventude e Escola.
5ª 2011-2012	Alfabetização e Letramento, 2 - Educação Matemática, 3 - Educação Infantil, 4 – Educação e relações étnico-raciais, 5. Aprendizagem e Ensino na Educação Básica.
6ª 2014	Diversidade, Educação, Relações Étnico-Raciais e de Gênero, 2. Educação e cinema, 3. Educação em ciências, 4. Múltiplas Linguagens em Educação Infantil, 5. Processos de Alfabetização e 6. Processos de Letramento.

Fonte: Editais do LASEB nas suas seis edições.

Nas primeiras edições do curso foram disponibilizadas em média 40 vagas para cada turma do curso de História da África e Cultura Afro-Brasileira. As vagas foram disputadas pelos professores do 1º, 2º e 3º ciclos de ensino da Rede Municipal da Educação (RME), professores de outras redes de ensino, lideranças e participantes de movimentos sociais. Em 2009, a nomenclatura do curso se manteve e o edital incluiu para a participação no processo seletivo as/os docentes nomeados de Educador Infantil, cargo incluído na Rede Municipal de Belo Horizonte em 2003. Estes profissionais trabalham em Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI), com crianças de 0 a 5 anos.

Em 2011 o curso foi renomeado como Educação das Relações Étnico-Raciais e as vagas foram estendidas a outros profissionais da escola. A mais recente edição do LASEB foi iniciada em fevereiro de 2014, e foi encerrado em maio de 2015. A área de concentração que antes focava apenas a diversidade racial inclui a temática de gênero (Diversidade, Educação, Relações Étnico-Raciais e de Gênero[25]). A inclusão do conceito

25 A área Diversidade, Educação, Relações Étnico-Raciais e de Gênero tem como objetivo trabalhar a problemática da diversidade na educação com foco nas relações étnico-raciais e de gênero. A temática será abordada em seus aspectos históricos, sociológicos, políticos e culturais. Problematiza as relações entre

de gênero potencializa as discussões e fortalece as abordagens da disciplina de Movimentos sociais e ações coletivas. Além disso, permite aos docentes refletirem sobre a desigualdade de gênero e raça, assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais (BRASIL, 2011).

QUADRO 5: Mudanças de nomenclaturas das turmas do LASEB

Turma III 2007	Turma IV (2009 – 2010)	Turma V (2011– 2012)	Turma VI (2014 – 2015)
História da África e Cultura Afro-brasileira: uma introdução à lei 10.639/03	História da África e Cultura Afro-brasileira: uma introdução à lei 10.639/03	Educação e Relações Étnico-raciais	Diversidade, Educação, Relações Étnico-Raciais e de Gênero.

Fonte: Editais do LASEB nas suas seis edições.

O programa de formação continuada do LASEB adota o sistema de cotas para as pessoas com necessidades educacionais especiais e para os autodeclarados negros. Os dois segmentos poderiam absorver o percentual de até 50% (cinquenta por cento) das vagas ofertadas. Durante conversas com as docentes, sujeitos da pesquisa, ambas disseram não ter observado a opção de cotas na ficha de inscrição e disputaram uma vaga na ampla concorrência. A docente da UMEI Diversidade se declara negra e a da UMEI Diferença parda. Em uma das visitas a campo, em abril de 2014, Akilah, docente da UMEI Diversidade comentou que também concorreu a uma vaga no processo seletivo em 2009, mas não foi aprovada. A possibilidade de acesso à educação superior através das cotas caracteriza-se como uma das principais ações do Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A justificativa da parceria entre a Prefeitura de Belo Horizonte e o LASEB se fortalece através de ações para que fomentam o apoio técnico para a formação de professores e outros profissionais de ensino que atuam na escola de educação básica, considerando todos os níveis e modalidades de ensino, para a educação das relações etnicorraciais (BRASIL, 2009). O apoio técnico oferecido pelas universidades em relação à

movimentos sociais (com enfoque nas relações raciais e de gênero) e o direito à diferença nas políticas públicas em educação e nos currículos escolares.

educação básica, por meio de estudos, pesquisas e assessoria, contribui para o empoderamento docente, construção, identificação, publicação e distribuição de material didático e bibliográfico sobre as questões relativas à educação das relações étnico-raciais para todos os cursos de graduação (BRASIL: 2009).

As orientações do Parecer nº 03/2004 e da Resolução n° 01/2001, do Conselho Nacional de Educação chamam a atenção para a necessidade de implementação das temáticas étnico-raciais nos cursos de licenciatura. Desta forma, cabem às universidades, públicas e privadas, adequarem seus currículos na intenção de apresentar aos alunos/as conhecimentos globais que valorizem a diversidade racial fundamentados em leis e diretrizes nacionais, tais como: a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), Estatuto da Igualdade Racial (2011). Tais ações permitem que estudantes durante a graduação tenham oportunidade próxima à vivenciada pela docente Akilah da UMEI Diversidade que em 2005 teve a oportunidade de participar dos estudos do então NEAB da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

2.3.3 O campo de pesquisa e coleta de dados

As aulas do 1º semestre do curso de Mestrado em Educação da FaE-UEMG anunciaram um período de estudos desafiadores. Os professores do curso, em cada uma das disciplinas, contribuíram para a construção do problema e objetivos da pesquisa, bem como a definição de metodologias, referenciais teóricos e conceituais. A proposta de pesquisa apresentada por mim no processo seletivo do mestrado foi totalmente (re) estruturada diante da solicitação da escrita de um artigo feita pelo professor da disciplina de Metodologia de Pesquisa I. A principal exigência da escrita do artigo era que cada mestrando/a aproximasse o seu objeto de pesquisa de um ou mais Grupos de Trabalho (GT) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) com o objetivo de identificar referências teóricas e metodológicas utilizadas pelos pesquisadores em suas investigações.

Durante a escolha dos artigos os descritores “formação docente”, “diversidade racial”, “infância” foram usados para auxiliar a seleção dos artigos. Felizmente, foram vários os artigos que descreviam a temática racial no Brasil, porém dois artigos em particular me ampliaram horizontes. O primeiro artigo foi o de Canen e Xavier (2011),

intitulado “Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas”. Com a intenção de realizar um “estado da arte” da produção acadêmica, este artigo aborda produções publicadas na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no período de 2001 a 2009. A pesquisa de Canen e Xavier identifica estudos que abordam a multiculturalidade e interculturalidade ou estudos detentores de potencias multiculturais. O segundo artigo foi o de Dias (2012), um texto de equivalente importância intitulado “Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres”, que além de abordar a formação docente e diversidade racial, também aborda a educação infantil. A leitura dos textos acima, aliada às conversas com o orientador, possibilitaram identificar a necessidade de produções sobre a temática racial relacionadas à formação de professores e à diversidade racial na infância.

A escolha do programa de Formação Continuada do LASEB surgiu após inúmeras conversas com o orientador e aproximação com a minha própria condição de egressa do programa.

Em 2006 o LASEB iniciou suas atividades oferecendo curso em três áreas de concentração (Alfabetização e Letramento; Educação Matemática; Juventude e Escola) que se mantiveram em 2007. Em 2008, na terceira edição do curso, foi introduzida a área de concentração da Diversidade Racial, História da África e Culturas Afro-brasileiras. Porém, foi na quarta edição do LASEB (2009) que o edital contemplou a participação dos profissionais do cargo de Educador infantil[26].

Os primeiros contatos com as práticas das docentes egressas expressas nos planos de ação foram possíveis a partir de visitas à biblioteca “Professora Alaíde Lisboa”, da Faculdade de Educação da UFMG. O processo de seleção dos planos de ação e identificação de práticas pedagógicas promotoras da igualdade racial foram conduzidos através de leituras e observações feitas nos meses de janeiro e fevereiro de 2014.

A identificação de mais de 50 títulos de planos de ação que retratavam práticas docentes na área de concentração da diversidade racial foi uma grata surpresa que demandou leituras atentas para a elaboração de critérios para escolha dos planos de ação e das práticas a serem investigadas. Em algumas situações a consulta aos títulos dos planos

[26] O cargo de Educador Infantil foi inserido na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte em 2003 e extinto em janeiro de 2013 através do projeto de lei nº 7.235, de 27 de dezembro de 1996. Naquele ano, a partir de ampla mobilização dos Educadores Infantis para a conquista de um plano de carreira, este cargo foi renomeado para “Professor de Educação Infantil”.

de ação e resumos não foi suficiente para confirmar onde eles foram desenvolvidos, se em Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI), Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) ou Escolas Municipais do Ensino Fundamental (EMEF) que abrigam turmas de educação infantil. Desta forma, foi necessária a realização de leitura mais criteriosa de alguns planos de ação, permitindo maior segurança durante a organização dos documentos.

O contato com os planos de ação possibilitou várias descobertas, dentre elas o número significativo, mais de 38 planos de ação da área de concentração da diversidade racial que focavam a infância e foram desenvolvidos em UMEI. Foram identificados planos de ação sobre diversidade racial desenvolvidos por cursistas do LASEB de outra área de concentração, como, por exemplo, "Educação Infantil". Tal resultado representa ampliação da abordagem racial nas escolas e sinaliza a sensibilidade docente em relação a temas atuais e ainda pouco abordados.

Dentre os 20 planos de ação sobre diversidade racial desenvolvidos na educação infantil (quarta turma), 4 planos de ação foram selecionados e publicados em 2012 no livro: "Formação continuada de docentes na educação básica (LASEB): impactos dos planos de ação nas escolas". Os planos focavam os seguintes temas: literatura, história, africanidades e ações afirmativas na educação infantil. O livro foi dividido em 5 partes, tendo a intenção de contemplar cada uma das áreas de concentração do curso desenvolvido em 2009 (quarta edição).

Através de análises de documentos e editais do LASEB foi possível concluir que o campo de atuação dos cursistas (Educação infantil, ensino médio e Educação de Jovens e adultos) influenciou na escolha do campo de pesquisa. A quarta edição contou com 32 cursistas. Destes, 20 escolheram a educação infantil como local para desenvolvimento das práticas docentes sobre a temática racial. Os demais planos de ação tiveram suas práticas desenvolvidas com crianças e jovens do ensino fundamental regular e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O resultado do processo seletivo da quinta edição, área de concentração da diversidade racial, apresentou um total de 38 cursistas matriculados, sendo que 8 docentes (educadoras infantis) desenvolveram seus planos de ação em turmas de Unidade Municipais de Educação Infantil (UMEI).

A oferta de vagas na quinta edição do curso não se limitou aos docentes. O edital inseriu a participação dos auxiliares administrativos, auxiliares de biblioteca e bibliotecários. Todos (profissionais da secretaria ou biblioteca) desenvolveram planos de

ação sobre a temática étnico-racial no espaço da biblioteca na tentativa de incentivar o hábito de leitura e o uso do *Kit de literatura afro-brasileira* distribuído pela prefeitura de Belo Horizonte, além do *Kit do projeto "A Cor da Cultura",* distribuído pelo *Canal Futura*. Todos os egressos que participaram do programa de formação do LASEB tinham formação em nível superior e período probatório concluído.

QUADRO 6: Âmbitos de aplicação do Plano de Ação

Turmas	**História da África 2009/2010 IV edição**	**Educação e Relações Étnico-raciais 2011/2012 V edição**
Educação Infantil	20	08
Ensino fundamental e EJA.	12	30
Total	32 cursistas	38 cursistas

Fonte: Secretaria do LASEB

Durante a análise dos planos de ação desenvolvidos pelas docentes da quarta turma (2009) foi observado que todos os planos de ação sobre infância foram implementados em Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI), Escolas Municipais de educação infantil (EMEIs) e em Escolas Municipais do Ensino Fundamental (EMEF) que funcionam turmas de educação infantil.

O tema "identidade" apareceu em diversos planos de ação dos cursistas da quarta turma, alcançando a preferência de 50% dos docentes que desenvolveram a temática racial na infância. Em segundo lugar ficou o tema da "diversidade racial e cultural". Os demais temas escolhidos foram: africanidades, literatura infantil, ações afirmativas, história da África, preconceito, cultura afro-brasileira, valorização do negro e descoberta da África.

Durante as tentativas de contato com as 11 docentes que desenvolveram o plano de ação em UMEI, constatei que duas docentes solicitaram exoneração do cargo de Educador Infantil, porém ambas continuam na RME/BH trabalhando no ensino fundamental. Através da leitura do plano de ação foi possível identificar que 3 docentes que participantes de movimentos sociais e ou ações coletivas (Movimento negro, sindicato, colegiado). Mais de 50% das práticas registradas nos planos de ação produzidos pelas/os cursistas da quarta turma são de docentes que trabalham nas regionais Venda Nova e Norte, duas das nove regionais mapeadas pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. A condição majoritariamente feminina na educação infantil é confirmada pelas cursistas das duas edições do LASEB. Outro dado a ser ressaltado é o número de docentes que assumem

duplas e até mesmo triplas jornadas de trabalho. Apenas duas docentes trabalham em um único horário.

Na quinta edição do LASEB a presença de docentes lotadas na Educação Infantil foi menor; apenas oito docentes eram lotadas em UMEI. Dentre elas, duas da regional Noroeste, uma da regional Venda Nova, duas da regional Barreiro, uma da regional Leste e duas da Norte. Novamente, o tema identidade obteve a preferência, sendo que três docentes optaram por elaborar planos de ação explorando o tema e os demais foram: família/escola, racismo, princesas, africanidades. Entre as oito docentes do LASEB, duas foram lembradas como participantes de movimentos sociais e ações coletivas (Movimento negro, sindicato, colegiado).

2.3.4 A escolha dos Planos de Ação e docentes

A escolha dos planos de ação teve como intenção identificar docentes egressas do LASEB que desenvolveram práticas pedagógicas sobre a diversidade racial em UMEI. Durante a leitura dos planos de ação das docentes da quarta edição, foi possível identificar que uma UMEI, localizada na regional Leste de Belo Horizonte, revelou um dado expressivo: a participação de cinco docentes da mesma escola no LASEB, na área de concentração da diversidade racial, sendo quatro docentes na quarta edição (História da África e Culturas Afro-Brasileiras) e uma docente na quinta edição (Educação e Relações Étnico-Raciais). Este dado despertou meu interesse por essa instituição e docentes.

O primeiro contato com a UMEI localizada na regional Leste foi através de uma ligação telefônica com uma assistente administrativa. A profissional confirmou a participação das docentes no curso e revelou que das cinco docentes egressas do LASEB procuradas apenas duas permaneciam na escola, e que ambas trabalhavam no turno da manhã. Sobre as demais docentes, fui informada que uma solicitou exoneração e que duas foram transferidas. A primeira docente solicitou a transferência e/ou mudança de lotação para uma UMEI próxima à sua residência, porém atualmente trabalha em uma das treze Escolas Municipais de educação infantil (EMEI) de Belo Horizonte. A docente seguinte, após um período de licença médica, foi transferida para outra UMEI por ter sido vítima de agressão física e verbal pela mãe de um dos seus alunos. Conseguir o nome da nova UMEI que a docente estava trabalhando não foi fácil, pois, devido ao ocorrido, a profissional da escola mantinha uma postura de proteção para com a colega agredida, algo compreensível.

Com a intenção de identificar a localização da quinta docente que trabalha em uma UMEI da regional Leste, adotei a estratégia de ligar para cada uma das UMEI à procura de docentes que foram egressas do LASEB (área de concentração da diversidade racial). Após inúmeras tentativas foi possível identificar a UMEI em que estava trabalhando e a surpresa, mantinha-se vinculada à mesma regional que já trabalhava, a Leste. Desde o primeiro contato telefônico a docente além de atenciosa, colocava-se disponível para colaborar com a pesquisa.

O segundo plano de ação escolhido, foi desenvolvido por uma professora da UMEI Diversidade, cursista da V turma do LASEB

A escolha do plano de ação se deu pela proximidade da escrita da docente à proposta inicial desta pesquisa, dar foco à ludicidade através do desenvolvimento de propostas pedagógicas relacionadas a história e cultura afro-brasileira e africana na educação infância, com crianças que estudam na Unidades Municipais de Educação Infantil, situadas em Belo Horizonte.

Embora a docente tenha participado da V turma do *Lato Sensu em Docência da Educação básica* (LASEB), como eu, foi durante o período de pesquisa bibliográfica e leitura dos planos de ação que fiz a primeira leitura do plano de ação da cursista. Fiquei positivamente impressionada com a escrita fluída, clara, minuciosa e rica de detalhes.

Durante o contato telefônico com a docente, ela confirmou a permanência na escola que trabalhava desde 2005, juntamente com a continuidade do desenvolvimento de projetos que focavam a diversidade étnico-racial. A primeira visita à escola foi calorosa. A professora me apresentou aos funcionários e crianças da escola, e em seguida marcamos outros encontros.

CAPÍTULO 3. O DESAFIO DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Valorizar o profissional da educação é valorizar a escola, com qualidade gestorial, educativa, social, cultural, ética, estética e ambiental.
(BRASIL, 2013, p. 57)

A garantia de acesso de docentes a programas de formação inicial ou continuada é uma meta a ser alcançada pelas redes de ensino de todo país. As estratégias de gestores articuladas aos saberes docentes corroboram para o processo de democratização da formação continuada. A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (BRASIL, 2009). Para Santana (2010), a dimensão do cuidar e do educar deve ser ampliada e incorporada nos processos de formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, com cuidados embasados em valores éticos, contrários a atitudes racistas e preconceituosas.

Para Scheibe (2003, p. 266) a primeira tentativa oficial de garantir uma base comum nacional para a formação de professores ocorreu durante o Estado Novo, instituído pela ditadura de Getúlio Vargas (1937-1945), por intermédio das Leis Orgânicas de Ensino promulgadas de 1942 a 1946[27]. Já em meados da década de 1990 a área da formação de professores tornou-se um dos temas mais polêmicos a serem regulamentados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB 9394/96). Passadas quase duas décadas de sua publicação podemos concordar que falta consenso sobre a oferta de cursos de formação continuada nas universidades públicas e privadas em todo Brasil e especificamente na área da diversidade étnico-racial. A oferta de cursos e formações relacionados à temática racial ainda é insuficiente para suprir a demanda, sendo que grande parte das vagas ofertadas concentram-se nas regiões metropolitanas. Para Karina Dias (2011), a formação de professores com foco na temática da diversidade étnico-racial tem emergido nas diferentes universidades como um campo investigativo incipiente e ainda pouco explorado.

A proposta de parceria entre os Institutos Superiores (IS) e as universidades descritas no artigo 62 da LDB sem dúvida contempla a educação básica e diminui a sobrecarga que antes era concentrada nas universidades, principalmente as públicas. O curso Normal Superior, citado no Art. 63 da LDB, foi extinto pelo Ministério de Educação

27 Convocou-se, para a sua preparação, a I Conferência Nacional de Educação, em 1941

e Cultura em 2006, afinal muitas das exigências do curso, como duração e possiblidade de inserção no mercado de trabalho eram semelhantes às oferecidas pelo curso de Pedagogia, além do fato de cursos de graduação em Pedagogia, ou nível de pós-graduação possibilitarem aos docentes habilitação em administração, orientação e supervisão escolar (artigo 64). Cabe lembrar que a LBD (9394/96) ainda considera o curso de Magistério nível médio como formação mínima para o exercício da docência na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano). Em contrapartida, é possível observar que grande parte dos docentes que lecionam na educação infantil A nova redação do Art. 64 da LBD diz que "A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional".

O texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) prevê a responsabilidade das instituições de ensino com a criação e manutenção de cursos de formação docente continuada sobre diversidade racial. Tal ação contribui para a valorização e problematização da história de resistência e luta do povo negro. O Plano Nacional de Educação (PNE) apresenta 20 metas de valorização da educação, dentre elas a valorização através da Meta 7.25 que propõe **g**arantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nos 10.639/03, e 11.645/08, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil.

Ao considerar a extensão territorial do Brasil, país com uma população de aproximadamente 200 milhões de habitantes distribuídos em cinco regiões com potenciais diferenciados, torna-se necessário assumir que o acesso à educação e demais bens imateriais não está ao alcance de todos/as, mesmo dos docentes. A valorização dos professores supõe formação continuada, condições de trabalho dignas e adequadas e um plano de carreira responsável e motivador, dimensões indissociadas do trabalho docente e da profissionalização do professor. (SCHEIBE, 2007, p. 269)

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) revelaram que, em 2013, quase 25% dos docentes brasileiros que lecionam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental não tinham graduação

específica e que 18% dos professores que lecionavam para pré-adolescente e adolescente no Brasil não tiveram acesso a uma formação superior.

3.1 A proposta do curso de especialização Lato Sensu em Educação básica (LASEB)

A parceria entre o LASEB e a Secretaria da Educação de Belo Horizonte é descrita por Dalben e Gomes (2012) como um esforço conjunto visando a colocar as pesquisas de Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) a serviço da formação continuada de professores. A oportunidade de ter sido aluna/o do LASEB foi descrita pelas duas docentes participantes desta pesquisa como uma oportunidade educacional que potencializou suas práticas de trabalho. Se as docentes sentiram-se contempladas em suas expectativas pela participação no LASEB, torna-se possível considerar que a proposta deste curso tem a potencialidade de gerar um efeito multiplicador. A exigência da escrita de um plano de ação contida na proposta do curso permite que parte significativa das experiências vivenciadas pelos docentes/cursistas no LASEB, seja socializada nas escolas. A instituição de ensino que conta com profissionais envolvidos com temas que focam a diversidade e a diferença na escola, consegue trilhar um caminho distinto, que mesmo diante de tensões não se rende à comodidade do silenciamento, postura historicamente assumida por alguns cidadãos brasileiros frente às situações de preconceito, discriminação e racismo. Para Tardif e Raymond (2000, p. 1)

> Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente. (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 1)

Dalben e Gomes (2012) consideram que o Brasil, ao longo de sua história republicana, desprezou a formação de professores e menosprezou a necessidade de condições de trabalho dignas e salários condizentes à importância da tarefa confiada aos mestres responsáveis por lecionarem nos primeiros anos de escolarização. Em pleno século XXI o ingresso de docentes em programas de formação continuada sobre a diversidade racial não pode ser considerada uma oportunidade à disposição da maioria dos docentes,

mesmo nos grandes centros urbanos como Belo Horizonte, nas instituições públicas (municipais, estaduais e federais) e instituições privadas.

O estudo de Dias (2012) sobre formação de professores na educação infantil analisa dois cursos de formação continuada, sendo um em Capinas/SP e o outro em Campo Grande/MS, com a intenção de interrogar como professoras se apropriaram dos conteúdos dos cursos de formação. Dias (2012) considera que o processo de institucionalização dos dois cursos apresenta semelhanças que também identificamos no LASEB:

> Trabalho anterior do movimento negro, a presença nas secretarias de pessoas com vínculos com o movimento para viabilizar as ações internamente, a necessidade de um constante convencimento dos secretários sobre a importância de a secretaria incluir o tema da diversidade étnico-racial (Dias, 2012. 664).

A área de concentração que trata a diversidade racial foi introduzida no LASEB em 2006, três anos após a publicação da Lei 10.639/03, cinco anos após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, quatro anos após a criação do Núcleo de relações étnico-raciais (2004) da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e três anos após a criação do Programa Ações Afirmativas na Faculdade de Educação (FaE) da UFMG. O Programa Ações Afirmativas foi responsável pela criação do primeiro curso de aperfeiçoamento de História da África e das culturas Afro-brasileiras. A aproximação entre o Programa Ações Afirmativas e o LASEB, possibilitou a transição de um curso de aperfeiçoamento para um curso de especialização. Além de ser direcionado a professores da educação básica da grande Belo Horizonte, o curso de aperfeiçoamento também absorvia profissionais ligados a movimentos sociais e organizações Não-Governamentais (ONG).

Em relação às propostas, Dias (2012) aponta que o curso de Campinas/SP contou com a assessoria do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), que estruturou o curso em 3 módulos e garantiu o fornecimento de material didático aos docentes/cursistas. Este curso também contemplou a educação infantil, além de permitir a exposição de trabalhos e ações culturais para alunos da Rede Municipal de Campinas. O curso que ocorreu em Campo Grande/MS, foi direcionado exclusivamente para a educação infantil e demonstrou uma estrutura frágil identificada pela restrição de materiais de apoio, além da instabilidade dos vínculos trabalhistas. Dias enfatiza que até a

data do enceramento da pesquisa não havia mas nenhum gestor que participou da implementação nas secretarias da educação dos dois municípios.

O fato do LASEB ser um curso de especialização *lato sensu*, com uma carga horária extensa (mais de 360 horas) e com encontros 100% presenciais dificulta uma comparação a partir dos mesmos critérios com os cursos pesquisados por Dias (2012). Porém, serve como um referencial para universidades e outras instituições que desejam construir uma relação mais próxima com a educação básica e/ou pretendem readequar sua estrutura. Brito (2014) considera que

> O desenvolvimento de um plano de ação orientado pela perspectiva apontada pelo curso de especialização do LASEB pressupõe que os docentes em formação continuada se disponham a assumir uma atitude investigativa com vistas a mobilizar saberes sistematizados como parte do acervo conceitual de várias disciplinas epistêmicas, mas não propriamente disponibilizados nos processos de formação inicial. Essa constatação nos apresenta a necessidade de, na atividade docente, incorporar a pesquisa como um ingrediente fundamental a orientar a atividade (BRITO, 2014, p. 79).

O LASEB conta com uma organização eficiente, que possivelmente está relacionada ao espaço em que ele se encontra inserido; uma universidade federal de grande visibilidade não só em Minas Gerais, mas no Brasil. Os recursos humanos e materiais disponibilizados pelo LASEB são diferenciados, todos os docentes/orientadores são doutores e referências nas disciplinas que ministraram. Os textos indicados pelos professores/orientadores do curso foram fornecidos pela coordenação do curso os cursistas. Em todos os encontros foi possível contar com o suporte dos funcionários da secretaria do LASEB, que forneciam orientações sobre documentações, disciplinas, notas, uso da biblioteca, saídas externos e seminários.

No LASEB, cada área de concentração conta com um coordenador, que é um (a) docente do quadro de professores efetivos da UFMG. As duas edições (2009 e 2011) do LASEB incluídas nesta pesquisa e a mais atual edição (2014) ficaram sob os cuidados da professora Dra. Shirley Aparecida de Miranda, professora adjunta da FaE-UFMG. Em relação à continuidade na equipe do LASEB, situação parecida ocorre com os docentes e/ou orientadores/as dos planos de ação; parte do grupo de professores que trabalham no LASEB compõe o quadro dos professores efetivos da UFMG e/ou são participantes de

grupos de pesquisa da universidade, ou têm vínculos com outras[28] universidades públicas.

3.2 A Análise crítica da prática pedagógica (ACPP)

O Programa de formação continuada, o *Lato Sensu* em Docência para a Educação Básica (LASEB), na quarta (2009) e quinta (2011) edição, promoveu uma aula inaugural em formato de seminário com as turmas de todas as áreas de concentração no período da manhã. No mesmo dia, no período da tarde os/as docentes/cursistas tiveram a oportunidade de serem apresentados aos seus possíveis professores e/ou orientadores da disciplina que norteia todo o curso, a Análise Crítica da Prática Pedagógica (ACPP). Os docentes/cursistas frequentaram o curso por, aproximadamente, um ano e meio, interagindo com um currículo com 11 disciplinas em que as aulas foram ministradas aos sábados (cada disciplina três encontros) totalizavam 30 h/aula por disciplina.

Dentre todas as disciplinas, a Análise Crítica da Prática Pedagógica (ACPP) foi a responsável por oferecer aos cursistas o suporte para a elaboração da escrita dos planos de ação. Cada um dos/as professor/orientadores/as do LASEB teve a responsabilidade de acompanhar grupos com uma média de 8 a 11 cursistas. O objetivo principal da disciplina era garantir aos docentes momentos de orientações individuais e coletivas sobre suas produções, auxilio nas leituras, seleções de textos e escrita, além de promover socialização de experiências com os colegas de curso. Cada cursista do LASEB tinha a meta de formular uma proposta para a implementação da Lei 10.639/03 na escola ou sala de aula que trabalhava.

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben e Maria de Fátima Cardoso Gomes, foram as organizadoras do primeiro livro do LASEB (2012) *"Formação continuada de docentes da educação básica: construindo parcerias"*. As autoras consideram que toda formação de professores deve acontecer no interior da própria formação. Esta experiência possibilita que docentes reflitam sobre suas práticas e ao mesmo tempo compartilhem experiências exitosas ou não.

As duas docentes concordam que a ACPP foi uma disciplina de grande impacto e que auxiliou a materialização dos planos de ação. A docente Akilah, que trabalha na UMEI Diversidade se emocionou ao lembrar-se da disciplina, especificamente do momento em que o professor/orientador gravou os relatos de cada docente e depois os enviou via e-mail

28 Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

para que cada cursista, ao ouvir sua gravação, pudesse transcrevê-la de modo a repensar seus relatos, práticas e, consequentemente, buscar efetivar a escrita dos planos de ação. Para a Wambui, docente da UMEI Diferença, a primeira aula de ACPP a deixou muito ansiosa, porém, após as primeiras orientações e encontros coletivos e individuais ela passou a se identificar com a disciplina e com a metodologia empregada pelo orientador.

3.3 Formação docente: um breve estado da arte

Ao longo do processo da escrita desta pesquisa e acesso a vária referências (artigos, livros, dissertações e teses), foi possível confirmar um dado relevante e continuamente enfatizado por diversos pesquisadores (DIAS, 2012; ROSEMBERG, 1998; SILVA e SOUZA, 2013): os estudos publicados sobre a diversidade racial na educação infantil ainda são poucos e não conseguiram alcançar as múltiplas dimensões da infância. Além disso, sinalizam poucos estudos relacionados à formação de professores e diversidade racial (CANEN e XAVIER, 2011) e formação de professores e diversidade racial na educação infantil (DIAS, 2012). A identificação de produções acadêmicas (artigos, livros, dissertações e teses) sobre a formação docente e a temática racial de forma mais ampla foi mais significativa do que as produções que abordavam a formação docente, temática racial e educação infantil. Sendo assim, as produções e seus respectivos autores focaram seus estudos na educação infantil e os demais em outras etapas do ensino em ordem cronológica.

Fúlvia Rosemberg (1999) considera que os investimentos destinados para as escolas de educação infantil em todo o Brasil não ocorrem de forma equânime. Embora as orientações das leis e diretrizes educacionais sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana incluam todas as escolas brasileiras, sabemos que as instituições escolares estão inseridas em contextos que podem contribuir ou não para o desenvolvimento de ações. A localização das instituições (áreas centrais, periféricas e rurais) também são pontos a serem considerados, juntamente com o agravante de contarmos com escolas que funcionam em situação de extrema precariedade (prédios sem conservação, transporte precário, falta de materiais escolares e merenda). O artigo de Rosemberg analisa o processo de expansão da educação infantil (creches, pré-escolas e classes de alfabetização) apoiando-se em correntes contemporâneas da Sociologia da Educação, de estudos de gênero e sobre relações raciais. Ao analisar o processo de

expansão da educação, a pesquisadora deparou-se com dois processos de exclusão preocupantes; primeiramente a situação de retenção de crianças na educação infantil, quando conforme a lei deveriam estar no ensino fundamental e a contratação expressiva de docentes leigas arcando com a proposta de expansão do pré-escolar (educação infantil). Ambas as situações descritas por Rosemberg (1999) são proibidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (9394/96).

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, todas as crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem permanecer na educação Infantil. Sendo assim, as crianças que nasceram antes desta data deveriam obrigatoriamente ser encaminhadas para o ensino fundamental, lembrando que a matrícula para as crianças que completam 4 - 5 anos na educação infantil é obrigatória, desde 2016.

José Eustáquio de Brito (2011) através do estudo, *"Educação e Relações Étnico-Raciais: desafios e perspectivas para o trabalho docente"* problematiza questões que nos convidam a refletir sobre os reflexos do racismo na educação infantil. Brito (2011) reflete sobre um relato compartilhado por uma aluna do curso de pedagogia em uma situação de estágio que demonstra que as ações e discursos racistas e preconceituosos que ocorrem no interior das instituições escolares não vitimiza apenas as crianças:

> Uma estudante negra do 5º período do curso de Pedagogia da FaE/UEMG, a propósito de sua vivência de estágio numa unidade de Educação Infantil, relatou um fato que a ela fora confidenciado por uma professora, também negra, que trabalha numa escola de educação infantil ligada ao sistema privado. Empregada nessa escola há pouco mais de dois anos, a professora lhe fizera um relato que expõe um drama que, fico a imaginar, não se restringe a sua experiência pessoal. Disse-lhe a professora que, quando admitida naquela escola logo depois de concluir a graduação em Pedagogia, fora-lhe atribuída a responsabilidade de ser Professora Referência de uma turma composta por crianças na faixa etária de 4 anos. Tão logo assumira o trabalho, começara a receber questionamentos acerca de sua suposta incompetência para conduzir processos de ensino-aprendizagem na educação infantil até que, num certo dia, recebera uma comunicação da supervisora da escola de que ela estaria sendo deslocada para trabalhar em outra turma. O motivo alegado dizia respeito à resistência de alguns pais que procuraram a direção da escola para manifestar o seu descontentamento diante do fato dos filhos estarem sendo formados por uma professora negra. Assim, cedendo à pressão feita pelos pais, a direção da escola deliberou por remanejar a referida professora, que então passou a ser Professora Auxiliar de outra professora numa outra turma, sendo que a escola assumira o compromisso de preservar o salário contratual pago às professoras de educação infantil. (BRITO, 2011, p. 73).

A naturalização do racismo, juntamente com o silêncio da sociedade, se não combatida, continuará agindo de forma perversa na vida de inúmeros/as sujeitos que são discriminados devido ao seu pertencimento racial. Possivelmente, as questões financeiras interferiram na decisão da docente de permanecer no emprego conforme as adequações da gestão escolar. Assim, ela manteve o seu vínculo empregatício e o salário de professora. O excesso de melanina na pele da docente parece ter sido utilizado como critério de avaliação da capacidade/habilidade da docente. A avaliação do lugar que a docente ocupava na escola, possivelmente foi feita por famílias "esclarecidas", que vivem no país do "somos todos iguais" (Jesus, 2011).

A quinta, das Dez maneiras de contribuir para uma infância sem racismo do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) nos orienta da seguinte forma: "Não deixe de denunciar. Em todos os casos de discriminação, você deve buscar defesa no conselho tutelar, nas ouvidorias dos serviços públicos, na OAB e nas delegacias de proteção à infância e adolescência. A discriminação é uma violação de direitos". Desta forma, é preciso entender que atos preconceituosos e discriminatórios são multifacetários e nem sempre sutis. Esta violação de direitos atinge os indivíduos independentemente do gênero, opção sexual, classe, formação profissional e idade.

A pesquisa de doutorado de Viviane Drumond (2014) "*Formação de professores e professoras de educação infantil no curso de pedagogia: estágio e pesquisa*" investiga a formação de professores(as) de Educação Infantil no Curso de Pedagogia e tem como objetivo central analisar uma experiência de estágio na Educação Infantil. O estudo de Drumond não se resumiu à educação infantil; as estagiárias conheceram, descreveram e analisaram o cotidiano de creches, pré-escolas e escolas dos anos iniciais do ensino fundamental (crianças com até 10 anos). A pesquisa também busca problematizar as políticas públicas de formação de professores (as) para a primeira etapa da Educação Básica.

Em relação às crianças, Gonçalves (1985) considera que o silêncio dos educadores diante de situações de discriminação sofridas pelas crianças negras na escola só pode ser modificado quando a introdução de temas relacionados à cultura negra for considerada relevante. A quarta, das Dez maneiras de contribuir para uma infância sem racismo da UNICEF é direcionada para as famílias, mas se adequada aos docentes. "Se seu filho ou filha foi discriminado, abrace-o, apoie-o. Mostre-lhe que a diferença entre as pessoas é legal e que cada um pode usufruir de seus direitos igualmente. Toda criança tem o direito a

crescer sem ser discriminado".

Segundo Nilma Lino Gomes (2003), o Ministério da Educação e Cultura (MEC), universidade, centros de formação de professores e as escolas vêm se preocupando com a formação inicial e continuada dos docentes. No artigo "*Educação, identidade negra formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo",* Gomes dá continuidade às reflexões desenvolvidas em sua tese de doutorado sobre as representações e concepções relacionadas ao corpo e cabelo crespo. O estudo etnográfico realizado em salões étnicos de Belo Horizonte colheu depoimentos de homens e mulheres negros sobre suas lembranças com a temática racial. O estudo de Gomes (2003) revela que o corpo, como suporte de construção da identidade negra, ainda não tem sido uma temática privilegiada pelo campo educacional, principalmente pelos estudos sobre formação de professores e diversidade étnico-cultural. Gomes coloca como um desafio a análise de produções acadêmicas existentes sobre a formação docente e as relações raciais no Brasil. Embora a formação docente não tenha sido o foco da pesquisa de Gomes, os relatos dos entrevistados e entrevistadas migravam com frequência para as suas experiências educacionais que muitas vezes eram negativas e frequentemente marcadas por constrangimentos e silenciamento docente. Gomes considera que a implementação da Lei 10.639/03 nas escolas permite um momento propício para a introdução no campo da formação de professores.

O estudo etnográfico (2005) desenvolvido por Nilma Lino Gomes e Natalino Neves da Silva "*Refletindo sobre a formação continuada de professores/as da EJA a partir da análise da diversidade étnico-racial*" apresenta a análise do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da UFMG. O trabalho localiza-se no campo de estudos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com um recorte específico para a diversidade étnico-racial e a formação continuada de professores. Interessava aos autores saber como e se a questão racial e a diversidade cultural se fazem presentes na formação continuada dos professores da EJA. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de tipo etnográfico realizada durante 09 (nove) meses dos anos de 2004 e 2005, numa escola municipal de Belo Horizonte.

Nadir Esperança Azibeiro, desenvolveu sua tese de doutorado "*Educação intercultural e comunidades de periferia: limiares da formação de educador@s*" sobre os processos de formação inicial e continuada de educadoras do Programa Entrelaços do

Saber, na Comunidade Nova Esperança. Segundo Azibeiro (2006) esta pesquisa buscou compreender as relações e discursos que produziram múltiplas subalternizações na modernidade/colonialidade ocidental, suas ambiguidades e ambivalências.

O texto de Wilma Nazaré Coelho (2008), "*A Escola como matriz da intolerância: um estudo sobre a formação de professores e a discriminação"* aponta que o não enfrentamento da discriminação e do preconceito continua sendo um dos graves problemas da educação no Brasil. A pesquisadora apresenta um texto que denuncia a ausência da discussão sobre raça, cor e preconceito na formação docente no estado do Pará. A formação foi oferecida pelo Instituto de Educação do Estado do Pará, uma instituição secular, demonstrando que boa parte das ações das professoras decorreu de uma formação que não tratou de aspectos fundamentais, como as narrativas sobre a constituição da nacionalidade brasileira. Conclui-se que, dependendo de como uma formação docente é estruturada ela pode contribuir para a reprodução de estereótipos e discriminações.

Ao longo de sua existência, o LASEB publicou dois livros abordando questões do curso de formação continuada. O primeiro livro intitulado "*Formação Continuada de Docentes da Educação Básica construindo parcerias",* destinou-se a registrar a trajetória de implementação do Programa de Formação *lato sensu*, e foi publicado em 2009. As análises e reflexões registradas no livro foram produzidas pelos coordenadores e docentes do programa que sistematizaram práticas docentes dos egressos do LASEB registradas em planos de ação. Além de organizar os eixos curriculares da proposta e de descrever conteúdos, metodologias e especificidade de todas as áreas de concentração, essa primeira publicação pretendia ultrapassar o olhar retrospectivo e estabelecer prospecções para a continuidade da proposta (BREGUNCI, 2012).

A segunda publicação do LASEB (2012), "*Formação Continuada de Docentes da Educação Básica (LASEB): impactos dos planos de ação nas escolas"* desenvolveu a estratégia de estimular o protagonismo dos docentes/cursistas de cada uma das áreas de concentração através da publicação das produções e reflexões docentes. Bregunci (2012) considera que o processo de construção destes trabalhos é sustentado por um eixo central da proposta do LASEB, a disciplina "Análise crítica da prática pedagógica" (ACPP). Neste livro todas as áreas de concentração foram representadas: Alfabetização e Letramento; Educação Infantil; Educação Matemática; História da África e Culturas afro-brasileiras; Juventude e Escola. Na impossibilidade de contemplar todos os planos de ação, a coordenação e docentes do programa elegeram quatro planos da área de concentração da

temática racial. Destes, três[29] foram desenvolvidos na educação infantil, por docentes da Rede Municipal de Educação e um[30] foi desenvolvido com adolescentes do 9º ano (terceiro ciclo do ensino fundamental).

O estudo Aracy Alves Martins (2012) *"Discursos sobre Relações Étnico-raciais[31] nos manuais escolares em países de língua portuguesa"*, propõe a interação com países da língua portuguesa (Portugal, Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe) através de estudos sobre discursos que circulam em manuais escolares de história e português. Segundo Martins, este projeto está vinculado a pesquisadores ligados ao curso de especialização *lato Sensu* (FaE/ UFMG), o LASEB, na área de concentração de História da África e Culturas Afro-brasileiras: uma introdução à lei 10.639/03. Este estudo usou de forma concomitante a aplicação de questionários, investigações nos vários países pelas dimensões estruturais de políticas governamentais relativas à disponibilização de manuais para escolas públicas". Segundo Martins, este estudo será publicado em livro, neste ano (2015) pela Universidade de Macau.

O artigo "*Educação das Relações Étnico-Raciais Negras no currículo da Formação de Professores*" do pesquisador Francisco Thiago Silva (2014) discute a importância da inserção da temática da Educação das Relações Étnico-Raciais Negras nos currículos da formação de professores. Os estudos de Moreira (2009), Silva T. T. (2011), Sacristán (2000), Munanga (2008), Filice (2011) e Gomes; Martins, (2009) auxiliaram Silva no desenvolvimento do seu estudo. Este artigo foca a formação docente na intenção de refletir sobre a possibilidade da reformulação dos currículos e aquisição de materiais didáticos sobre a temática racial.

A dissertação de mestrado de Karina de Araújo Dias (2011) *"Formação continuada para diversidade étnico-racial: desafios pedagógicos no campo das ações afirmativas na Rede Municipal de ensino de Florianópolis"* avalia os cursos de formação continuada na perspectiva da Educação para as Relações Étnico-Raciais promovidos pela rede municipal de ensino de Florianópolis no período de 1994-2010. O objetivo do estudo foi compreender as finalidades e os elementos teórico-metodológicos que constituem a formação continuada

29 Contando histórias e conhecendo um pouco da cultura africana e afro-brasileira: a literatura na educação infantil e a aplicação da Lei 10.639/03 (Andreza Mara da Fonseca), Espelhamentos e possibilidades altruístas em africanidades: experiências com crianças do 2° ciclo da educação infantil (Débora Barbosa da Silva Franca), Ações Afirmativas: a arte-educação na construção de práticas etnicorraciais para o 2º ciclo da educação infantil (Luciana dos Santos).

30 História, literatura e educação para as relações etnicorraciais em uma turma do 9º ano do ensino fundamental (Elaine Anunciação).

31 http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/slt29/01.pdf <Acesso no dia 29/05/2015>

oferecida pela Secretaria Municipal de Ensino do município de Florianópolis na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais. A pesquisa mostrou que as formações não conseguiram atingir um número considerável de profissionais, que existem descontinuidades quanto à oferta de formação com fluxos formativos irregularmente distribuídos, que a formação inicial dos docentes não contempla o debate racial e que existe um discurso pedagógico que referenda o mito da democracia racial constituindo-se o principal entrave à efetivação de políticas de formação nessa perspectiva.

A pesquisadora Silvani dos Santos Valentim (2011) no artigo *"Relações Étnico-raciais na Educação profissional integrada à EJA: reflexões acerca da formação continuada de professores"* desenvolveu um estudo qualitativo na intenção de apreender especificidades das questões étnico-raciais no relato dos egressos de um curso de formação continuada para professores no nível da pós-graduação *lato sensu*. Tal curso ocorreu no âmbito do Programa Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Conclui-se que os professores precisam se apropriar no âmbito das ciências da educação dos conceitos de raça, etnia, diversidade cultural, comunidade negra, consciência negra, discriminação racial, preconceito racial, racismo institucional e ação afirmativa, sobretudo a Lei 10.639/2003, o Parecer do CNE/CP 003/2004 e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Relações Étnico-Raciais de 2010.

No artigo *"Trabalho, educação e relações étnicoraciais: diálogos pertinentes a partir da atividade docente"*, José Eustáquio de Brito (2014) realiza uma reflexão com foco nas relações entre atividade de trabalho, educação e relações étnico-raciais. O autor aborda uma experiência profissional vivenciada por ele na condição de docente da disciplina de Metodologia de Pesquisa em Educação e orientador de trabalhos de conclusão de um curso de formação continuada de professores da educação básica, tendo como intenção discutir o processo de implementação da educação das relações étnico-raciais de acordo com a Lei 10.639/03 em escolas da Prefeitura de Belo Horizonte. O artigo foca o trabalho, educação e relações étnico-raciais a partir da abordagem ergológica, que concebe o trabalho como atividade humana.

3.4 Formação docente: lacunas e possibilidades

A primeira semana letiva da V turma do curso de Mestrado em Educação da

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) ocorreu entre os dias 4 e 8 de março de 2013 a partir da realização do seminário *Educação e Formação Humana: Desafios do tempo presente.* O evento da UEMG adotou a estratégia de aproximação dos alunos da pós-graduação da própria universidade a de outras três instituições de ensino superior, duas públicas a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) e uma universidade privada a Pontifícia Universidade Católica (PUC). A mesa de encerramento do seminário discutiu o tema "Trabalho, movimentos sociais e educação" e contou com a participação dos palestrantes: Prof. Dr. José Peixoto Filho, Profª Dra. Maria Clara Bueno Fischer e Prof. Dr. Miguel Arroyo. A abordagem dos palestrantes apresentou possibilidades de articulação entre as questões vinculadas ao Trabalho, Educação, Movimentos sociais, Relações Étnico-raciais e Educação popular. A temática étnico-racial foi apontada por Arroyo como uma articulação possível com a prática docente nas escolas públicas. Esta afirmativa aproxima-se de um dos objetivos dessa pesquisa, que é conferir visibilidade à temática étnico-racial na infância através de práticas de docentes que participaram do programa de formação continuada do LASEB.

No artigo de Canen e Xavier (2011) selecionaram 104 (cento e quatro) trabalhos e pôsteres publicados na ANPEd que tinham relação com a formação de professores e analisaram quais abordavam o multiculturalismo e interculturalismo de forma explícita ou eram detentores de potenciais multiculturais como: diversidade racial, etnia, raça, gênero e sexualidade. Dentre os vinte e três grupos de trabalho (GTs) da ANPEd, quatro foram analisados: Didática (GT 04), Formação de professores (GT 08), Relações Étnico-Raciais (GT 21) e Gênero, Sexualidade e Educação (GT 23). Os resultados parciais do estudo de Canen e Xavier revelaram concentração de estudos em um grupo e ausências em outros. Foram identificados 19 trabalhos no GT 04 e 82 trabalhos no GT 08. O GT 21 trouxe uma surpresa, nenhum trabalho foi encontrado no período de 2001/2009 e o GT 23 apresentou apenas 03 trabalhos.

Para Canen e Xavier (2011), os GTs 21 e 23 possuem características de análises detentoras de potenciais multiculturais. Sendo assim, a ausência ou parca produção sobre as temáticas étnico-raciais vinculadas à formação inicial ou continuada de professores revelam uma lacuna. A ausência de abordagem sobre o estudo de formação docente e diversidade no GT21 e a sub-representação no GT 23 permite que os pesquisadores inseridos nestes grupos de estudos desenvolvam estratégias de seleção de textos que foquem um diálogo entre GT. No GT 08 foi identificada quase que a totalidade dos estudos

sobre formação de professores vinculada às temáticas que abordam o multi/interculturalismo ou são detentoras de potenciais multiculturais. Porém, o GT 08 apresentou cinco estudos detentores de potenciais multiculturais. Canen e Xavier (2011), durante o levantamento dos textos pesquisados, identificaram as seguintes tendências nos estudos sobre relações raciais: predominância de estudos teóricos aos estudos de campo; o foco nas identidades coletivas e a ausência de estudos com foco na gestão.

Dias (2012), investiga como professoras, após participação em cursos, mobilizam saberes para a construção de um currículo antirracista. Logo no início do artigo, Dias (2012) traça um breve histórico sobre momentos cruciais para o debate contra o racismo, preconceito e discriminação racial no Brasil e no mundo. O texto de Dias apresente uma rica fundamentação teórica, tendência também identificada em Canen e Xavier (2011) em seus estudos sobre relações raciais, o artigo valorizou o estudo de campo dando grande visibilidade a docentes, gestores e crianças. A pesquisadora também analisou trajetórias de dois cursos de formação docente em duas regiões brasileiras (Centro-oeste e Sudeste). A primeira experiência ocorreu no âmbito da Secretaria de Educação de Campo Grande/Mato Grosso do Sul num curso direcionado a 40 docentes da educação infantil. O segundo curso foi em Campinas/São Paulo, sob a orientação do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT). Embora tenha sido direcionado exclusivamente para professoras da primeira infância, contou com profissionais de vários níveis de ensino. Dias (2012, p.12) identifica falta de investimentos que permitam a realização de ações de continuidade dos programas e dos seus gestores, além de alertar para a descontinuidade de espaços institucionais. Dias lançou um olhar muito particular para as docentes ao eleger quatro princípios pedagógicos que norteiam suas práticas.

> 1. O educador tem de ter coragem para trabalhar esse tema; 2. O lúdico é importante no contexto das práticas com a diversidade étnico-racial; 3. A ideia de diferença deve ser construída com a criança como algo positivo; 4. A criança tem de ter elementos que colaborem na construção de sua identidade racial de modo positivo, já que essa identidade não deve ser imposta a ela (Dias, 2011, p. 6).

Dentre os princípios destaco o primeiro, "o educador tem de ter coragem para trabalhar esse tema". A coragem enfatizada por Dias (2012) pode ser vista como uma postura assumida pelos profissionais que abordam a diversidade racial em suas práticas. O educador de coragem demonstra acreditar nas possibilidades do trabalho que desenvolve

cotidianamente, através do respeito ao direito das crianças e compromisso profissional e ético. Estudos de Dias (2012), Fazzi (2004) e Abramowicz (2010) apresentam abordagens das temáticas étnico-racial e/ou de gênero considerando-as sub-representadas nos currículos.

A Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana focam o combate às desigualdades e colocam conceitos como racismo, preconceito e discriminação em evidência. A interpretação do artigo de Dias (2012), somada às interações e observações de duas docentes egressas do LASEB, Akilah e Wambui, juntamente com os dados apresentados por Brito, Oliveira e Silva (2012) na pesquisa sobre *"Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03"*, coordenada por Gomes (2012), confirmam que a participação de docentes em cursos de formação continuada revela sujeitos mais questionadores e com e abertura para dialogar com a gestão possíveis estratégias de trabalho e posteriormente discuti-las com os membros da comunidade escolar.

3.5 O trabalho de formação docente desenvolvido pelo Programa Ações Afirmativas na UFMG

O Programa Ações Afirmativas tem mais de 13 anos de história, iniciando suas atividades em 2002 na Faculdade de educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE-UFMG) por iniciativa de um grupo de professores da própria universidade que não mediram esforços para suscitar o debate sobre políticas afirmativas em uma universidade pública de grande visibilidade no cenário naciona. O mérito da efetividade e longevidade do programa deve ser atribuído também ao compromisso político e ético dos vários docentes envolvidos em suas ações.

A coordenação e desenvolvimento das várias ações e projetos são distribuídos e assumidos pelos/as vários pesquisadores (pós doutores, doutores, mestres, graduados e graduandos) que compõem a equipe. As atividades do programa ocorrem em momentos concomitantes, e insere alunos e docentes da UFMG, e de universidades parceiras, dentre elas a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). A aproximação com a educação básica, possibilita intervenções pontuais que instrumentalizam docentes a desenvolverem projetos e propostas pedagógicas sobre as temáticas étnico-raciais dando visibilidade à

população negra (infância, juventude, mulheres, quilombolas) e indígena. Ao longo de sua história o programa já viabilizou a entrada de mais de duas dezenas de jovens negros na pós-graduação na UFMG e em outras Universidades, dentro e fora do país.

A dimensão alcançada pelo programa possivelmente tenha superado as expectativas iniciais de seus idealizadores. A equipe conta com profissionais de múltiplas áreas de formação (filosofia, sociologia, letras, história, pedagogia, biblioteconomia, serviço social, geografia, psicologia e outros). O programa Ações Afirmativas orgulha-se de sua fundadora e ex-coordenadora por mais de 8 anos, a atual Ministra da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (Seppir), professora Dra. Nilma Lino Gomes, docente que até dezembro de 2014 ocupava o cargo de reitora *pro tempore* da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab).

A intenção inicial do programa Ações Afirmativas era a implementação de "políticas e práticas de permanência bem sucedidas na universidade, tendo como foco jovens negros(as), sobretudo os de baixa renda, matriculados/as nos cursos de graduação da UFMG a entrada na pós-graduação[32] . Em relação à inserção dos jovens universitários no programa, o Ações Afirmativas tem como um de seus objetivos a realização de reflexões sobre a identidade racial dos bolsistas de forma que os mesmos/as, além de se preparem para o desafio acadêmico também estimulassem a inserção e envolvimento de outros jovens. As atividades do programa focam os alunos negros, mas não restringe a entrada de outros alunos.

O curso História da África e das Culturas Afro-brasileiras promovido pelo Programa de formação continuada, o *Lato Sensu* em Docência para a Educação Básica (LASEB) nos anos de 2007 e 2009, inicialmente era um curso de aperfeiçoamento para professores da educação básica. A materialização do curso foi possível após a seleção do programa Ações afirmativas em dois editais do Ministério da Educação (MEC), UNIAFRO I e II (MEC/SESU/SECAD).

> A partir de demanda apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, encontra-se em andamento desde meados da década passada o curso de especialização em "História da África e Cultura Afro-Brasileira: uma introdução à Lei 10.639/03 ", direcionado à formação de professores que atuam nas várias etapas e modalidades da

32 http://www.acoesafirmativasufmg.org/ <Acesso 14/05/2015>

> educação básica. Esse curso é organizado pelos professores vinculados ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ações Afirmativas na Universidade Federal de Minas Gerais e conta com a participação interinstitucional de docentes vinculados à Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. Essa proposta visa a capacitar o corpo docente das escolas municipais, de modo a aprofundar as possibilidades de abordagem da temática da educação das relações étnico-raciais a partir de um enfoque interdisciplinar. No decorrer da formação, o aprofundamento dos temas discutidos nas disciplinas oferece subsídios para que professores em formação continuada possam elaborar um projeto de intervenção a ser implementado nas escolas onde atuam em torno de alguma dimensão relativa aos conteúdos curriculares (Site http://www.acoesafirmativasufmg.org).

Em todas as edições do curso do LASEB, a área de concentração sobre a diversidade racial foi coordenada por docente vinculada ao Programa Ações Afirmativas. Segundo Martins (2012), o curso de especialização do LASEB na área da diversidade racial foi uma iniciativa do Programa Ações Afirmativas na UFMG, que tem parte de suas ações desenvolvidas através do Núcleo de Estudos e Pesquisas de Relações Étnico-raciais e Ações Afirmativas (NERA).

3.6 Núcleo de relações étnico-raciais da Secretaria Municipal de Educação

O Núcleo de Relações Étnico-raciais da Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Belo Horizonte foi fundado em 2004 e compõe a Gerência de Articulação da Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação. O Núcleo vem desenvolvendo propostas de formação abordando dimensões plurais que contemplam escolas e profissionais de todos os níveis e modalidades de ensino da Rede Municipal de Educação (RME) de Belo Horizonte. A criação do Núcleo deu-se no ano seguinte à aprovação da Lei 10.639/03 e no mesmo ano da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A criação e funcionamento do Núcleo em 2004 demonstrou sensibilidade gestora e engajamento político em adequar a proposta educacional da RME às exigências das Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08 de carácter antirracista aos vários níveis e modalidades de ensino.

O Núcleo de Relações Étnico-raciais (NRER) como o Latu Senso em docência da Educação Básica (LASEB) apresentam um trabalho marcado pela longevidade. Durante 11 anos de existência o NRER já acolheu o trabalho de 19 professores da Rede Municipal de

Ensino da Secretaria Municipal de Belo Horizonte que desenvolveram e desenvolvem um trabalho voltado a atender à demanda crescente de formação para subdiar o trabalho com a temática étnico-racial. A longevidade do NRER também pode ser justificada pelo vínculo funcional dos funcionários, todos efetivos. A entrada dos profissionais no NRER, em geral conta com um processo seletivo baseada na análise de currículos que indique aproximação com a temática étnico-racial.

Os docentes que trabalharam e trabalham no NRER reforçam a importância do investimento na própria formação. Os professores/formadores além de participaram de seminários e grupos de estudos para além da agenda de trabalho. Eles também defenderam monografias, dissertações e teses sobre a temática étnico-racial e outros temas que focam a diversidade e a diferença na contemporaineidade.

Conforme as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, os sistemas e estabelecimentos de ensino da educação infantil à educação superior devem

> Assegurar o cumprimento das diretrizes dos Conselhos Nacional e Municipal de Educação sobre as leis 10.639/03 e Lei nº 11.645/08, bem como as diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância, definidas na Resolução 03/12 do Conselho Nacional da Educação - Mapear o trabalho com as temáticas do Núcleo nas escolas municipais - Monitorar a Política de Promoção da Igualdade Racial - Estimular e apoiar projetos e ações que tenham por objetivo combater práticas racistas e xenofóbicas na Educação - 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. (SITE do NRER/PBH, 2015) [33]

O NRER desenvolve ações de fortalecimento das propostas da Rede Educar para a Igualdade Racial no município de Belo Horizonte. Em julho de 2009, nos dias 9 e 10, representantes do Núcleo participaram do Encontro Nacional que contou com o lançamento oficial do *site*[34] e apresentação de um Guia Pedagógico criado com a intenção de auxiliar as práticas de docentes e gestores que trabalham na educação infantil. Segundo informações veiculadas no site, o evento contou com a participação de representantes do Ministério da Educação, SECAD (Secretaria de Educação Continuada e Diversidade),

33 etnicogenero.blogspot.com
34 http://educarparaaigualdadeetnicoracial.ning.com

UNESCO, UNICEF, Banco Real, Secretarias de Educação do Município de São Paulo e interior do estado. Os principais objetivos do ambiente virtual são

> Fortalecer e ampliar o debate sobre a educação para a igualdade étnico-racial; Divulgar experiências de êxito em educação para a promoção da igualdade étnico-racial; Disponibilizar acervo digital referente à legislação educacional brasileira, às Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, História e Cultura Africana e da Diáspora Negra e promover encontros entre professore(a)s e interessado(a)s numa mobilização nacional para fortalecer a Política de Promoção da Igualdade Étnico-Racial na Educação Infantil.

Em abril de 2011 foi realizado o Seminário regional "Educação Infantil e diversidade étnico-racial" na Faculdade de educação (FaE) da Universidade Federal de Minas (UFMG). O evento foi organizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), a Universidade Federal de São Carlos e o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), além de contar com o apoio da Secretaria Municipal de Educação (SMED). O seminário reuniu pesquisadores, gestores e estudantes e contou com a participação de professores da educação básica que participaram de debates e análises de experiências relacionadas à valorização da diversidade étnico-racial na educação infantil. Após a apresentação da mesa, as palestras foram divididas em três eixos distintos: Conceituando política educacional igualitária: Hédio Silva Júnior (CEERT) e Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (UFMG); Contextualizando a diversidade étnico-racial na educação infantil: Lucimar Rosa Dias (Consultora CEERT) e Mayrce Terezinha Silva Freitas (Gerente de Coordenação da Educação Infantil/SMED; Proposta de Orientações Curriculares para a Valorização da Diversidade Étnico-racial na educação infantil: Marly Silveira (Consultora CEERT) e José Eustáquio de Brito (UEMG).

As ações assumidas pelo Núcleo de Relações Étnico-raciais são múltiplas e demandam uma relação próxima com os gestores, docentes e alunos das escolas do ensino fundamental, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), UMEI e Creches conveniadas, na intenção auxiliar a formação de professores e acompanhar os processos de implementação e acompanhamento do ensino da história e cultura afro-brasileira pelas escolas do município de Belo Horizonte.

O Núcleo de Relações Étnico-raciais (NRER) participa ativamente da seleção dos livros que compõem os Kits de literatura afro-brasileira da Educação Infantil da prefeitura de Belo Horizonte. Segundo a portaria SMED nº 241/2013, § 1º o *II Kit de Literatura*

Afro-brasileira da Educação Infantil será destinado aos espaços reservados para incentivo à leitura da Educação Infantil, nas redes própria (UMEI e Escolas de Educação Infantil) e conveniada. Os livros inscritos devem comtemplar a diversidade e a diferença através das temáticas: étnico-racial, indígena, relações de gênero, sexualidade e diversidade cultural. A relação dos livros selecionados pelo Núcleo nos anos de 2004 a 2009 está disponível no *Blog do Núcleo*[35]

35 etnicogenero.blogspot.com/p/historico.html ou no site

CAPÍTULO 4. EXPERIÊNCIA, DIVERSIDADE E DIFERENÇA: O QUE ME ACONTECE?

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. (Larrosa: 2002)

A introdução do conceito de *experiência* nesta pesquisa propõe um diálogo entre o conceito e as práticas docentes descritas em planos de ação que abordaram a diversidade e a diferença em Unidades Municipais de Educação infantil (UMEI) onde trabalham as egressas de um Programa de formação continuada, o *Lato Sensu* em Docência para a Educação Básica (LASEB) que participam desta pesquisa. Neste capítulo, a partir das contribuições de Larrosa, o conceito de experiência é explicitado para interpretar os dados colhidos no campo de pesquisa, bem como as histórias compartilhadas pelas docentes. As referências do autor que contribuíram com as nossas reflexões são os artigos: *Notas sobre experiência e o saber de experiência* (2011)[36] e *Experiência e alteridade em educação* (2002)

Para Larrosa (2002) a experiência "nos passa", "nos acontece" e "nos toca" e não passa, acontece e toca. A partícula "nos" leva-nos a refletir sobre o lugar da experiência. Se a experiência "nos" acontece, e se a expressão "nos" está relacionada a cada indivíduo, independentemente do pertencimento racial, idade, classe e gênero, torna-se possível inferir que a experiência é algo único e que ninguém vive a mesma experiência.

O envolvimento das docentes egressas do LASEB com as temáticas raciais permitiu que as mesmas compartilhassem o aprendizado adquirido sobre a história e cultura afro-brasileira e africana com as crianças, gestores e demais membros da comunidade escolar nas UMEI em que trabalham. A leitura atenciosa das práticas pedagógicas registradas em planos de ação, juntamente com os diálogos das docentes, coleta de dados e análise dos relatos, contribuíram para compreender o percurso desenvolvido pelas docentes ao longo da formação. Após os primeiros contatos com as docentes egressas do LASEB, foi possível perceber docentes com trajetórias profissionais próximas e experiências distintas com a temática étnico-racial, porém com o desejo comum de desenvolverem um trabalho alicerçado no respeito às diferenças em uma sociedade ainda muito preconceituosa.

36 Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, traduzida e publicada, em julho de 2001, por *Leituras SME;* Textos-subsídios ao trabalho pedagógico das unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/FUMEC.

Conforme no diz Larrosa, cada um vive a sua experiência. Nesta pesquisa a análise de práticas pedagógicas de duas docentes da Rede Municipal de Educação foi considerada uma amostra significativa para descrever os desafios postos ao exercício da docência, e a partir daí, refletir sobre os encontros e desencontros de conceitos (raça, etnia, classe, infância, gênero), que revelam diferenças entre os indivíduos.

Os encontros poderiam estar relacionados aos primeiros contatos que as docentes tiveram com a temática étnico-racial, e até mesmo ao momento que perceberam que os investimentos que fizeram na formação docente inicial ou continuada valeram à pena. As leituras indicadas pelos professores/orientadores do curso, juntamente com as leituras espontâneas, participações em seminários, palestras, mini-cursos, possivelmente motivaram as docentes/cursistas a novas descobertas e ressignificação de conceitos. Os desencontros poderiam estar relacionados aos momentos de dúvidas sobre a importância de estudarem um assunto reconhecido pela sua relevância por muitos autores como Abramowicz (2012), Gomes (2012), Paixão (2008) , Cavalleiro (2011) , Dias (2012) e em contrapartida é alvo de resistência de muitos gestores e demais docentes nas várias instituições escolares brasileiras.

O processo de implantação da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) nas escolas através do desenvolvimento de práticas pedagógicas, registradas em Planos de ação, Projeto Político Pedagógico (PPP) e outras propostas, mesmo não garantindo um envolvimento coletivo dos sujeitos, pressupõe a visibilidade da temática racial na escola. A continuidade dos projetos que focam a diversidade étnico-racial e as diferenças (classe, gênero e raça) nas escolas demonstram um avanço significativo que sinaliza a possibilidade do enraizamento de projetos e propostas pedagógicas.

4.1 Descrevendo as docentes

As profissionais que dividiram suas experiências de trabalho nesta pesquisa apresentam histórias distintas com a temática racial, baseadas na resistência e persistência. Durante as entrevistas e conversas formais e informais as docentes manifestaram o desejo de terem suas identidades preservadas. Assim, seguindo as orientações de Lucimar Rosa

Dias e a observação das práticas de pesquisas assumidas pela pesquisadora Patrícia Santana, as docentes foram renomeadas com nomes de origem africana e afro-brasileira.

As imagens das duas docentes também estão relacionadas a símbolos *adinkra*, um sistema de símbolos (um tipo de escrita pictográfica) que revela um provérbio ou um ditado que visa à preservação e transmissão de ideias do povo Akam, grupo cultural presente em Gana, Costa do Marfim e no Togo.

> *Adinkra* é um pano cheio de desenhos, sendo que cada um deles representa um símbolo. Antigamente, esse tecido era usado por líderes espirituais e sacerdotes, em rituais secretos e cerimônias, como, por exemplo, nos funerais. Nos dias atuais, contudo, é encontrado em várias atividades sociais: casamentos, festas, festivais, cerimônias e rituais de iniciação, além do uso tradicional. (*Kit a Cor da Cultura*, v.3 p.)

Akilah, nome escolhido para a docente que trabalha na UMEI que fiz o primeiro contato por telefone e primeira visita no campo de pesquisa. O nome Akilah significa inteligente, que tem razões, nome adequado à impressão que tive sobre a docente.
Durante a leitura do Caderno de Atividades – saberes e fazeres (Modos de interagir) do *Kit a Cor da Cultura*, identifiquei um símbolo adinkra capaz de resumir características presentes na docente, o MATE MASIE [37].

. O símbolo significa "eu compreendo". O ato de compreender, além de significar sabedoria e conhecimento, também representa prudência durante análises.

Durante os encontros no campo da pesquisa, a docente Akilah demonstrou tranquilidade, serenidade e coerência em seus posicionamentos sobre a relação com as crianças, pares e a temática racial. A docente é egressa da quinta turma do LASEB, está lotada na Unidade Municipal de Educação Infantil que nomeei de "UMEI Diversidade", nome que contempla parte do título desta dissertação e um dos projetos existentes nesta UMEI.

Wambui, nome que significa cantante, foi o escolhido para a segunda docente. Ela trabalha na Unidade Municipal que chamarei de "UMEI Diferença", designação que também está relacionada ao título desta dissertação e resume parte do trabalho que a docente desenvolveu na UMEI, juntamente com o movimento que conseguiu empregar na

37 Significa o que eu ouço, eu retenho – sabedoria e prudência) **Fonte:** http://www.adinkra.org/htmls/adinkra_index.htm

própria carreira após a superação de alguns obstáculos. O contato com esta egressa da quarta turma do LASEB foi mais demorado. A transferência da docente para outra Unidade e a contínua dificuldade em efetivar o primeiro contato com ela despertou o meu interesse em conhecê-la e consequentemente suas práticas.

Wambui é uma profissional dinâmica, sendo que a palavra movimento consegue resumi-la. O trabalho da docente é marcante e baseia-se na psicomotricidade e musicalidade considerando a possibilidade de envolver as crianças na temática racial através da valorização de ritmos, sons, músicas, cores e formas. Durante as idas à escola, e quando a docente já estava na sala de aula com as crianças, era possível observar, através do vidro da sala de aula, uma profissional comprometida em seu fazer pedagógico e que busca continuamente uma relação dialógica com as crianças. O símbolo adinkra que considerei mais adequado à Wambui é o WAWA ABA [38] entre outros significados ele simboliza resistência e perseverança, características inquestionavelmente apresentadas pela docente.

Akilah e Wambui trabalham como professoras de apoio[39] auxiliando o trabalho de duas professoras, em turmas com crianças de 3 e 4 anos e 5 e 6 anos[40]. A docente Wambui assume a função de professora de apoio em duas turmas de 4 e 5 anos, sendo que uma das turmas é composta por alunos novatos. A presença das docentes que assumem a função de apoio garante a cobertura diária dos horários de projetos pedagógicos (uma hora) e lanche (20 minutos). Na intenção de seguir as orientações de Cavalleiro (2011) esta pesquisa se ateve a um pequeno grupo de informantes. Os momentos de observação e conversa com a docente nos vários espaços da escola e na sala de aula ocorreram em apenas uma das turmas que cada uma acompanha.

As práticas de Akilah foram observadas na turma "pula corda" [41] (crianças de 3 e 4 anos), turma da professora referência da turma, Lúcia. Na Rede Municipal de Educação (RME) a expressão "professor referência" é relacionada ao profissional que fica mais tempo com as crianças (no mínimo 3 horas diárias), com exceção do horário de projeto e horário do café. Além disso, o professor referência é o profissional que responde pela

38 Semente da árvore wawa resistência, tenacidade, perseverança **Fonte:** http://www.adinkra.org/htmls/adinkra_index.htm

39 O professor de apoio tem a função de desenvolver atividades e projetos com as crianças, no período que o professor referência está no horário de projeto (período diário de aproximadamente uma hora).

40 As crianças com 6 anos na educação infantil são as que nasceram após a data de recorte, 30/06.

41 O nome da turma está relacionado ao projeto Brinquedos e Brincadeiras, desenvolvido na escola no ano de 2015. A proposta era que cada turma recebesse o nome de uma brincadeira.

turma, preenche os dados do diário da turma, escreve os relatórios das crianças quando necessário e estabelece o contato mais próximo com as famílias. Lúcia demonstra envolvimento e interesse pelo desenvolvimento de projetos idealizados por Akilah.

4.2 Contatos com as docentes

Os primeiros contatos com as egressas do LASEB foram significativos e aos poucos revelaram o prenúncio de grandes descobertas. Vários adjetivos positivos podem ser atribuídos aos docentes que se colocam à frente de projetos e propostas pedagógicas que focam a implementação da Lei 10.639/03 nas instituições em que trabalham. Não é exagero repetir que todas as egressas do LASEB que assumiram o compromisso de focar a temática racial na infância demonstram o primeiro dos quatro princípios elencados por Dias (2012), a "coragem".

> Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), numa "oposição" (nossa maneira de opormos), nem a "imposição" (nossa maneira de impormos), nem a "proposição" (nossa maneira de propormos), mas a "exposição", nossa maneira de "ex-pormos", com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se "ex-põe". [...]. (LARROSA, 2002 p. 25).

Ao assumir alguns entraves no percurso de formação no LASEB e elaboração da escrita da proposta do plano de ação, é possível perceber que a docente Wambui se expõe, mas não com o desejo de ser compreendida e aceita pelos pares, mas no intuito de fazer uma autocrítica. Segundo ela, a escrita inicial do plano de ação que pretendia implantar na UMEI que antes trabalhava, "poderia ter sido melhor". Porém se a docente não conseguiu exprimir na escrita inicial do seu plano de ação todas as ideias que tinha em mente, diante de uma nova oportunidade ela se superou, sem limitar-se a um mero discurso de insatisfação.

Durante o processo de aprendizado no programa de formação, a docente relata que foi desrespeitada no exercício da sua profissão. Para Wambui, o fato de ter sido agredida pela mãe de um aluno a fez sentir-se violada nos seus direitos e convicções, fato que resultou em ausências, justificadas com licenças médicas.

Ao aproximar a trajetória da docente Wambui às palavras de Larrosa (2002), é

possível considerar que ela se expôs ao tentar implantar uma proposta de enfretamento ao racismo inicialmente sozinha na UMEI Diferença. Ela se expôs com a intenção que a abordagem da temática étnico-racial fosse institucionalizada na escola que trabalhava.

Larrosa (2011) considera que há um uso e um abuso da palavra experiência em educação. Segundo ele essa palavra é quase sempre usada sem pensar, de um modo completamente banal e banalizado, sem ter consciência plena de suas enormes possibilidades teóricas, críticas e práticas. Os textos de Larrosa permitiram que este estudo lançasse novos olhares sobre a palavra experiência de modo a articulá-lo a conceitos como raça, gênero, infância e formação docente. Algumas citações do texto serão retomadas seguindo a estratégia utilizada por Larrosa na escrita do artigo *Experiência e alteridade em educação* (Larrosa: 2002). Este capítulo parecerá, talvez, demasiado longo, demasiado abstrato e demasiado reiterativo. Demasiado reiterativo porque, às vezes, pode dar a impressão de que dizem as mesmas coisas com palavras diferentes (LARROSA, 2002). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo (Larrosa, 2002, p. 20).

Se o uso da palavra "experiência" é considerado abusivo e inadequado para Larrosa, o conceito de raça apropriado neste estudo também é foco de abordagens críticas e reflexões no Brasil e no mundo. A apropriação de estudiosos e leigos sobre a definição do racismo biológico para justificar a não utilização do conceito de raça nos dias atuais traz tensões.

A primeira entrevista com Wambui foi marcada por uma resposta que considerei inesperada para uma docente que havia concluído uma formação sobre História da África e cultura afro-brasileira, a docente se auto declarou amarela. Posteriormente a resposta pode ser debatida devido ao posicionamento da docente de se expor. Ao se expor Wambui foi capaz de viver uma experiência, afinal a possibilidade de exposição de um/a docente que pretende contribuir com a implantação da temática étnico-racial na instituição que trabalha é inevitável, principalmente quando a proposta ultrapassa o espaço da sala de aula para ser uma proposta institucional.

A desvinculação do conceito de raça das questões biológicas e sua aproximação com as questões políticas e sociais não foi uma tarefa fácil. Afinal, durante décadas e ainda hoje as informações sobre a história e cultura afro-brasileira e africana foram "harmoniosamente" falseadas através do ideário da democracia racial. A participação de

Wambui em um curso de especialização sobre a temática racial não impediu que ela demonstrasse dúvidas sobre o significado do conceito de raça defendido por representantes dos movimentos sociais e pesquisadores das temáticas étnico-raciais no Brasil. A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar).

Em resumo, é possível entender que a participação de docentes em cursos de formação continuada (aperfeiçoamento, extensão e/ou especialização) não garante a todos os sujeitos (alunos/as) a mesma compreensão do significado de conceitos considerados caros para muitos brasileiro/as. Afinal, se a experiência é singular e cada um vive a sua, é possível considerar que o "isso" (acontecimento), relacionado aos esclarecimentos sobre o conceito "raça" apenas passou, aconteceu e tocou, situação que impossibilitou que a docente vivesse uma experiência sobre o conceito. Porém, Larossa nos diz que a mesma pessoa vive experiências distintas, mesmo em situações parecidas, fato que vem acontecendo com Wambui, permitindo a ela desconstruir suas convicções sobre o conceito raça na tentativa de assimilar o conceito difundido pelo Movimento Negro e por pesquisadores como Gomes (2011).

4.3 Princípios da experiência

De acordo com Larrosa, a singularidade, irrepetibilidade e pluralidade são os princípios da experiência. A singularidade está relacionada ao significado de determinação da ação de um indivíduo. A experiência da paternidade, ou do amor, ou da morte, ou da leitura, sendo as mesmas, são sempre também outras (Larrosa, 2004, p.17). Assim, cada um vive uma experiência de forma diferente. O tenso momento pessoal que a docente Wambui enfrentou, naturalmente interferiu em sua prática profissional, porém a oportunidade de implantação do plano de ação em outra instituição fez com que a docente vivesse outra experiência. Este exemplo permite uma reflexão sobre os docentes que inicialmente são resistentes e/ou indiferentes às propostas e/ou projetos que foquem a diversidade racial na escola, e que diante do fato da escola (gestão, demais professores, alunos e famílias) estarem envolvidos em uma proposta institucional, este/esta docente acaba aderindo.

A continuidade do desenvolvimento de ações e propostas pedagógicas na escola sobre a temática racial pode possibilitar a docentes que antes eram resistentes possam, de alguma forma, colaborar com os projetos/propostos pela escola. Esta aproximação gradual

em projetos institucionais sobre a temática racial pode permitir aos docentes viver uma rica experiência que oscila entre o desinteresse, negação, aproximação e envolvimento. Em contrapartida, o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido. Seu contrário, o sujeito incapaz de experiência, seria um sujeito firme, forte, impávido, inatingível, erguido, anestesiado (LARROSA, 2002, p. 25). Desta forma, é possível compreender que a mudança de lugar, opinião e posicionamento diante um assunto permite uma experiência.

As docentes egressas do LASEB inseridas nesta pesquisa são profissionais com histórias, percursos e inserção com a temática racial distintas. Tal fato impede uma repetição de resultados, mesmo por que o controle de resultados é caracterizado como um experimento e não como uma experiência. O experimento sempre produz no geral; a experiência é plural e é singular. Para Larrosa (2002) o experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida.

A irrepetibilidade na experiência é sempre algo de surpreendente. Já no experimento, a repetição significa chegar ao mesmo ponto em cada tentativa, situação impossível quando falamos da temática racial e das relações interpessoais. Sobre a pluralidade, Larrosa (2004) considera que a experiência "é plural de singular, é plural e é singular de plural e singular"; já o experimento se produz sempre no geral.

Através da leitura de alguns planos de ação foi possível perceber por meio das práticas pedagógicas o poderoso efeito da singularidade. Algumas escritas docentes sinalizaram que a execução das práticas pedagógicas foi tranquila, única, oportuna. Já outras demonstraram certa insegurança inicial, como a escrita de Wambui. Outros docentes relataram certa solidão durante o desenvolvimento das ações.

4.4 Isso que me passa

A expressão "isso que me passa" será desmembrada na intenção de esclarecer seus respectivos significados. Experiência é o que me passa, o que nos passa, o que nos acontece e o que nos toca e não o que se passa, o que acontece ou o que toca (Larrosa, 2011). O "isso" supõe um acontecimento, algo que não depende de mim e das minhas vontades, sentimentos, projetos, representações, intenções, saber, poder, ideias e

sentimentos. Os princípios de alteridade, exterioridade e alienação apropriados pelo pesquisador possibilita uma melhor compreensão da palavra “experiência”. Para ele, o “princípio da exterioridade” resume-se na impossibilidade de se viver uma experiência sem a aparição de alguém, de algo ou de um “isso”. Para o pedagogo espanhol a exterioridade está contida no ex da palavra ex/periência: ex/trangeiro, ex/tranhesa, êx/tase, ex/ílio. (Larrosa, 2011). Larossa complementa que não há experiência, portanto, sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo, que não pertence ao meu lugar, que não está no lugar que lhe dou, que está fora de lugar (LARROSA, 2011, p.5).

A experiência (isso que me passa) precisa de um acontecimento através do “isso”, enquanto o “me” está relacionado ao lugar da experiência. Larrosa (2011) define que a experiência acontece em mim. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas intenções, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar. A expressão “passa” (isso que me passa) está relacionada à passagem e paixão; a experiência torna-se um passo, uma passagem um percurso.

Ao dar visibilidade à temática da diversidade racial, a escola estimula o debate e reflexão sobre a possibilidade das crianças vivenciarem o que pode ser resumido como “algo de primeira vez” e “algo de surpreendente”. Este “algo de primeira vez” poderia ser relacionado com a possibilidade de gestores e docentes mobilizarem parte ou a totalidade dos membros da escola para refletirem sobre a abordagem da diversidade e da diferença, situação muitas vezes negada, negligenciada, invisibilizada ou deixada para depois. Ao trazer à tona temas como: preconceito, racismo, discriminação, classe social, gênero, fenótipo, genótipo, miscigenação e outros, a escola assume o seu papel político e social. Para uma melhor compreensão da palavra experiência, Larrosa (2002) propõe aos indivíduos (adultos e crianças) posturas que ele mesmo reconhece não serem muito simples e fáceis de serem praticadas nos dias atuais. A escrita de Larrosa parece nos solicitar atributos adormecidos na sociedade moderna, porém extremamente necessários na vida de qualquer indivíduo. Larossa nos solicita um gesto de interrupção, pedido que se aproxima de aconselhamentos médicos para os pacientes que demonstram estar à beira de um ataque de nervos.

O olhar de Larrosa sobre o conceito de experiência permite uma aproximação com as temáticas raciais e de gênero. Ambas as temáticas demandam escuta atenta e ações pontuais, capazes de combater de forma segura e articulada discursos prontos, carregados de preconceito, discriminação e racismo, fato que muitas vezes inviabilizam a identificação de histórias seculares de luta e resistência de povos que muito construíram para o desenvolvimento da nação brasileira, como os negros e indígenas

> Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu (LARROSA, 2002, pg. 22).

Assim, torna-se interessante perceber que tão importante quanto repassar informações às crianças e demais membros da comunidade escolar, torna-se interessante dar algumas pausas a fim de desenvolver uma escuta que permita trocas simbólicas de papéis nas quais crianças, famílias e demais profissionais consigam nos falar sobre "o que nos acontece". Assim, talvez seja possível cultivar a arte do encontro e demorar-se nos detalhes, postura dentre outras defendida por Larrosa. Ao oportunizar o diálogo sobre a diversidade racial nas escolas sem monopolizar a discussão, gestores e docentes que estão à frente dos projetos e propostas pedagógicas possibilitam uma relação mais dialógica sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas.

4.5 Caracterização das UMEI

4.5.1 A UMEI Diversidade

A UMEI Diversidade está localizada na regional Nordeste de Belo Horizonte, região que no início do século passado era rodeada de fazendas, que após serem loteadas e vendidas deram origem a muitos bairros que nesta região foram construídos ao redor de indústrias e fábricas. Segundo Arreguy e Ribeiro (2008), por volta de 1930 surgem nesta região as primeiras fábricas e vilas operárias que deram origem a bairros com características muito próprias, marcados pelo ritmo do apito das fábricas e pelos laços de amizade e de solidariedade entre os trabalhadores. Esta região tem orgulho de ter abrigado

uma moradora ilustre. Embora tenha nascido na cidade mineira de Paraopeba, em 1943, a cantora mineira, Clara Francisca Gonçalves Pinheiro, mais conhecida como Clara Nunes, artista de projeção nacional morou na região e como outros inúmeros moradores da região era operária em uma das fábricas de tecido. Antes do sucesso, nos finais de semana, Clara Nunes, após rotinas exaustivas de trabalhado, brindava seus colegas com seu canto em encontros e festas organizadas pelos colegas e outros profissionais da música. A cantora mineira dedicou-se à música popular brasileira, representou o Brasil em países do continente africano e converteu-se à umbanda[42].

A UMEI Diversidade está localizada em um bairro residencial, em uma área íngreme e conta com uma infraestrutura adequada ao seu redor (lojas, hospitais, centro de saúde, shopping, avenidas), própria de bairros localizados em espaços urbanos e áreas centrais. Se comparada às demais, esta UMEI pode ser considerada de pequeno porte. A unidade atende aproximadamente 140 alunos/as. Ao observar o entorno e interior da escola é possível assegurar que a instituição é ampla, limpa, organizada. A unidade possui uma entrada totalmente coberta que conta com uma área plana de aproximadamente 150 metros quadrados, 6 salas de aula, estacionamento pequeno, playground, anfiteatro, arquibancada, fraldário, instalações sanitárias masculina e feminina (adulto e criança), dispensa, área de serviços, vestiário, secretaria, coordenação, depósito, arquivo, sala multiuso, canto de leitura, sala de professores, área de circulação e jardins.

Segundo a docente, a escola foi uma conquista dos moradores da região que no ano de 2000 manifestaram-se em prol da construção de uma escola de educação infantil na comunidade. Inicialmente a obra foi planejada para a construção de uma creche comunitária, que posteriormente se concretizou na construção de uma UMEI. A maioria das crianças que estuda nesta UMEI mora nos bairros do entorno da escola.

4.5.2 A UMEI Diferença

A UMEI Diferença está localizada em um bairro da periferia da regional Leste,

42 Umbanda é uma religião brasileira formada através de elementos de outras religiões como o catolicismo ou espiritismo juntando ainda elementos da cultura africana e indígena. A palavra é derivada de "*u´mbana*", um termo que significa "curandeiro" na língua banta falada na Angola, o quimbundo. A umbanda tem origem nas senzalas em reuniões onde os escravos vindos da África louvavam os seus deuses através de danças e cânticos e incorporavam espíritos. (http://www.significados.com.br/umbanda/ acesso 01/05/2014)

bairro de ocupação tardia, que fica próximo ao limite da cidade de Belo Horizonte com os municípios de Sabará e Nova Lima. Os primeiros moradores ocuparam a região por volta da década de 1980, período que tiveram de enfrentar condições precárias (falta de saneamento básico, energia elétrica, saúde básica e até mesmo acesso a escolas). A localização da UMEI permite às crianças, docentes e demais moradores acesso a uma vista privilegiada e clima agradável devido provavelmente à quantidade expressiva de área verde preservada. A maior parte das famílias atendidas na UMEI Diferença mora no próprio bairro, dado diferente do apresentado pela UMEI Diversidade. A UMEI Diferença pode ser considerada de grande porte; são mais de 400 crianças de 0 a 5 anos de idade matriculadas e atendidas nos períodos parcial e integral pelas professoras de educação infantil do município.

A escola foi construída em uma área extensa, terreno relativamente acidentado, mas que não coloca em risco a segurança das crianças. O portão principal da escola fica ao lado da garagem, que é ampla e fica em um nível bem mais alto que a escola. Logo em seguida é possível visualizar uma grande escadaria e uma rampa de acessibilidade próxima ao parquinho. A entrada da escola também é ampla e comunica-se com os vários espaços da instituição, dentre eles: secretaria, refeitório, cozinha, banheiros separados para crianças, visitantes e funcionários, corredor, elevador, sala da vice direção, sala de televisão, sala de multiuso e as turmas de período integral (0 – 3 anos) e uma escadaria que leva ao segundo pavimento, local onde ficam as turmas das crianças maiores (3-5 anos) e a sala dos professores.

4.6 Akilah - UMEI Diversidade

Akilah atua na educação há mais de 15 anos**,** em dois cargos, ambos na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, nos períodos da manhã e tarde. A docente assume a sua negritude como muita naturalidade, ‘eu sou uma professora negra’. A docente tem mais de 40 anos de idade, graduada em pedagogia em 2009 pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e especialista em Educação e Relações Étnico-raciais pela FaE/LASEB, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente, o primeiro cargo da docente é o de Professora de Educação Infantil em que ela trabalha há 10 anos e o segundo cargo o de Professora Municipal do 1º e 2 º ciclo, em que trabalha há aproximadamente 3 anos. Antes de assumir o segundo cargo, a docente trabalhava em outra

rede de ensino pública municipal na região metropolitana de Belo Horizonte.

Desde o primeiro encontro com a docente, o único momento que ela demonstrou certa timidez foi no dia da primeira entrevista, situação contornada ao longo das perguntas. A primeira visita à UMEI Diversidade foi previamente agendada com a docente, bem como algumas informações sobre a pesquisa. Mesmo assim, durante o encontro na UMEI a docente surpreendeu-se ao saber que apenas as práticas de um plano de ação da quinta turma do LASEB seriam analisadas e que possivelmente seria as dela. Ao demonstrar curiosidade pelos critérios da escolha dos planos de ação a docente foi informada que os critérios foram definidos gradativamente, a partir da leitura dos documentos sobre o curso do LASEB, identificação das práticas registradas nos planos de ação, foco na infância, participação da gestão no processo de implantação da práticas pedagógicas, ser docente egressa das turmas quatro e cinco do LASEB, registro de práticas pedagógicas que valorizam a diversidade racial com foco na infância, docente que permanece trabalhando em UMEI após o curso de especialização e propostas pedagógicas que demonstram continuidade.

A entrada da docente na graduação deu-se em 2005 pelo critério de cotas, em uma universidade pública do estado de Minas Gerais. Neste mesmo ano, se inscreveu no processo seletivo do LASEB, porém não foi classificada. Em 2011, se inscreveu novamente, sendo bem sucedida no processo seletivo, iniciando, assim, o curso de especialização em Educação e Relações Étnico-raciais no Programa de formação continuada, *Lato Sensu* em Docência para a Educação Básica (LASEB).

A trajetória escolar da docente foi integralmente cursada em escolas públicas, da educação infantil à pós-graduação. Akilah viveu uma experiência com a temática racial não muito comum à maioria das docentes que estão na graduação. Logo na sua entrada na universidade, nos primeiros períodos do curso de pedagogia, a docente teve contato com a Lei 10.639/03 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, através da entrada em um grupo de estudos no qual permaneceu até o quarto período do curso. O tema da monografia da docente contemplou a diversidade racial e a infância e buscava entender a importância das narrativas na construção da imagem positiva do negro/a pelas crianças.

A entrada da docente em uma universidade pública como cotista, em 2005, se deu em um momento em que as universidades federais ainda não eram obrigadas a usar este

critério em seus processos seletivos. Tal experiência permitiu a ela desenvolver uma trajetória educacional privilegiada sobre possibilidades da abordagem da diversidade e da diferença na educação. Ao relatar sua entrada na universidade a docente enfatiza a sua participação no grupo de pesquisa.

> Logo que entrei na universidade eu entrei no grupo de pesquisa da universidade. Entrei tinha iniciado o critério de cotas para seleção. Os critérios para entrada eram: trajetória em escola pública, auto declaração (cor/raça) [negra ou indígena] e condição financeira. Eu entrei em quase todos os critérios.
>
> (AKILAH - Entrevista concedida em 10 de fevereiro/2014)

Akilah e os demais colegas que foram selecionados para integrar o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade do Estado de Minas Gerais (NEAB) foram divididos em grupos de estudos. O grupo que Akilah participava era responsável por ir a escolas públicas do ensino fundamental para colher informações sobre a abordagem da Lei 10.639/03. O grupo pesquisado era formado crianças auto declaradas negras, que aceitaram participar da pesquisa mediante autorização das famílias. Entre as atividades assumidas pelos participantes do grupo, Akilah tinha a tarefa de tabular os dados e auxiliar na escrita da pesquisa juntamente com demais colegas e professores do NEAB. Dentre as funções dos NEAB vale destacar o desenvolvimento de ações e acompanhamento da implementação do Parecer CNE/CP 003/2004 e da Resolução CNE 001/2004, que tratam das Diretrizes Curriculares para a Educação e Relações Etnicorraciais e Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira.

A docente demonstra através de suas expressões e relatos grande satisfação e gratidão por ter participado de um grupo de pesquisa na graduação, oportunidade que a ajudou a concluir a escrita do plano de ação. A exigência do LASEB do registro das práticas pedagógicas relacionadas à temática racial possibilitou a Akilah retomar seus estudos sobre contos africanos. Segundo a docente, a sua ligação e interesse com literatura é intensa, pois, para ela, a litratura é a disciplina que mais a aproxima das crianças durante o desenvolvimento de projetos. Para Santuza Amorim (2009),

> A literatura infantil tem o poder de constituir, para a criança, um elo lúdico entre o mundo do imaginário, do símbolo subjetivo, e o mundo da escrita e dos signos convencionalizados pela cultura. A experiência simbólica e a importância da literatura é reificada cada vez mais por

> autores que acreditam que ela também desempenha a função de promover a democracia cultural na contemporaneidade (AMORIM, 2009, p. 101).

A docente Akilah considera que a literatura traz uma riqueza muito grande por meio da arte, música, brincadeiras e dos livros infantis e juvenis. Ao apostar na literatura como ponte entre as crianças e uma educação que valorize a diversidade racial, a docente tornou-se uma assídua leitora de livros que focam a diversidade na infância. A literatura possibilita uma interação com o mundo (AMORIM, 2009, 105).

A oportunidade de ter sido bolsista de um grupo de pesquisa vinculado a uma universidade ainda na graduação trouxe reflexos extremamente positivos para a carreira da docente. No ano seguinte à defesa da monografia e um ano antes se ingressar no LASEB a docente, juntamente com a gestão e pares da escola, escolheram a literatura infantil para ser o tema do projeto institucional da escola. Esse projeto foi nomeado de "Viajando no Mundo da Literatura", iniciado em março de 2010. No segundo semestre deste mesmo ano, cada turma da escola escolheu uma obra literária a fim de direcionar as atividades do projeto institucional a ser exposto no início do mês de novembro, juntamente com uma encenação teatral para a comunidade escolar. A obra escolhida por Akilah foi a única relacionada à diversidade e diferença na educação infantil. Neste ano, a docente era professora referência de uma turma que tinha 16 crianças de 4-5 anos, fato que, segundo ela, a desafiava a desenvolver um subprojeto sobre a cultura africana com as crianças.

A obra escolhida foi "Princesas Negras e a sabedoria ancestral" de Edileusa Penha e Ariane Celestino, obra essa voltada para o público infantil e que apresenta aos leitores/as uma visão de uma princesa diferente da convencional. A docente considerou que este livro a ajudou no diálogo com as crianças e famílias, fazendo a seguinte observação: "Não são as roupas, coroas ou castelos que identificam as princesas negras, mas sim sua pele rica em melanina, seus cabelos crespos, sua sabedoria, sua ancestralidade". Akilah considerou que a história do livro permitiria a ela destacar para as crianças e famílias a construção da imagem de príncipe e princesa diferente dos veiculados pelos clássicos infantis euroupeus. Para a docente

> Auxiliar crianças a valorizarem sua cultura, seu corpo, seu jeito de ser, favorecendo para que construam uma imagem positiva de si mesma, veiculando conhecimentos por meio de histórias e contos infantis que ensinam maneiras de olhar para si mesmo e para o outro e que podem trazer identificações positivas da imagem do/a negro/a pelas crianças.
>
> (AKILAH - entrevista concedida em 10 de fevereiro/ 2014)

O outro desafio encontrado pela docente foi o de identificar contos para apresentar para as crianças capazes de permitir a elas viverem uma experiência significativa com a diversidade e com a diferença na escola. A leitura do conto "As pérolas de Cadja" pela docente, versão africana da história da Cinderela, conto da cultura mulçumana no Senegal, a estimulou a organizar uma apresentação do conto com as crianças. Os ensaios, a confecção dos figurinos, maquiagem, penteados permitiram às crianças grande protagonismo e resultaram em uma organização cercada de cuidados com as crianças, figurinos, maquiagens e cenário.

Akilah lembrou que a entrega e envolvimento dos meninos e famílias a impressionou, ela relata que em nenhum momento eles demonstraram resistência em relação ao uso de maquiagem, dos figurinos e demais adereços. A docente não tem dúvida que a seriedade e compromisso apresentada por ela e pelas docentes referência das duas turmas: pula corda e amarelinha, juntamente com o envolvimento da gestão transmitiram segurança para as famílias e crianças. A possibilidade de identificar a arte como patrimônio da humanidade faz com que discursos preconceitos não tenham força. Essas situações permite que as crianças valorizem a importância da valorização da arte na escola.

O envolvimento das famílias nos projetos também permite que eles compreendam como os mais velhos são tratados em sociedades tradicionais africanas, "eles são reverenciados, dado que se reconhece a impossibilidade do presente e do futuro não fosse sua vida e seu esforço e o grupo familiar inclui os já-idos"(RIBEIRO, 1998, p. 53)

A peça teatral foi apresentada no encerramento do projeto "Viajando no mundo da literatura" e na abertura da Semana da Consciência Negra na escola.

4.6.1 Momentos da escola

Akilah considera que o apoio da gestão da escola foi um diferencial durante o desenvolvimento do plano de ação. Para ela, a colaboração foi para além da materialidade (compra de livros, CD, tecidos, roupas e enfeites). A docente considerou que as estratégias adotadas pela gestão e coordenação por meio de contatos e convites a membros da comunidade escolar e profissionis da rede municipal foi uma ação muito positiva.

A vice-diretora da escola demonstrou interesse em relação aos objetivos da pesquisa e se disponibilizou a colaborar no que fosse possível. Porém, a interlocução com a gestão da UMEI Diversidade foi concretizda com a coordenadora, profissional que trabalha

na instituição desde sua inauguração há 10 anos, em período integral. A coordenadora, além de demonstrar interesse pelo tema da pesquisa descreveu com entusiasmo o projeto institucional da UMEI Diversidade, que seria desenvolvido na escola no mês de abril de 2014. Na mesma semana (13 de fevereiro/2014) a docente me apresentou aos funcionários da instituição e me levou a cada espaço da escola. A sala de multiuso foi o local que a coordenadora descreveu com maior entusiasmo, afinal a construção deste espaço foi uma reivindicação do coletivo da ecola. A sala é ampla, com aproximadamente 70 m², poucos movéis, e conta com armários embutidos, aparelhos de televisão, som e DVD, situação que permite às docentes e crianças um local amplo, organizado e viável para desenvolvimento de atividades físicas, sessões de relaxamentos, projeção de filmes e vídeos, contação e dramatiação de histórias.

Akilah, destacou a presença de uma convidada na escola. Segundo ela, a gestão convidou Fernanda Sena, contadora de histórias e professora do 1° e 2º ciclo do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte para uma apresentação artística. A docente foi acompanhada da família (marido e a filha) que são músicos. Segundo ela, Fernanda fez um trabalho maravilhoso com os professores e famílias. “Praticamente todo mundo ficou encantado. A apresentação ocorreu em um sábado letivo, contando com momentos de palestra, músicas e relatos”. Akilah lembra que quando a palestrante teceu comentários sobre as religiões de matriz africana, como o candomblé, ocorreu uma manifestação de intolerância religiosa que não partiu das famílias e sim de algumas docentes. Ela relatou que três colegas levantaram-se simultaneamente e foram para a sala dos professores e que só voltaram quando a visitante se despediu. Mesmo percebendo a reação das docentes, os demais funcionários e convidados desconsideraram o ocorrido e continuaram a prestigiar os palestrantes.

As pesquisas que tratam dos saberes produzidos no terreiro e das relações que as crianças de Candomblé mantêm na escola fazem parte de um acervo não muito vasto (ALMIRANTE, 2014, p.1). Dados apresentados por Almirante confirmam a pouca visibilidade oferecida às temáticas raciais, inclusive as questões religiosas, nas universidades. O pesquisador avaliou que entre os anos de 2002 a 2013 foram encontrados apenas 15 estudos em todo o Brasil sobre “terreiro e educação” na pós-graduação *stricto sensu*, sendo 11 de mestrado e 4 de doutorado. A jornalista Stela Caputo (2005) considera que é preciso trabalhar nas escolas os aspectos culturais de todas as religiões, do judaísmo

ao islamismo, do espiritismo ao catolicismo, das religiões neopentecostais às afro-brasileiras.

Para muitas pessoas, a escola é tida como um espaço laico. Entretanto, presenciamos que estes discursos ditos "laicos" privilegiam o catolicismo e neopentecostalismo. Estas religiões são aceitas ou mesmo toleradas por uma parcela substancial em nossa sociedade. O desafio posto aos gestores, docentes e até mesmo famílias é o de não permitir que as escolas, independentemente do nível ou modalidade de ensino, se transformem em um espaço de intolerância religiosa, que exclui e/ou rotula os seus (crianças ou adultos) devido a suas convicções e práticas religiosas. Akilah considera que

> A possibilidade de uma relação mais saudável entre brancos e negros está relacionada à diversidade, à aceitação de que as pessoas precisam entender que a cor da pele e as características físicas não podem nos fazer melhores ou piores. No nosso país, o racismo é cultural e não muito declarado; a gente rejeita, mas não dá conta, ou a gente não verbaliza. A gente fala 'fulano é feio', 'fulano é diferente', 'não gosto de fulano', 'fulano é diferente', mas a gente não verbaliza. As pessoas não falam 'não gosto dele por que é negro.'
>
> (AKILAH- entrevista concedida em 12 de fevereiro/ 2014)

Embora a atitude de intolerância religiosa tenha partido de algumas docentes, Akilah afirma com muita tranquilidade que já percebeu crianças assumindo atitudes de distanciamento em relação a colegas por repetidas vezes e que o distanciamento estava relacionado à não aceitação do outro pela cor da pele. Segundo ela, em momento algum as crianças que se afastam dizem o motivo, porém

> As atitudes de distanciamento dos alunos em relações às questões raciais são presentes nas escolas de educação infantil. Sem que os alunos verbalizem, é possível perceber um aluno excluir um colega, preferir um e não fulano. Na hora da roda, quer dar a mão a fulano e insiste em não dar a mão para o outro. Não que eles declarem 'não gosto dele' por estas características.
>
> (AKILAH- entrevista concedida em 12 de fevereiro/2014)

Em ambas as situações citadas acima, as atitudes de distanciamento tomadas por pessoas que têm dificuldade de aceitar o outro pela cor da pele, seguem acompanhadas do

silenciamento. Porém, o sentimento de rejeição da vítima não diminui devido o silenciamento ou sutileza do outro.

A postura de não assumir atitudes racistas e preconceituosas entre os adultos está muito relacionada ao temor de possíveis críticas e sanções. Porém, no ambiente mais íntimo e pessoal, a postura costuma ser diferente. Ao assumir o seu preconceito e racismo apenas na esfera íntima as pessoas fazem o que Schwarcz (2005, p.6) nomeia de "preconceito social privado" e define como uma tendência a admitir a desigualdade e a exclusão "apenas no circuito mais íntimo e não oficial"

A docente faz questão de exemplificar observações feitas em outro espaço educacional, porém com alunos um pouco maiores onde trabalha no período da manhã. Para ela, as crianças maiores demonstram através dos seus discursos grande compreensão do lugar social que ocupam. Akilah considera que as crianças que moram na periferia são muito rotuladas e negadas por serem consideradas violentas.

Os relatos da docente permitem entender que muitas crianças que moram nas regiões mais nobres de Belo Horizonte, porém, na parte pobre (vilas e aglomerados) parecem desenvolver uma habilidade clara de leitura espacial. Segundo a docente, elas muitas vezes não tentam se enganar, se assumem como moradoras do morro e sabem que são evitadas cotidianamente por isso. Mesmo assim, sonham em sair do morro e ir para o outro lado, mesmo que seja só para trabalhar como a mãe, o tio e outro familiar. Segundo Santos (1979), o espaço é um verdadeiro campo de forças cuja formação é desigual. Eis a razão pela qual a evolução espacial não se apresenta de igual forma em todos os lugares (p.122).

> Eles dizem que querem trabalhar lá, apontando para os bairros de melhor poder aquisitivo. Eles estão numa região que geograficamente é super valorizada, porém a moradia deles está em um espaço altamente desvalorizado, rejeitado. Eles saem do morro para trabalharem nas proximidades, nas casas e apartamentos maravilhosos. Eles estão excluídos. Eles não falam com orgulho que moram no bairro chique, pelo contrário falam que moram no morro. Embora o morro fique no bairro chique, é o morro e o bairro e não o morro no bairro; a divisão é clara.
>
> (AKILAH, entrevista concedida em 12 de fevereiro/2014)

Ao compartilhar a experiência acima, Akilah transmite através de sua voz muita emoção, muito provavelmente por identificar em um relato infantil tanta clareza sobre o

processo de exclusão espacial e social que o qualifica e/ou desqualifica. Para a docente, a experiência de ser egressa do LASEB significou a aproximação em relação a referenciais teóricos consistentes, "passei a entender melhor as questões raciais, me permitindo um olhar mais refinado". Passados dois anos da conclusão do curso de pós-graduação em Educação e Relações Étnico-raciais a docente demonstra grande interesse em continuar desenvolvendo projetos sobre a temática racial.

Nos últimos dois anos a escola vem desenvolvendo um projeto chamado "Diversidade na Escola", normalmente desenvolvido no mês de abril. Em 2014, devido a um período de adoecimento, a docente ficou de licença médica por quase dois meses. Tal situação levou a gestão da escola a mudar a data da comemoração do projeto, que seria no final do mês de abril. O retorno da licença médica de Akilah coincidiu com um período de greve de professores no município de Belo Horizonte. Após o fim da greve e retorno às atividades em julho, a direção e coordenação da escola agendaram a execução do projeto para o mês de novembro. Tal fato reforça a existência de um profissional principal responsável pelo desenvolvimento da temática racial nas escolas, dado já sinalizado na pesquisa sobre práticas pedagógicas sobre relações étnico-raciais, organizado por Gomes (2012).

4.6.2 O Plano de Ação de Akilah

O conteúdo do plano de ação de Akilah se aproxima das reflexões de Porter (1973) sobre as percepções raciais de crianças negra*s* e brancas. Durante a escrita do plano e conversas com as crianças, ela afirma que já havia identificado atitudes entre as crianças que demonstravam a não aceitação do "outro" devido à cor da pele. Ela relata que já presenciou situações de crianças que se negaram a dar as mãos ou se recusarem a dançar com algum/a colega em uma das festas da escola.

Em 2011, diante o desafio de desenvolver um plano de ação na UMEI Diversidade, a docente elegeu novamente a literatura como o fio condutor para a sua abordagem étnico-racial com as crianças. Para Silva e Souza (2013) o uso da literatura infantil como prática pedagógica de educação das relações Étnico-raciais é uma alternativa entre as mais discutidas nas pesquisas da área[43]. Na escrita do plano de ação a docente enfatiza a

43 Os autores citam entre outros: ZIVIANI, 2003; VALENTE,2005; DIAS, 2007, 2010; COSTA, 2007; ROCHA, 2008 e outros.

importância da abordagem da temática étnico-racial na educação infantil, considerando que o preconceito opera por meio das interações sociais desde a infância. Ao trabalhar com a literatura infantil a docente inseriu contos e histórias africanas na intenção de alimentar a imaginação das crianças.

> Por meio dessas interações, a criança constrói uma imagem de si, do que é bonito e socialmente aceito. Muitas vezes, a criança traz em seu corpo características físicas que são desvalorizadas socialmente, o que acaba contribuindo para uma construção de uma imagem não positiva de si mesma. Os contos e histórias que alimentam a imaginação das crianças desde bem cedo, trazem uma imagem de reis e rainhas, fadas e princesas, histórias que revelam personagens que têm sua origem na tradição europeia (Plano de Ação/2012).

A docente considera que a afirmação de uma identidade negra positiva muitas vezes nos é negada desde a infância, fato que interfere na positivação da própria imagem e na construção das identidades, afinal as crianças são estimuladas desde pequenas a valorizarem apenas um modelo de beleza, o eurocêntrico. Ao refletir sobre o brincar, não fica difícil identificar nas brincadeiras e discursos infantis o sonho de meninas e meninos de serem princesas e príncipes.

> De acordo com esta perspectiva, pode-se destacar que a literatura infantil brasileira é repleta de exemplos de representações de príncipes e princesas. No entanto, estas representações transmitidas de geração a geração não contemplam de maneira igualitária a diversidade étnica racial do país. Muitas vezes, as crianças negras acabam se auto-identificando com o ideário da beleza do branco e construindo uma negação com relação à semelhança a indivíduos negros (Plano de Ação/2012).

Diante da solicitação da escrita e implementação de um plano de ação na escola em que trabalha, a docente priorizou atividades com contos que pudessem colocar em destaque a imagem de príncipe e princesa negros e negras na intenção de trabalhar com todas as crianças a frase “Príncipes e princesas negras existem”! Akilah considerou que o objetivo principal do plano de ação seria

> *Auxiliar as crianças a valorizarem sua cultura, seu corpo, seu jeito de ser, favorecendo para que construam uma imagem positiva de si mesma, veiculando conhecimentos por meio de histórias e contos infantis que ensinam maneiras de olhar para si mesmo e para o outro e que podem trazer identificações positivas da imagem do/a negro/a pelas crianças.*
>
> (AKILAH - entrevista concedida em 12 de fevereiro de 2014).

Dentre vários objetivos específicos listados por Akilah, destaco o de contribuir para o conhecimento da beleza, riqueza e dignidade das culturas negro-africanas e valorizar as características étnicas das crianças afrodescendentes, possibilitando a identificação com sua cor, a partir do princípio do respeito às diferenças e do fortalecimento da autoestima.

Embora este estudo tenha como interesse apresentar analises de práticas docentes sobre a diversidade racial registradas em dois planos de ação de egressas do LASEB, torna-se oportuno descrever as dinâmicas observadas sobre a relação docente/crianças. A experiência de Akilah como egressa do LASEB contribuiu diretamente no processo da implementação da Lei 10.639/03 na UMEI Diversidade. A docente preferiu registrar no plano de ação exigido pelo LASEB (2011) as práticas vivenciadas com a turma de crianças com as quais trabalhou como professora referência em 2010. Contando com o apoio da nova professora das crianças, Akilah iniciou o desenvolvimento do plano de ação com as 16 crianças que eram da turma no segundo semestre de 2011 e que participaram do projeto "Princesa negras", além de mais 5 alunos que estavam estudando na escola pela primeira vez, totalizando 21 crianças de 3-4 anos de idade. O plano foi desenvolvido em três semanas, e sua culminância deu-se antes da semana da Consciência Negra.

A proposta metodológica baseou-se nos contos africanos tendo como princípio a positivação da imagem de África. A obra literária infantil afro-brasileira escolhida foi "O casamento da princesa" (Celso Sisto). Após algumas adequações das narrativas e imagens, iniciaram-se os encontros com as crianças. A docente apresentou para as crianças imagens de representantes das realezas africanas na atualidade.

No primeiro semestre de 2012, e assumindo novamente a função de professora de apoio as intervenções feitas pela docente na turma das crianças de 5 anos eram nos horários de projeto. Ela determinou encontros semanais em dias alternados que duraram, em média, 1 hora. Desta forma, de 2 a 3 vezes por semana Akilah desenvolvia com as crianças o projeto sobre as relações étnico-raciais. Possivelmente, a afinidade das crianças com a docente permitiu a elas expressar o sentimento de continuidade do um projeto que tinha iniciado no ano anterior.

O primeiro encontro da docente com as crianças foi especial porque contou com a colaboração da professora referência, profissional que hoje está trabalhando na coordenação da escola. Ela, juntamente com as crianças, esperaram Akilah reunidos em uma roda. Akilah levou em uma caixa surpresa um casal de bonecos negros, uma coroa,

além de duas varetas com símbolos africanos de fogo e chuva e alguns lenços coloridos. A docente relata que as crianças não se continham de tanta curiosidade para saber o que havia na caixa. Para diminuir a curiosidade, Akilah dizia que a caixa guardava um objeto precioso que pertencia a alguém muito especial.

> *Apresentei os bonecos negros Abayomi e Lila (nomes de origem africana que significa Abayomi: nascido pra trazer alegria e Lila: boa - expliquei), que faziam parte de todo aquele misterioso tesouro. Várias crianças insistiram pedindo para segurar os bonecos e combinamos que durante o tempo que eu estivesse ali os bonecos Abayomi e Lila passariam pelas mãos de cada um alternadamente. Coloquei no meio do círculo a caixa colorida fazendo suspense de seu conteúdo. Propus que, assim como os bonecos, a caixa passasse de mãos em mãos e cada um apenas olhasse para dentro da mesma sem nada dizer ao colega (Plano de Ação, 2012).*

Akilah solicitou que as crianças descrevessem[44] a imagem que eles/elas têm sobre príncipes e princesas.

> *"Os príncipes são fortes, morram lá no castelo';*
> *"A Branca de Neve é uma princesa, ela é muito bonita, tem o cabelo assim"; Perguntei, então, se achavam que todas as princesas eram iguais; se moravam em castelos e usavam coroas como a que eu estava usando. Uma das crianças, mais que depressa, lembrou-se de uma princesa "próxima" a eles. Uma das crianças logo respondeu que se lembrava da "Cadja". Perguntei a ela o que se lembrava da Cadja. A criança respondeu: "Uma princesa uai! Perguntei Cadja é uma princesa de onde? E a criança respondeu: "Lá da África!", citando então o conto africano trabalhado com a turma no ano anterior.*

A recordação da criança acima permitiu que Akilah fizesse outras perguntas específicas em relação projeto desenvolvido em 2010 com as crianças.

> *Perguntei se mais alguém se lembrava da história e algumas crianças levantaram a mão. Perguntei o que se lembravam e foram citando os personagens que os mesmos haviam representado na encenação do conto. Pedi que me descrevessem como era Cadja. Disseram: "Ela é bonita", "Tem um irmãozinho", "A madrasta dela é feia", "Foi a Ana Clara". Até então não haviam feito referência à princesa como negra. Então perguntei: A princesa Cadja se parece com a Branca de Neve? Uma menina respondeu: Não ela é diferente! Perguntei: Diferente como? E uma menina respondeu: É negra, né Kilah? Neste momento um menino pegou um brinquedo que estava no seu bolso dispersando um pouco a atenção das outras crianças. A professora referência da turma então pediu o brinquedo e guardou-o no armário da sala.*

44 O diálogo abaixo entre as crianças e Akilah foi extraído do plano de ação.

Ao longo da conversa e diante da positivação da negritude, através da figura do casal de bonecos negros e da lembrança da personagem Cadja e seu irmãozinho, além de objetos que lembravam a realeza como coroa e varetas, uma criança conseguiu se identificar com a negritude que estava sendo valorizada, quase reverenciada. Uma das crianças, durante a conversa, afirmou *"eu também sou negro!"* A partir disso o diálogo ocorreu em função da abordagem remetendo às nossas raízes africanas:

> *Perguntei o que sabiam sobre África; abordei aspectos culturais (comida, música, língua, vestimentas, comportamentos) e também a nossa pele negra, cabelos crespos, nosso rosto, nossos corpos aspectos que nos ligam à África, fazendo uma explanação oral breve sobre a contribuição do povo africano na formação do povo brasileiro. Abordei também nossa descendência negra vinda de reis, rainhas, príncipes e princesas africanas seqüestrados na África e trazidos ao Brasil como escravos (Plano de ação).*

O trecho do livro de Celso Sisto, O casamento da princesa, apresenta um pouco desta bela história.

> *A beleza andava de mãos dadas com a princesa Abena, pois tinha reunido numa só pessoa um harmonioso pescoço alongado e um rosto arredondado. O rei, seu pai, sorria para si e para o mundo, cada vez que constatava, com os próprios olhos, a formosura da filha. E por isso acreditava que seria fácil casá-la, quando chegasse a hora. A sucessão dos anos só aumentava a perfeição dos traços de Abena. Além de tudo, ela tinha ainda a ajuda dos magníficos trajes que usava: sempre envolta nos mais belos tecidos e vestimentas; sempre adornada com os mais fulgurantes colares e brincos; sempre emergindo do colorido das roupas, como a mais nobre visão da beleza. A notícia da suprema graça de Abena circulou pelas tribos, atravessou os mares, subiu aos céus, correu por toda a África tropical. Mas foi só quando os habitantes dos mais distantes povoados começaram a chegar para ver com seus próprios olhos a princesa mais linda do mundo, é que chegaram também os pedidos de casamento. Os primeiros pretendentes à mão da princesa foram o Fogo e a Chuva. (SISTO,)*

A apresentação da obra "O Casamento da Princesa" continuou em outros momentos por meio de contação de história, conversas de roda, reconto da história através de desenhos e dramatização. Akilah aproveitou um momento para questionar com as crianças a existência de príncipes e princesas negros/as. Tal questionamento permitiu à docente conduzir as crianças do mundo da fantasia ao mundo real, apresentando a elas imagens de realezas africanas e promovendo conversas sobre semelhanças e distinções de reis/rainhas príncipes/princesas pelo mundo afora. Em outro momento a docente também reuniu

imagens de personalidades negras brasileiras em destaque na mídia e pediu ajuda às crianças para identificá-las. Akilah considera que, ao apresentar para as crianças imagens de príncipes e princesas diferentes das que convencionalmente são apresentadas pela mídia, docentes fazem a diferença apostando na diversidade cultural como um valor positivo.

Ao avaliar a intervenção com as crianças, Akilah considerou que a acolhida foi tomada por entusiasmo e que a abordagem alcançou o objetivo de apresentar para as crianças a figura do negro em destaque, permitindo que as crianças consigam se identificar sem constrangimentos com outras referências negras de forma positiva, rompendo com o silêncio e afirmando "eu também sou negro", como fez uma das crianças. Os desenhos feitos por algumas crianças conseguiram reproduzir a história contada pela docente e representar personagens negros/as em posição de destaque, com feições alegres, roupas coloridas e pele escura (marrom ou preta).

4.6.3 Brinquedos e brincadeiras

Os primeiros contatos e conversas com as docentes Akilah e Wambui nas UMEI Diferença e Diversidade revelaram docentes com desejos comuns de desenvolvimento de práticas tendo por foco a abordagem da temática racial na educação infantil de forma contínua.

A gestão e professores da UMEI Diversidade elegem anualmente um tema comum para ser desenvolvido ao longo do ano letivo com a intenção de aproximar família/escola. O tema escolhido para o projeto institucional de 2014 foi intitulado "Brinquedos e brincadeiras". Assim as docentes da UMEI Diversidade desenvolveram atividades em cada uma das turmas juntamente com as crianças relacionadas ao tema (brinquedos e brincadeiras). As turmas que Akilah era professora de apoio foram nomeadas de "Pula corda" e "Amarelinha", em alusão a brincadeiras infantis. A turma que as práticas docentes de Akilah foram observadas foi a "Pula corda", composta por crianças de 3-4 anos de idade.

Akilah e a professora referência aderiram à proposta do projeto institucional, porém aproveitaram para valorizar a proposta da diversidade. Elas montaram painéis com o contorno dos corpos de cada uma das crianças em folhas de papel fantasia na cor preta. Nenhum rosto recebeu formas e nenhum corpo foi identificado com nomes pois caberia a

cada criança, sozinha ou com ajuda dos colegas, identificar o contorno do seu próprio corpo. A atividade propunha que as crianças deitassem no chão, imitassem poses como se estivessem pulando corda. Desafio lançado, desafio cumprido. As crianças com a ajuda das docentes "brilharam". Esteticamente os painéis ficaram belos e interativos, muitas famílias tiraram fotos ao lado dos painéis.

No dia 28 de março/2014, em uma manhã chuvosa de sábado, as docentes organizaram uma bela apresentação teatral relacionada ao projeto "Brinquedo e Brincadeiras". A proposta das docentes foi chamar atenção das famílias sobre os pontos positivos e negativos de termos uma infância tão conectada como a atual. As atrizes foram as próprias docentes da escola. Elas representaram uma família composta por um casal com dois filhos e que precisaram viajar para o interior de Minas Gerais para rever os avós maternos das crianças, que moravam em uma fazenda que não contava com sinal de *internet*. A proposta foi alertar as famílias sobre a necessidade de resgatarem os momentos dos brinquedos e brincadeiras com as crianças e valorizarem os vínculos afetivos.

As brincadeiras como "totó", "pião", "rouba bandeira", "ioiô", "trenzinho", "amarelinha" e outras demandam das famílias e escolas organização de tempos que podem seguramente ser prazerosos. As famílias foram convidadas a refletir sobre a possibilidade de equalizarem a oferta de brinquedos artesanais às crianças, e não oferecerem apenas os mais modernos como celular com joguinhos, computadores, mp3, *tablets e laptops*. Durante a apresentação, uma das personagens pergunta para as crianças se as famílias estão brincando muito com elas; em coro todas responderam que não. As risadas foram muitas, talvez proporcionais às reflexões familiares de suas possíveis ausências na vida de suas crianças. Conforme as Proposições Curriculares para a Educação Infantil (2014, p. 103), os profissionais precisam estar atentos para oferecerem tanto *materiais estruturados*: carrinhos, panelinhas, bolas, cordas; às crianças como os *semiestruturados*: retalhos de tecidos, caixas vazias, pedrinhas, gravetos, além de materiais variados: plástico, madeira, tecido, papel, papelão.

Para Outteiral (2006) os momentos de intimidade na relação criança/adulto são de extrema importância, porém cabe aos docentes e famílias darem maior importância ao brincar. Outteiral (2006) relaciona o brincar com a possibilidade de intimidade e respeito. Segundo as Proposições Curriculares para a Educação Infantil (2014, p. 124) os brinquedos devem ser duráveis, de diversos materiais (plástico, madeira, tecido), de diversos temas (casinha, mecânico, médico, e outros), de tamanhos variados. Precisam estar disponíveis

para todas as crianças, independentemente de seu sexo, etnia, idade, raça.

Após a apresentação teatral de aproximadamente 30 minutos, as docentes da UMEI Diversidade convidaram as famílias para visitarem uma exposição com produções dos alunos/as e das demais turmas. As turmas das crianças de 3 - 4 anos e 5 - 6 anos, turmas em que Akilah é professora de apoio, contaram com a ajuda dos pais para a produção dos cartazes. Uma das turmas de crianças de 0 a 1 ano, nomeada como "Bola", valoriza o futebol, o esporte mais popular do nosso país, no ano de copa do mundo. Mesmo assim, as imagens dos cartazes não conseguiram representar as características do povo brasileiro pois as famílias se limitaram a destacar adultos brancos, esquecendo-se da diversidade racial dos jogadores e torcedores de futebol. As justificativas pelas ausências de indivíduos negros (pretos e pardos) poderiam ser várias, dentre elas o discurso da falta de tempo apropriado para conseguir as imagens, as poucas opções de imagens de pessoas negras (pardos e pretos) em revistas de grande circulação, a valorização do fenótipo branco e até mesmo atitudes preconceituosas e racistas.

As docentes de outra turma, porém de crianças menores, escolheram com a ajuda das famílias o nome da turma: "Bonecas e Carrinhos". As docentes montaram um painel e organizaram uma mesa com algumas bonecas e carrinhos. Porém, mesmo contando com outras opções de bonecas para representar outros pertencimentos raciais, as docentes se limitaram a colocar apenas bonecas brancas na exposição. O painel e a organização da mesa não conseguiram representar a diversidade racial em uma escola que já desenvolve projetos sobre a temática e que estava a um mês de desenvolver o projeto Diversidade agendado para o final do mês de abril de 2014. As turmas acompanhadas por Akilah (Pula corda e Amarelinha[45]) conseguiram abordar a diversidade racial no resultado da exposição. Akilah, juntamente com as docentes referência montaram grandes painéis que retratam a alegria estampada no rosto de cada criança e o envolvimento e identificação com a atividade proposta. Todas as meninas e meninos aceitaram participar e as famílias ficaram encantadas com o resultado. A cor preta nos painéis foi usada de forma predominante sendo capaz de representar a dimensão de vários corpos (negro ou branco) sem com isso desvalorizá-lo, normatizá-lo e hierarquiza-lo.

Tal resultado traz uma indagação sobre até que ponto as práticas pedagógicas desenvolvidas por Akilah e pelas duas professoras referência, juntamente com a coordenação da escola são assimiladas pelas colegas de trabalho como a possibilidade de

45 A professora Akilah é referência das duas turmas.

abordar a temática étnico-racial na escola como um posicionamento institucional. Gomes (2012) coordenou um estudo[46] que buscou compreender o grau de enraizamento de práticas educacionais sobre a temática étnico-racial através da implantação da Lei 10.639/03, numa amostra intencional de 36 escolas públicas (municipais e estaduais) distribuídas nas várias regiões do país. Um dos pontos destacados no estudo é a avaliação do perfil das principais responsáveis pelo trabalho. Possivelmente, se este estudo tivesse sido feito na UMEI Diversidade, o nome de Akilah se destacaria, porém foi difícil notar uma outra docente na escola com o mesmo nível de dedicação e entrega com a temática racial.

Duas semanas após a apresentação deste projeto, devido ao adoecimento, a docente Akilah entrou de licença médica. Por esse motivo o projeto sobre diversidade, que seria desenvolvido no final do mês de abril foi cancelado. Cabe analisar até que ponto a saída temporária e/ou prolongada de um/a docente de uma instituição desarticula ou não o trabalho já iniciado e dito institucionalizado. Segundo Brito, Oliveira e Silva (2012) a saída de professores (as), gestores (as) ou pedagogos(as) considerados(as) referência na implementação dessa lei do espaço escolar, mesmo que para ocuparem cargos na gestão do sistema de ensino voltados para a educação das relações étnico-raciais, pode resultar na desarticulação e até mesmo na interrupção desse trabalho. Brito, Oliveira e Silva (2012) alertam para o fato das práticas pedagógicas não estarem incorporadas na proposta pedagógica e curricular da escola.

4.6.4 Relato docente sobre a experiência

Ao relatar situações ocorridas na UMEI Diversidade, Akilah nos permite refletir sobre o papel das famílias no combate e na reprodução do racismo. Para a docente as famílias têm uma contribuição direta sobre as atitudes das crianças e sobre a aceitação ou aversão a determinados grupos que compõem as ditas minorias em nossa sociedade. A docente relatou situações ocorridas na UMEI Diversidade que demonstraram que o combate às práticas preconceituosas dentro das escolas não é uma tarefa simples.

> *A questão da discriminação é ensinada às crianças. Já teve fala de uma família que chegou a dizer para a coordenação e professora que estavam preocupados com a dificuldade do filho se relacionar com pessoas*

46 Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03 / Nilma Lino Gomes (org.). 1. ed. - Brasília : MEC ; UNESCO, 2012.

> *negras. Eles declararam que a família (pai e mãe) tinha esta mesma dificuldade; eles reconheceram que era um problema, mas que a criança estava tendo a mesma atitude que eles. Era uma preocupação deles, mas eles reconheciam que estavam influenciando a criança. Eles demonstravam-se preocupados, diziam que estavam errados e que não davam conta de disso. Pelo menos um lado "melhor" desta história, eles conseguiram vir à escola e assumir tal preconceito.*
>
> (AKILAH - entrevista concedida em 12 de fevereiro de 2014)

Akilah relatou que a professora do filho do casal e a coordenadora da UMEI Diversidade conversaram e descreveram para os pais da criança o trabalho desenvolvido na UMEI, que se baseia no respeito e valorização das diferenças entre os indivíduos.

Em uma entrevista sobre as questões raciais, Lilia Schwarcz (2013) foi questionada sobre o fato da discussão sobre racismo no Brasil ainda ser tabu.

> Há uma pesquisa realizada na USP, por ocasião do centenário da abolição, acerca do preconceito vigente no Brasil. A primeira pergunta era: "Você tem preconceito?". 96% das respostas: não. A segunda pergunta: "Você conhece alguém que tenha preconceito?". 99%: sim. E a terceira: "Se você disse sim, fale do grau de relacionamento que você tem". E as pessoas diziam: "minha avó, meu pai, meu namorado" Portanto, até parece que todo o brasileiro se sente uma ilha de democracia racial, cercado de racistas por todos os lados. Então, nosso preconceito é um preconceito alterativo, pois adscrito para o outro. Eu não acho que exista algum preconceito bom; são todos perversos. Não existe "bom" racismo ou "mau" racismo. Todos os racismos são nocivos, só que o nosso é silencioso e joga para o outro o preconceito de si[47]. (SCHWARCZ, 2013).

A atitude deste casal, de certa forma, descaracteriza o preconceito privado mencionado por Schwarcz (2013), postura que indica mudanças capazes de auxiliar a criança, filho do casal, a compreender a existência das diferenças entre os indivíduos sem com isso hierarquizá-las.

Akilah lamenta pelo fato acima ter ocorrido em data anterior à sua entrada na pós graduação do LASEB e do desenvolvimento de projetos na escola sobre a diversidade racial. Ela acredita que o conhecimento que adquiriu após sua participação no LASEB, e que em muitos momentos foram compartilhados com as colegas de trabalho, as

47 Entrevista concedida ao Programa Globo universidade.
http://redeglobo.globo.com/globouniversidade/noticia/2013/03/entrevista-lilia-moritz-schwarcz-analisa-questoes-raciais-no-brasil.html

permitiriam uma intervenção mais efetiva. Para Akilah, a sua participação no LASEB potencializou a experiência que ela viveu na graduação.

Outros relatos descrevem famílias envolvidas com a temática da diversidade racial:

> *As famílias são estimuladas a participar. Tem um pai de um aluno que sempre está interessado em participar, ele tem um grupo musical. Ano passado ele participou na abertura do projeto institucional sobre diversidade. Na abertura ele cantou e apresentou os instrumentos musicais. Ele veio para falar de música, samba, roda de capoeira e etc. Ele falou um pouco do grupo dele, inicialmente ficou um pouco constrangido, depois ficou tranquilo. Este pai está sempre próximo da escola. Ele gostou demais de participar.*
>
> (AKILAH - entrevista concedida em 12 de fevereiro de 2014).

Ao participar de um evento na escola e se colocar em posição de destaque o pai demonstra para as demais famílias a possibilidade de uma relação próxima e comprometida entre família/escola. Porém, Akilah lembra que todo o envolvimento do pai e demonstração de interesse pela temática racial não o encorajou a assumir para os demais membros da comunidade escolar o que ele só conseguiu revelar para a docente: a sua relação com o candomblé. Para o pai, o fato de assumir publicamente sua religiosidade e de muitos membros da sua família poderia expor o seu filho a situações preconceituosas movidas pela intolerância religiosa. Batista (2010) considera que são inúmeros os preconceitos sofridos pelas pessoas adeptas ao candomblé e demais religiões afro-brasileiras, o que faz com que muitas pessoas omitam sua identidade religiosa até mesmo na hora de irem à busca de uma oportunidade de trabalho e emprego.

Dados do Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelam que 0,7% da população brasileira declarou o candomblé como religião. Destes, 54% são mulheres e 46% são homens na maioria residentes na área urbana, apenas 2,5% de pessoas que moram na área rural declaram ser candomblecistas.

Outra situação descreve o discurso de uma mãe sobre a crença da inexistência do racismo em nossa sociedade.

> *Eu acho que só o fato de ter abertura para uma discussão da questão racial nas escolas já é um avanço. Porque é algo tão naturalizado e a gente precisa trabalhar com o assunto e falar sobre, é um grande avanço. Quando teve uma palestra na escola, uma das mães levantou e falou que não sabia que existia racismo em nosso país e que nunca tinha parado para pensar neste assunto.*

(AKILAH - entrevista concedida em 12 de fevereiro de 2014)

Mesmo não acreditando na existência do racismo em nossa sociedade a mãe de uma das crianças da escola se dispôs a participar da palestra, ouvir com atenção pontos de vista diferentes do seu e se permitiu lançar outro olhar para um assunto ao qual dava pouca importância. Tão importante quanto a participação da mãe no evento foi a iniciativa da gestão e coordenação da escola em organizar momentos na escola para reflexões sobre a diversidade e diferença.

4.6.5 Percepções sobre as questões raciais pelas crianças

Akilah aproveitou a preferência das crianças pelos desenhos animados de *Walt Disney* e a preferência das meninas pelo desenho da personagem *Tinker Bell com as demais fadas*, aproveitou a oportunidade para dar destaque às demais fadas que participaram de desenhos, dentre elas *Iridessa*, uma fada negra que as meninas nunca mencionavam o nome. Diante desta situação, a docente começou a perceber a dificuldade das meninas brancas e negras de se identificarem com a imagem de uma fada não branca. Esta situação demonstra a ideia de "branquitude normativa", ou seja, discursos imagéticos que atuam para estabelecer o branco como padrão de humanidade (SILVA & SOUZA, 2013 p. 44), além disso, apresenta a ideia de hierarquização de papéis e espaços que os indivíduos devem ou não ocupar em nossa sociedade, inclusive nos contos de fada.

> *Eu já percebi várias vezes que algumas crianças se sentem inibidas em dizer que se parece com tal imagem que a gente mostra de negros. Eu achava muito engraçado! Eu até trouxe estas fadinhas para a sala. Aquela ali! A negra*[48] *era a única que as crianças não sabiam o nome, tanto que depois eles deram um nome para ela. Todas as meninas queriam ser a fada loira, a Tinker Bell. Durante o desenvolvimento do projeto ou de alguma fala sobre as fadas da sala, todas eram Tinker Bell. As meninas até comentavam sobre as outras fadas*[49]*, a Roseta e a outra a Silvermist. As meninas não se identificavam com a imagem da fada negra, nem mesmo as meninas negras.*
>
> (AKILAH - entrevista concedida em 12 de fevereiro de 2014)

48 A Iridessa, é uma das fadas amigas de Tinker Bell, uma fada da luz, apaixonada pelo seu trabalho, mas em alguns momentos pode se tornar um poço de preocupações. Mesmo quando ela tenta ver o lado positivo das coisas, acaba causando desastres.

49 A Rosetta (ruiva, roupa vermelha) e a Silvermist (cabelo preto azulado roupa azul),

O relato de Akilah demonstra que as quatro fadinhas que decoram a sala são equivalentemente belas, fato que não impediu que as meninas elegessem *Tinker Bell* como a fada preferida e padrão de beleza a ser seguido, valorizado e admirado, inclusive pelas meninas negras. O fato da fada negra, ser bonita, inteligente, delicada e tão vaidosa quanto as outras fadas, não foi uma condição suficientemente motivadora para que *Iridessa* chamasse atenção das meninas. A negritude ou não branquitude de *Iridessa* parece impedir que as crianças a coloquem no lugar de uma fada admirável, afinal quantas outras fadas negras estão por aí encantando o imaginário infantil?

É preciso considerar que a fada preferida que também pode ser chamada de *Sininho*, é a fiel e inseparável amiga de *Peter Pan*. Tal situação realmente coloca as demais fadas em desvantagem, porém nem o cuidado da Akilah em deixar as imagens das fadas distribuídas pela sala de aula e contando com o recurso de belíssimas imagens em moldes bidimensionais simulando voos "mágicos", não conseguiu que *Iridessa* ocupasse um lugar de destaque em pelo menos um discurso infantil, nos vários momentos de trocas, diálogos e registros, tais como rodinhas, conversas e desenhos. Giroux (1995, p. 71) considera que 'não existe nada de inocente naquilo que as crianças aprendem sobre raça, tal como retratada no 'mundo mágico' da Disney.

A pesquisa de Souza (2002) aponta que as crianças negras revelaram o desejo de serem brancas, de terem cabelo liso, querendo se comparar às personagens das histórias infantis, reforçando a imagem que a criança negra faz de si, evidenciando a negação de sua condição racial. O site de *Walt Disney* apresenta a personagem *Iridessa* como uma das mais importantes personagens do momento, porém a visibilidade dada a ela nos cinco filmes das fadas, onde Tinker Bell é a protagonista, é pequena. A personagem de *Iridessa* participa do desenho animado, porém sem assumir um papel de destaque. Assim, a imagem negra, mais uma vez entra em cena, sem necessariamente receber maior visibilidade. A repetida ação de incluir a figura de negros/as, apenas para compor um cenário e acatar legislações, interfere na ideia que deveria ser uma das centrais, a de oferecer visibilidade às personagens, permitindo a representação da sua cultura de forma positiva.

Os resultados encontrados por Porter (1973) podem estar relacionados ao fato de que entre as crianças, são as negras as vítimas diretas da discriminação racial, condição que tende a permanecer na adolescência como o que acontece com os jovens negros do sexo masculino, as maiores vítimas do genocídio, desemprego e analfabetismo funcional. Na fase adulta, os dados confirmam distâncias abissais de rendimentos entre os grupos de

brancos e negros. Os homens negros e as mulheres negras formam os grupos de adultos e profissionais que apresentam os piores índices de escolarização, colocações e remunerações no mercado de trabalho. Sendo assim, o homem branco continua recebendo os maiores salários mesmo quando ocupa função e formação semelhante às mulheres brancas e negras e aos homens negros.

A revista *Tempo em Curso* (2011) publicou uma tabela que apresenta o rendimento médio habitualmente recebido pela População Economicamente Ativa (PEA) ocupada trabalhando nas seis maiores Regiões Metropolitanas (RM) do Brasil. Os dados revelam que em agosto de 2010 os homens brancos recebiam em média R$ 2.347, 81 por mês, as mulheres brancas R$ 1.593,70, os homens negros (pretos e pardos) R$ 1.202, 96 e as mulheres negras (pretas e pardas) R$ 890,87. Desta forma, homens brancos em 2010 ganhavam aproximadamente 50% a mais que mulheres brancas, 95% a mais que os homens negros e 290% a mais do que as mulheres negras. Esta mesma revista revela, em referência ao Mapa da população preta e parda do Brasil, que Belo Horizonte era o 20° município brasileiro que mais tem moradores pretos e pardos, 51,7% da população (2010).

O fato das crianças negras estarem presentes em maior proporção nos grupos da classe trabalhadora e classe baixa (PORTER: 1973 e FAZZI: 2004), interfere diretamente na consciência precoce sobre cor entre as crianças em uma sociedade que valoriza o fenótipo branco. É preciso considerar que para o desenvolvimento de projetos e ações com o enfoque étnico-racial com crianças pequenas torna-se preciso incentivar a valorização do estudo de múltiplas culturas, na intenção de conhecer e valorizar hábitos, costumes e histórias, deixando de lado olhares rígidos sobre padrões estéticos e culturais.

4.7 Wambui – UMEI Diferença

Wambui demonstra grande envolvimento e comprometimento com a temática racial. A sua participação no LASEB (2009) permitiu-lhe investigar uma temática que para ela era invisível, como ainda é para muitos de brasileiros. Sem dificuldade, é possível perceber a presença do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos espaços da UMEI Diferença. Os quadros artesanais fixados na parede dos corredores da UMEI, feitos com e pelas crianças se destacam. Eles reproduzem imagens repletas de cores e alegria, além de valorizar a temática racial através da valorização da expressão cultural brasileira (capoeira) e do fenótipo negro (cor da pele e textura dos cabelos).

As oficinas de arte promovidas por Wambui possibilitaram a confecção de várias peças, dentre elas os tambores artesanais, principalmente o maior feito de papelão prensado. Os tambores chamavam atenção pela beleza e simbologia, cada um deles foi feito com materiais recicláveis, doados pelas famílias das crianças durante o processo de implementação da Lei 10.639/03 e desenvolvimento efetivo do plano de ação. Embora Wambui não tenha uma formação musical, ela utiliza a música como uma ferramenta pedagógica eficaz no processo de ensino aprendizagem. Segundo o Referencial Curricular para a Educação Infantil,

> A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. (BRASIL, 1998, p. 45).

Wambui, embora muito alegre e sorridente, demonstra mais discrição ao falar. Porém, consegue expressar com o corpo (movimento) e com o artesanato. Permite o protagonismo infantil: "Eu quero que as crianças consigam fazer as peças e saibam o significado delas para a cultura afro-brasileira e africana. Eles adoram as atividades", ela assim se expressa.

Os projetos desenvolvidos pela professora contam com a participação ativa das crianças. A docente demonstra grande cuidado em apresentar expressões positivamente implícitas, através da valorização da cultura e dos vários grupos étnicos presentes em nossa sociedade.

A turma de Wambui tinha 25 crianças (16 meninos e 9 meninas), entre elas 17 negras (pretas e pardas) e 8 brancas. Durante as observações, a docente sempre está próxima das crianças, permitindo e estimulando contato físico através de abraços afetivos e toques que são correspondidos pela docente. Em nenhum momento a professora apresenta atitudes de afastamento e/ou rejeição em relação às crianças e suas atitudes de afeto.

A observação da prática pedagógica da docente em sala de aula ou em outros espaços da escola permitiu perceber uma docente com grande liderança, tranquila, organizada, coerente e comprometida em relação a temas relacionados à diversidade racial. Em momento algum as docentes pesquisadas se posicionaram contrárias à possibilidade de serem observadas durante suas práticas.

Wambui demonstra uma prática coerente com as diretrizes que orientam as práticas em relação à temática étnico-racial. Durante as aulas ela apresenta para as crianças elementos alusivos à variedade dos grupos étnico-raciais no Brasil por meio de cartazes, livros, revistas, desenhos ou de outros meios. A docente é enfática em reforçar a importância de se trabalhar a temática étnico-racial na escola, não permitindo que a temática seja invisibilizada e/ou tratada de forma negativa. No segundo encontro com Wambui ela disse que não pretendia desenvolver um projeto específico sobre diversidade racial. "Estou desenvolvendo projetos contínuos desde 2010 com as crianças, agora quero ficar atenta com ações. Acho que está na hora desse tema entrar na minha prática diariamente, eu não quero um momento certo. A situação é que vai justificar a minha ação".

Ao relacionar a fala segura de Wambui e sua prática foi possível perceber coerência e compromisso com as crianças, e com a educação infantil. Durante todo tempo, ela demonstra expressões verbais valorativas e elogiosas com às crianças. A docente cantante é também um docente em movimento como já mencionado. Wambui toca nas crianças de forma terna e envolvente e durante algumas atividades as estimula a terem um contato mais próximo entre si. A docente sempre elogia as crianças pela inteligência, desenvolvimento, envolvimento com as atividades e pelas questões estéticas.

No dia 8 de abril de 2014, antes de levar as crianças ao parquinho, Wambui passou próxima à sala das crianças pequenas de 0 a 1 ano. Neste momento duas crianças Ada (beleza) e Tacari (guerreiro) ambos negros, estavam com belos penteados. A menina estava com os cabelos trançados na frente e soltos atrás, já o menino estava com o cabelo cortado bem baixinho, possivelmente máquina 1.

A menina sorriu demonstrado concordar plenamente com a docente, já o menino Tacari, ficou um pouco desconfortável. Quando foram para o parquinho os acompanhei e foi possível ouvi-los.

Tacari: *"Mas eu tô careca, meu cabelo tá raspado",*
Tacari: *"Eu to tão bonito assim!".*
Ada: *Você tá bonito sim! Tá sim! Agora vamos brincar.*

A menina Ada sorriu e os dois se juntaram aos demais colegas para aproveitarem os minutos que restavam para se divertirem no parquinho.

A observação da prática pedagógica da docente revelou a incorporação da temática étnico racial em sua prática diária. Wambui desenvolve uma prática positiva que valoriza a diversidade racial. Ela e os demais profissionais da escola demonstram muita atenção com os cartazes e quadros que decoram a escola e os brinquedos distribuídos para as crianças. Porém, aponta a necessidade de disponibilizarem mais títulos de livros que abordem a diversidade e a diferença na infância.

A docente não assume uma postura negativa e/ou invisível sobre a temática racial, pelo contrário, dá visibilidade à temática, produz cartazes com as crianças que valorizam a multirracialidade brasileira. Na escola, não se silencia diante de uma situação de xingamentos ou apelidos usados entre as crianças em momentos de discussões. "Prefiro dar um tempo no que eu estava fazendo e chamo as crianças para uma conversa". Além disso, a escola continua mantendo a prática de convidar membros da comunidade para apresentações culturais na escola, ao longo do ano e não apenas nas datas comemorativas.

4.7.1 A docente Wambui

Wambui é professora há mais de 15 anos, leciona em dois horários em escolas municipais nos períodos da manhã e tarde. O primeiro cargo da docente é o de professora de educação infantil na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, e no segundo cargo ela trabalha como professora do ensino fundamental (1° e 2° ciclo) em outra rede de ensino da região metropolitana. A docente tem 37 anos de idade, se auto declara parda, e como a docente Akilah trilhou quase toda sua trajetória estudantil em instituições públicas, porém sua inserção no ensino superior foi em uma universidade privada. No período da graduação a docente não recebeu uma formação votada para a temática racial e nem participou de estudos que a aproximasse de uma iniciação científica. Em 2014 iniciou sua segunda especialização *lato sensu* em Psicopedagogia numa universidade privada e tem a previsão de conclusão para 2015.

No município de Belo Horizonte Wambui trabalha há 10 anos e na UMEI Diferença há 5 anos. Desde o primeiro contato com a docente em 11 de fevereiro de 2014 ela demonstrou grande envolvimento com a abordagem da temática racial. No segundo encontro com Wambui, dia 13 de fevereiro de 2014, a docente agendou nossa conversa para o horário de projeto, momento normalmente dedicado ao planejamento de atividades

com os pares e coordenação. Neste dia, conversamos na sala de multiuso da UMEI, espaço este muito adequado para a realização desse encontro. A conversa foi gravada com a autorização da docente e ela surpreendeu-se com a possibilidade de ser escolhida para participar da pesquisa.

Ao justificar a escolha em função de sua frequência ao curso de especialização do LASEB, a docente relatou que a inscrição foi efetuada no último dia e que a sua opção pelo curso de especialização em "História da África: culturas afro-brasileiras" foi impulsionada pela escolha de colegas de trabalho que já desenvolviam práticas pedagógicas que ela considerava exitosas sobre a temática racial.

Diferentemente da docente Akilah, Wambui não teve a oportunidade de estudar na graduação a temática racial, e tampouco participou direta e/ou indiretamente de pesquisas relacionadas ao tema. As primeiras participações em debates e seminários relacionados à temática étnico-racial que Wambui se fez presente aconteceram após a entrada da docente no LASEB em 2011. A proposta curricular do curso de pedagogia frequentado pela docente sinaliza um dos grandes obstáculos a ser superado pelas universidades públicas e privadas e diz respeito à ausência de conteúdos que contemplem a abordagem da diversidade e da diferença racial em um país multirracial e pluriétnico como o Brasil. Assim, segundo Wambui, os primeiros contatos que teve com as Leis 10.639/003 e 11.645/08 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) aconteceram a partir das primeiras reflexões feitas no LASEB, juntamente com os professores/orientadores, convidados e colegas de curso.

Para Wambui, o processo de adoecimento que viveu, juntamente com as ausências durante as aulas do curso de pós-graduação *lato sensu,* interferiram no aproveitamento das várias informações socializadas no curso. Porém o nível do curso, o envolvimento com os professores e colegas sempre despertaram na docente uma vontade grande de aprofundar conhecimentos e ampliar seu marco teórico.

O reencontro com a escrita do plano de ação fez com que a docente lançasse um olhar mais crítico sobre a sua prática, uma das principais propostas do LASEB. Segundo Wambui, a releitura do plano de ação que havia escrito a incomodou. Com frequência, ela dizia que "poderia ter sido melhor". Após algumas reflexões ela decidiu adequar o plano de ação para desenvolvê-lo na UMEI para a qual foi transferida.

> *Em 2012, eu iniciei o projeto sobre as questões raciais na escola que hoje trabalho, sozinha! Devido a problemas de saúde, que tive anteriormente, acompanhado de licenças médicas eu não apliquei o plano de ação solicitado pelo LASEB da forma que eu gostaria. Em 2012 eu fiz sozinha, eu tentei fazer muitas apresentações com os alunos/as na intenção de envolver o grupo, enfim a escola. Em 2013 todas as professoras desenvolveram projetos, não foi só eu.*
>
> (WAMBUI - Entrevista concedida em 11 de fevereiro de 2014)

Em 2012 a docente desenvolveu um projeto na UMEI Diferença sobre a diversidade racial baseado no plano de ação, porém sem ter a intenção de alcançar todos os docentes da escola. Neste mesmo ano, após observarem e apoiarem o projeto desenvolvido pela docente e por outros, a coordenação e direção da UMEI Diferença assumiram um posicionamento próximo ao que se pede nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004): o incentivo para o desenvolvimento do projeto e a garantia materialidade para sua execução.

> § 1° Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no *caput* deste artigo.§ 2° As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares (BRASIL, 2004, p. 3).

Logo no início do ano letivo de 2013, a vice-diretora e a coordenadora convidaram a docente para apresentar sua experiência como egressa do LASEB para as/os colegas de trabalho durante uma reunião pedagógica. Assim, em 2013, os docentes e demais funcionários da UMEI Diferença acataram a proposta de desenvolverem na escola um projeto sobre a temática étnico-racial com o maios números de profissionais possíveis. Wambui considerou o momento de socialização de experiência muito válido, "Acredito que este foi o maior ganho que a gente teve, o envolvimento do grupo foi visível. Os ganhos à longo prazo, foram muitos".

4.7.2 Estratégia docente em relação ao tema

Ao descrever suas estratégias para apresentar a temática racial para as crianças, Wambui destacou o uso do *kit* do projeto "A cor da cultura" em sua prática de trabalho. O

fato da UMEI Diferença não contar com um exemplar do *kit* não a impediu de desenvolver um projeto e conseguir um emprestado na outra instituição que trabalha. A docente considerou que o uso do kit fortaleceu sua prática. “Gostei muito das histórias de heróis negros/as. As sugestões de brincadeiras e os DVD apresentam vários assuntos para serem trabalhados. Eu preferi o tema de heróis negros e princesas. Usei os DVD e eles me ajudaram muito”, disse ela.

Wambui lembra que, antes, sua prática docente não estava relacionada à temática das relações raciais. “Eu sempre pensava, Ah! As pessoas exageram”.

> *Eu não conseguia me importar com a temática racial, eu não dava importância. Hoje é diferente. Eu penso que existe preconceito e racismo e os dados comprovam isto. Assim, eu comecei a conversar mais sobre preconceito e racismo no meu dia a dia. Aqui na escola as pessoas que sentem na pele o peso do preconceito começaram a elogiar o desenvolvimento do projeto e foram se aproximando. Elas foram confirmando que existe mesmo, e elogiaram o trabalho desenvolvido.*
>
> (Wambui - Entrevista concedida em 11 de fevereiro de 2014)

Após a experiência de ter passado pelo curso de especialização do LASEB, a docente passou a ter outro posicionamento:

> *Eu tenho um olhar diferente. Hoje tenho um cuidado maior com a minha prática profissional, procuro dar maior atenção às crianças na intenção de incluí-las. Antes, eu não me preocupava com intervenções relacionadas às questões raciais, afinal eu não enxergava esta situação. Na medida do possível, tento permitir que as crianças participem das atividades de forma parecida, dando oportunidade para todos. Se o aluno não quiser daquela vez tudo bem, mas eu tento estimulá-los sempre.*
>
> (Wambui - Entrevista concedida em 11 de fevereiro de 2014)

A docente considera que conseguiu perceber, com mais evidência, o quanto as palavras, gestos, situações e julgamentos preconceituosos podem prejudicar o desenvolvimento das crianças e como as ações de valorização e respeito podem positivar a imagem que cada criança tem de si mesma:

> *A criança negra precisa de estímulos para positivar a sua imagem, e assim aprender a se respeitar e se valorizar. Assim, decidi investir no que eu mais gosto na educação infantil: a possibilidade de lidar com ritmos e com o corpo. Afinal, se a linguagem do corpo é especialmente destacada na infância, por que não apresentar danças africanas, jogos como a capoeira e músicas como o samba e o maracatu?*
>
> (Wambui entrevista concedida em 11 fevereiro de 2014).

Cavalleiro (2011) considera que para a constituição da abordagem etnográfica no contexto escolar "os dados, as situações, as falas que escolhemos para compor nosso rol de análise não nascem da neutralidade do pesquisador". Quando Wambui escolheu e relacionou as práticas que desenvolveu com as crianças e famílias na UMEI onde trabalha e as registrou em um plano de ação solicitado pelo LASEB, ela assumiu o papel de uma docente/pesquisadora.

Cavalleiro (2011) considera que "a posição social do pesquisador/a, seu pertencimento racial e de gênero, entre outras identidades, além dos interesses e possibilidades, permearão a escolha do tema e estabelecerão uma relação com o universo da pesquisa". Para Cavalleiro, evitar focalizar o branco é evitar discutir as diferentes dimensões do privilégio (BENTO, 2002, p. 3). As várias conversas com a docente revelam que ela não se recorda de ter sido vítima de discriminação racial. Sendo assim, de alguma forma, a docente vive os privilégios de brancura (BENTO, 2002, p. 3). A branquitude pode ser definida como "traços da identidade racial do branco brasileiro a partir das ideias sobre branqueamento" (BENTO, 2002, p. 29). Para Cavalleiro,

> O fato de esse pesquisador ser um indivíduo branco em uma sociedade onde há uma estrutura racista e também uma ideologia de democracia racial, bem como um olhar positivamente valorativo sobre a branquitude, [...] esse pertencimento não pode ser desconsiderado, sob pena de que elementos importantes para a análise sobre a configuração do racismo no cotidiano escolar sejam negligenciados (CAVALLEIRO, 2011, p. 274).

Os relatos de Wambui sobre as questões raciais antes de ser cursista do LASEB demonstram claramente a crença em uma democracia racial no Brasil. Porém, se a entrada da docente no Programa de pós-graduação foi influenciada pela presença das colegas de trabalho, a sua permanência resultou em uma docente com uma prática pedagógica atrelada a um compromisso político e social.

4.7.3 Plano de ação: práticas pedagógicas

Wambui orgulha-se da sua passagem pelo LASEB. Segundo ela, a especialização sobre "História da África e Culturas Afro-brasileiras" permitiu a ela lançar um novo olhar para a educação e consequentemente reconfigurar sua prática. Se antes ela olhava a escola como um lugar de poucas tensões, agora ela passou a vê-la como mais um lugar onde ações e discursos racistas podem estar presente. A escolha do tema do plano de ação estava

relacionada à sua experiência profissional. Na escrita do plano de ação a docente focou o tema identidade negra:

> *Desde que comecei a trabalhar na educação infantil, sempre falei sobre a necessidade de desenvolver projetos sobre identidade ou ouvia colegas de trabalho, coordenadoras até mesmo as diretoras defendendo esta ideia. Só que quando analisei, percebi que o conceito de identidade defendido pela maioria dos profissionais é limitado. Ele se limitava a trabalhar muito com o nome da criança, escolha, significado, relação com colegas, família, escola e outras coisas.*
>
> *A minha vontade era desenvolver um projeto com as crianças de forma que eu conseguisse falar de tradições, população afrodescendente, preconceito racial, desigualdades sociais, chegada dos africanos em várias partes do mundo e no Brasil há muitos e muitos anos atrás, porém tive muita dificuldade de encontrar uma maneira que me desse segurança.*
>
> (Wambui - Entrevista concedida em 11 de fevereiro de 2014)

A docente considerou que a Lei 10.6309/03 trouxe reflexos positivos na última década e contribuiu para a disponibilização gradativa de recursos pedagógicos (livros, produções acadêmicas, artigos, revistas, cartazes, painéis, jogos e brinquedos). A cada dia a docente mostra-se mais comprometida com a temática racial, e considera que "a Lei 10.639/03 só será efetivada se tivermos acesso e interesse em utilizar os materiais e informações sobre a temática racial na educação".

Após reflexões sobre sua prática, a docente considerou que não precisaria mudar drasticamente a sua forma de trabalhar, e sim adequá-la às propostas de enfrentamento do racismo. Desde quando foi transferida para a UMEI Diferença, Wambui vem assumindo a função de professora de apoio, situação que a permite focar atividades que valorizam o desenvolvimento global da criança e os aspectos da psicomotricidade na intenção de desenvolver as áreas afetiva, motora, social e intelectual. A psicomotricidade no processo ensino-aprendizagem contribui de forma pedagógica para o desenvolvimento integral da criança. Para Barreto (2000), a recreação dirigida proporciona a aprendizagem das crianças em várias atividades esportivas, que ajudam na conservação da saúde física, mental e no equilíbrio sócio-afetivo.

O principal objetivo da docente ao introduzir a temática racial em suas práticas pedagógicas foi possibilitar que as crianças identificassem e respeitassem as múltiplas

possibilidades das diferenças entre os indivíduos reconhecendo a contribuição do povo negro na cultura brasileira, através da arte, música e educação. Na intenção de garantir a introdução da temática étnico-racial em sua prática pedagógica, a docente Wambui, juntamente com um outro professor da escola adotou a estratégia de desenvolver oficinas semanais com duração diária de aproximadamente 50 minutos ao longo de um semestre. As oficinas eram de música, dança contação de histórias e trabalhos artesanais. A docente considera que a contação de história merece lugar de destaque na sala de aula, prática que pode ser enriquecida com a apresentação de imagens que coloquem em destaque o negro, sua história, crenças e cultura. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), os/as professores devem considerar os seguintes objetivos durante a organização de atividade.

> Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva (BRASIL, 1998, p. 63).

A docente utilizou diversos materiais recicláveis para confeccionar instrumentos musicais para que as crianças pudessem extrair sinais sonoros (latas, papelão, pedrinhas, cordas, tampinhas, lixas), além do uso do próprio corpo para que as crianças percebam os diferentes sons emitidos pelos materiais pelo próprio corpo.

No período que Wambui implantou o plano de ação na UMEI Diferença a escola contava com uma sala ociosa, e juntamente com o único professor da escola do sexo masculino e com a colaboração da gestão criaram um atelier intitulado "*Oficina de Arte*". Foi neste atelier que as crianças, sob orientação dos docentes, colocaram a "mão na massa" e transformaram arte em ritmo e alegria na UMEI Diferença. No atelier foram confeccionados artesanalmente: instrumentos musicais, cartazes, peças decorativas de argila, sacolas ecológicas e de papel machê. A *Oficina de Arte* funcionou por um ano, tempo suficiente para fazer a diferença. O atelier convidava as crianças a laçarem mão da criatividade em todos os momentos. Possivelmente as atividades propostas desafiavam as crianças a explorarem o potencial acústico do próprio corpo, as habilidades manuais e cognitivas e as relações interpessoais. Essa situação promoveu aproximação e trocas contínuas, afinal outros tipos de inteligência também entram em cena. Através das artes plásticas, por exemplo, a professora convida as crianças a decorar trajes e instrumentos

musicais que compõem a dança, além de propor, pinturas, desenhos, modelagens das vestimentas utilizadas no maracatu, dentre outras atividades.

Ao considerar as múltiplas inteligências desenvolvidas pelos indivíduos, é possível afirmar que a oportunidade das crianças usarem o atelier permitiu que elas desenvolvessem atividades rotineiras na educação infantil com a intencionalidade da professora Wambui. Os momentos na *Oficina de Arte* possibilitou que a docente garantisse na UMEI Diferença um espaço a mais de ludicidade. O foco na diversidade étnico-racial permitiu que a docente adequasse à sua prática os valores civilizatórios . A rotina da contação de histórias, a roda, as danças e músicas permitiram que a docente abordasse com as crianças os conceitos de oralidade, musicalidade, corporeidade, memória e ancestralidade.

Mesmo na educação infantil, os momentos de descontração e/ou manipulação de objetos, como instrumentos musicais, permite que cada criança viva experiências únicas. Além de manipularem os instrumentos, as crianças participaram de ensaios de dança e canto de músicas da cultura afro-brasileira. Os momentos de roda e diálogo também foram valorizados. “Promovi rodas de discussão com perguntas simples relacionadas à raça/cor e questionei por que somos diferentes. Discuti também sobre os efeitos prejudicais dos xingamentos e tentei observar as atitudes das crianças em relação à discriminação racial, na tentativa de identificar, posturas de cuidado ou não com o colega. (Wambui - Entrevista concedida em 13 de fevereiro de 2014).

4.7.4 O desenvolvimento do plano de ação

O primeiro passo relatado pela docente foi a apresentação da proposta pedagógica sobre a temática racial às famílias das crianças. O retorno das famílias superou as expectativas da docente. Além de aprovarem a iniciativa, as famílias também auxiliaram as crianças a responderem uma enquete sobre as preferências das crianças (músicas, brincadeiras e outros hábitos). Com o resultado deste levantamento, a docente montou uma tabela com os nomes e preferências das crianças, permitindo a elas conhecerem melhor cada colega.

Em seguida, a docente apresentou para as crianças a música “O canto das três raças”, interpretada por Clara Nunes, momento em que as crianças puderam explorar os instrumentos musicais da escola e os confeccionados por elas de forma artesanal (tambor,

atabaque e chocalho). Gordon (2000) considera que a música possibilita às crianças o autoconhecimento, o conhecimento do outro e o desenvolvimento da criatividade:

> Através da música, as crianças aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e à vida. E, o que é mais importante, através da música as crianças são mais capazes de desenvolver e sustentar a sua imaginação e criatividade ousada. Dado que não se passa um dia sem que, duma forma ou doutra, as crianças não ouçam ou participem em [sic] música, é-lhes vantajoso que a compreendam. Apenas então poderão aprender a apreciar, ouvir e participar na música que acham ser boa, e é através dessa percepção que a vida ganha mais sentido (GORDAN, 2000, p. 6).

Neste mesmo dia as crianças fizeram um painel coletivo chamado "*Retrato Étnico*", atividade que propunha que cada uma das crianças reproduzisse a própria imagem em um grande painel. Já no encontro seguinte, na *Oficina da Arte,* os alunos sob a orientação de Wambui exploraram a sonoridade dos tambores da escola, dando uma atenção especial para um tambor maior e multicolorido feito de uma embalagem de papelão, chamada barrica. Segundo a docente, o instrumento passou a ser considerado o símbolo do projeto. As crianças também confeccionaram vários minis tambores, que após as apresentações parte foi entregue às crianças e outros ficaram na escola

Para Oliveira (2010, p. 61) os tambores também são nossos ancestrais. Eles falam e se comunicam através de seus toques, que são códigos inconfundíveis de um chamamento espiritual e corpóreo, capazes de revelar a necessidade de valorização da cultura africana. A estreia dos tambores contou com uma organização especial. Wambui posicionou as crianças em um semicírculo e fez o seguinte combinado com as crianças, antes da apresentação.

> Vamos apresentar uma música (O canto das três raças) e vocês irão tocar e cantar batendo nos tambores, intercalando com batidas rápidas e lentas, fortes e fracas. Em seguida vão caminhar sobre estas linhas feitas no chão ao ritmo do tambor. Novamente nossas batidas serão fortes e fracas, rápidas e lentas, passos curtos e longos. Fiquem me observando ou observem o coleguinha que já aprendeu este combinado. (Wambui - Plano de Ação/2010)

A docente possibilitou que as crianças confeccionassem peças de quebra cabeça focando pessoas de diversas raças e idades, além das imagens dos personagens das histórias contadas para as crianças. Parte do material usado era reciclado (caixas de leite vazias enviadas pelas famílias). Alguns jogos ficaram disponíveis no pátio da escola para

uso coletivo. A contação de histórias foi muito utilizada pelas crianças, entre elas "O ratinho branco e O grilo sem asas", "Bruna e a galinha de Angola".

A dramatização da história, *Bruna e a galinha de Angola*, contou com o uso de fantoches feitos com retalhos de tecidos e papel cartão, preparados com exclusividade para a apresentação. As crianças tiveram a oportunidade de modelarem e pintarem na *Oficina de Arte* peças de argila inspiradas no livro *Bruna e a galinha de angola*. A identificação das crianças com a história estimulou Wambui a organizar uma caixa surpresa, atividade frequentemente usada na educação infantil pela possiblidade de envolver as crianças/famílias e proporcionou momentos de ludicidade na educação infantil. A caixa tinha uma boneca chamada Bruna e um livro ampliado da história que contava com páginas em branco no final para que cada criança, com a ajuda das famílias registrasse o tema da história dando ênfase à cultura africana e afro-brasileira. Diante de tantos desafios, a docente avaliou que a proposta pedagógica de implantação da Lei 10.639/03 foi positiva e contou com grande envolvimento das crianças e adesão das famílias.

4.7.5 Traçando parcerias

Durante as idas à UMEI Diferença e conversas com a docente Wambui, ela relatou que a proposta de aplicação do plano de ação sobre a temática racial contribuiu para que ela se aproximasse dos novos colegas de trabalho. Segundo ela, o processo de implantação da Lei 10.639/03 contribuiu para o estabelecimento de uma relação mais próxima com a comunidade escolar. O desejo de aplicar práticas pedagógicas contrárias ao racismo e focadas na valorização da história e cultura afro-brasileira na UMEI Diferença foi grande. Wambui considera que o acolhimento da gestão e a receptividade do novo grupo facilitou o processo.

> *A gestão me deu todo o suporte que eu pedi para desenvolver o projeto em 2012. Até então, eu não tinha este desejo, pois na escola não tinha ninguém atento a esta necessidade de trabalhos sobre a diversidade racial. Eu senti que através do meu trabalho a gestão estimulou muito o grupo como um todo, a trabalharem com o tema.*
>
> (Wambui - Entrevista concedida em 11 de fevereiro de 2014)

Na intenção de aproximar as famílias e demais membros da comunidade escolar do desenvolvimento do projeto sobre a temática racial, a docente teve a ideia de convidar

moradores da região que desenvolviam atividades culturais e sociais. O primeiro contato foi com um grupo de capoeira, que sempre promove apresentações em escolas na intenção de divulgarem o trabalho desenvolvido por eles na própria comunidade, para divulgarem a capoeira como um patrimônio, além de dialogarem com os convidados sobre a história e cultura afro-brasileira e a luta e resistência do povo negro.

A outra apresentação cultural descrita por Wambui com grande entusiasmo foi a exibição do grupo cultural *Meninas de Sinhá,* grupo muito conhecido em Belo Horizonte e demais regiões de Minas Gerais, que foi criado em 1998 pela Dona Valdete[50]. As Meninas *de Sinhá* é composto por mulheres simpáticas, alegres e moradoras da região leste de Belo Horizonte.

Figura 1: Homenagem prestada pela Câmara Municipal de Belo Horizonte ao Grupo Cultural Meninas de Sinhá, em 10 de dezembro de 2013.

Em 2011, as integrantes do grupo tinham a idade que variava dos 50 aos 92 anos de idade, fato que não as impediam de mostrar uma disposição impressionante ao subirem em um palco ou entrarem em uma roda. Wambui soube do grupo através de uma das funcionárias da UMEI, que é filha de uma das integrantes. A visita do grupo *Meninas de Sinhá* à UMEI foi agendada pela assessora do grupo que trabalha no centro cultural da comunidade. "Como fiquei sabendo que as integrantes do grupo *Meninas de Sinhá*

50Valdete da Silva Cordeiro, Dona Valdete, nasceu na cidade baiana de Barra, no dia 7 de setembro de 1938 e faleceu em Belo Horizonte no dia 14 de janeiro de 2014.

moravam na comunidade eu as convidei para fazerem uma cantiga de roda, e trocarem ideias principalmente com as crianças sobre o respeito ao próximo, a situação dos idosos, das mulheres, dos negros e as diferenças no geral, foi maravilho. Foi um show!"

A apresentação do grupo *Meninas de Sinhá* foi agendada durante a semana, momento em que a participação das famílias da UMEI Diferença é mais expressiva. Wambui considera que a simplicidade, talento e carinho demonstrado pelas integrantes do grupo justifica a visibilidade que o grupo vem alcançado em Minas Gerais.

> *O dia do encontro foi inesquecível. Elas brincaram, dançaram, cantaram e teve uma que até deu uma sugestão. Ela falou que a vice-diretora deveria colocar lá na frente, e bem grande uma placa escrita: 'Escola de Crianças'. Ela disse que sempre que passava aqui na rua, não sabia o que tinha aqui dentro. Foi muito bom, nós interagimos bem, a aceitação foi ótima.*
>
> (Wambui - Entrevista concedida em 11 de fevereiro de 2014)

Outro evento que trouxe grande movimento na escola foi a organização do desfile *Beleza Negra*, que alcançou proporções maiores que as esperadas pela docente. A adesão não se limitou às crianças, pois muitas profissionais e crianças da UMEI desfilaram.

> *Teve uma menina que trabalha na cantina que eu convidei para o desfile. No início ela recusou; ela não queria participar de jeito nenhum. Depois, com muito custo, ela aceitou. Depois ela agradeceu e disse que nunca imaginava que iria ser convidada! Uma das professoras também participou do desfile e ainda trouxe uma amiga especialista em penteados afro para cuidar do cabelo das participantes. O interesse foi enorme e a fila não acabava.*
>
> (Wambui - Entrevista concedida em 11 de fevereiro de 2014)

Mesmo assim, após a avaliação do desfile, a docente considerou que havia cometido um erro que julgou "gravíssimo", limitar a participação às crianças e adultos negros (pardos e pretos).

> *Na intenção de valorizar a cultura afro-brasileira e africana como se pede a Lei 10.639/03 eu acabei centralizando a organização do desfile nas crianças e adultos negros/as, professoras e outras profissionais convidadas, todas as pessoas eram negras. Ao querer incluir, acabei excluindo e algumas crianças que queriam participar reclamaram em casa que eu não as deixei participar. Teve mães que reclamaram aqui na escola. Este erro eu não cometo mais!*
>
> (Wambui - Entrevista concedida em 11 de fevereiro de 2014)

O senso crítico da docente em admitir que sua prática possa ser repensada e consequentemente melhorada, sem com isso se ofender com uma crítica construtiva de algumas crianças e famílias, demonstra o nível do seu envolvimento e comprometimento com a docência e com a temática racial. A postura assumida por algumas crianças que reclamaram por terem sido excluídas, juntamente com atitude tomada por algumas famílias que não silenciaram e foram à escola questionar o critério usado pela docente e demais funcionários, demonstra um processo de mudança agradável de ver, ouvir e viver nas escolas de educação infantil em Belo Horizonte. A postura destas famílias dialoga com a solicitação da décima maneira de contribuir para uma infância sem racismo da UNICEF que nos diz que "As escolas são grandes espaços de aprendizagem. Em muitas, as crianças e os adolescentes estão aprendendo sobre a história e a cultura dos povos indígenas e da população negra; e como enfrentar o racismo. Ajude a escola de seus filhos a também adotar essa postura".

4.8 A noção de identidade a partir das práticas pedagógicas de Akilah e Wambui

As duas docentes, Akilah e Wambui, enfatizaram o conceito de identidade durante a construção dos seus planos e desenvolvimento de suas práticas. Além disso, identidade foi o tema mais escolhido entre as docentes que participaram nas duas edições do LASEB focadas nesta pesquisa.

Para Akilah é necessário explicitar que a construção da identidade tem como apoio as referências apresentadas às crianças, e na escola temos como referência os educadores, os colegas, o currículo e o material didático. Para Wambui a escola precisa propiciar condições favoráveis para que docentes e crianças consigam identificar as diferenças entre si e valorizá-las como características individuais e não como desigualdades. A docente considera que a maneira como o negro é apresentado em muitos materiais didáticos pode reforçar a discriminação.

A estratégia da docente Akilah para apresentar a cultura africana para as crianças se fortaleceu por meio da apresentação de contos, mitos, lendas e narrativas originárias da tradição oral. A docente acredita que tal alternativa permite apresentar uma imagem positiva de África e de seus habitantes. A estratégia usada por Akilah supera ideias cômodas de apenas relacionar a imagem do continente africano a uma fauna e flora

exuberantes e exóticas. A docente considera que as crianças negras precisam de representações positivas da figura do negro para que com elas consigam valorizar seu pertencimento racial.

Ao trabalhar com história e contos infantis, a docente queria positivar a imagem de dos negros/as, aproximando-as das figuras de príncipes, princesa, reis e rainhas, porque, além de encantarem as crianças, estes personagens se constituíam como referência de beleza e bondade para as crianças.

O desenvolvimento de projetos que trazem consigo a intenção de positivar a identidade infantil permitiria que as crianças compreendessem que é possível que reis, rainhas, príncipes, princesas, heróis, heroínas, fadas e súditos tenham tez branca, negra ou amarela, e os que não tiverem cabelos lisos ou encaracolados terão cabelos crespos e não ruins.

Os adjetivos como *trabalhador/a, bom/a, estudioso/, próspero/a, bonito/a e forte* seriam dirigidos aos indivíduos ou personagens conforme suas características e habilidades e não por pré-julgamentos devido ao pertencimento racial. Ao enfatizar a presença feminina nas histórias e contos de fada, torna-se necessário que as qualidades femininas não se limitem aos aspectos estéticos, delicadeza, instinto maternal e dotes culinários; é preciso destacar também a inteligência, a força, as lutas, a resistência e as conquistas femininas ao longo da história, nacional e mundial. Possivelmente, um ambiente educacional com docentes sensíveis a uma educação antirracista contemplaria as crianças desde a mais tenra idade permitindo a elas entenderem ainda muito cedo a importância do respeito às diferenças entre os indivíduos.

4.9 As questões raciais e as relações família / escola

Paixão (2008) descreve a tríade racismo/família/escola de forma muito particular. Ele considera que os sistemas familiares e escolares contribuem para a perpetuação do racismo e demais desigualdades raciais no Brasil. O pesquisador aponta quatro aspectos que considera relevante.

O primeiro aspecto apresenta o silêncio das famílias diante de situações de sofrimento e discriminação sofrida pelos filhos. Segundo ele, mesmo solicitando ajuda, muitas crianças não conseguem contar com o apoio de suas famílias, que acabam

reproduzindo a postura apresentada pela sociedade, silenciando-se diante das queixas dos filhos (as) e dando pouca ou nenhuma importância.

Em segundo lugar, o pesquisador enfatiza a atenção privilegiada que muitas famílias oferecem às crianças dos lares que apresentam diferentes marcas raciais, devido às relações inter-raciais. Desta forma, as crianças com o tom de pele mais claro receberiam mais estímulos. Já as crianças com o fenótipo mais próximo da negritude (pele escura e cabelos crespos) receberiam da própria família o que em geral recebem da sociedade, pouco estímulo ou até mesmo invisibilidade.

O terceiro aspecto talvez incida mais nas redes de amizades do que nas famílias propriamente. O autor faz uso das expressões "áreas moles" e "áreas duras" das relações raciais. Na primeira, ser negro seria um elemento neutro ou vantajoso, pois as áreas moles estão relacionadas às manifestações artísticas, culturais e ou religiosas, tipicamente destinados aos negros. Neste momento, parte expressiva das crianças e jovens contam com o apoio das famílias. Já nas "áreas duras", local historicamente reservado à elite branca e campo de construção de conhecimento, o negro não seria tão bem aceito ou motivado. Ao entrar em um lugar que não é considerado seu, o indivíduo teria maior probabilidade de ser vítima de atitudes discriminatórias por parte dos grupos raciais considerados dominantes. Nesta situação, mesmo quando aceitos, os alunos seriam frequentemente lembrados o quanto "são especiais" por terem chegado a um local que normalmente pessoas iguais a eles (negros/negras) encontram dificuldade de acesso.

Para o pesquisador, o ideário de democracia racial em nosso país só é verdadeiro em espaços como campo de futebol e quadra de escolas de samba, afinal nestes locais a participação negra é historicamente relacionada às representações populares. Paixão considera que o modelo de relações raciais no Brasil é marcado pela naturalização dos papéis sociais de brancos e negros, que atribui ou retira poder e prestígio.

O último e quarto aspecto engloba a relação entre as famílias e o ambiente escolar, enfatizando a questão da pobreza e da forma racialmente desigual que a população afrodescendente costuma ser tratada em todas as esferas da sociedade.

Quando focamos o racismo no espaço escolar é muito comum nos depararmos com discursos de educadores que enfatizam a inexistência de manifestações racistas. Possivelmente tais manifestações não são valorizadas pelos profissionais devido à sutileza e/ou "tom de brincadeira" que as acompanham. A segunda das *Dez maneiras de contribuir para uma infância sem racismo*, do Fundo das Nações Unidas (UNICEF) diz que "textos,

histórias, olhares, piadas e expressões podem ser estigmatizantes com outras crianças, culturas e tradições. Indigne-se e esteja alerta se isso acontecer – contextualize e sensibilize!". Cabe lembrar, que parte das docentes que negam a existência do racismo no espaço escolar demonstram dificuldade em abordar temas que envolvam a diversidade racial e a diferença em sua prática pedagógica.

Muitos dos docentes que demonstram dificuldade de inserir a abordagem da temática racial na sala de aula, através das Leis 10.639/03 e 11.645/08, precisam compreender a necessidade de adequarem suas práticas considerando a importância da abordagem para além da obrigatoriedade, acreditando no direito das crianças de terem acesso a um currículo pautado na igualdade.

Para a pesquisadora Maria Aparecida Bento (2002), o combate à desigualdades passa pela educação infantil e tal afirmativa torna-se possível na medida em que conseguirmos desenvolver referenciais pedagógicos apropriados para este corte etário. Dessa forma, cabe ao estado, gestores e educadores promoverem estratégias de aprendizagem, que não se prendam à complexidade de ensinar o significado do racismo para as crianças e sim investir em ações contínuas de conscientização coletivas e intervenções pontuais, dando destaque à igualdade racial e aos direitos humanos. O desejo dos docentes em contar com a participação e envolvimento das famílias em suas as práticas pedagógicas é grande e com a temática racial não será diferente. Estudos como o de Paixão (2008) e a campanha da UNICEF sobre as *Dez maneiras de contribuir para uma infância sem racismo*, convidam a sociedade a combater o racismo e demais discriminações em nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem da temática racial na educação infantil e nas demais etapas e modalidades da educação básica propõe a introdução do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos, nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e nas demais ações desenvolvidas nas escolas. A temática racial ganha mais visibilidade no cotidiano escolar quando é aproximada de conceitos que focam a diversidade e a diferença (etnia, gênero e classe) em nossa sociedade. Tais medidas sinalizam possibilidades concretas para o processo de implementação de leis e diretrizes de caráter antirracista e de valorização da diversidade racial, como a Lei 10.639/03, 11.645/8 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004).

É de extrema importância que gestores, docentes e demais profissionais das escolas em variados momentos de reflexão, tenham condições de analisar o ato educativo como um ato político (DALBEN e GOMES, 2012), além de refletirem sobre o projeto de sociedade que defendem para as gerações presente e futuras. A manutenção da qualidade na educação prevê bem mais que a garantia do acesso a todas as crianças às escolas de educação infantil através da universalização do ensino. A permanência e sucesso das crianças nas escolas configuram-se como direito e um grande desafio para as escolas, gestores, docentes e famílias.

Em todo Brasil, a falta de vagas para todas as crianças de 0 a 5 anos de idade é seguramente um dos maiores problemas vividos pelos vários profissionais que trabalham nesta etapa de ensino. A proposta de universalização do ensino para a educação infantil coloca a obrigatoriedade da oferta de vagas para as crianças de 4 e 5 anos até 2016. Para as crianças menores, de 0 a 3 anos de idade, o Plano Nacional de Educação propõe um prazo maior, na tentativa de assegurar que até 2020, 50% das crianças de 0 a 3 tenham sua vaga assegurada. Tais mudanças estão relacionadas à aprovação da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, e trouxe alterações que tornou a educação infantil em todo Brasil obrigatória para as crianças de 4 a 5 anos de idade, mantendo o caráter opcional para as famílias das crianças de 0 a 3 anos.

Os conceitos de cuidar e educar na infância recebem grande visibilidade nas formações docentes. Durante anos, as ações de cuidar e educar as crianças na educação

infantil foram reduzidas a percepções limitadas e fragilizadas. O cuidar era frequentemente relacionado à atenção direcionada às crianças pequenas de 0 a 3 anos, e o educar voltava-se para o processo de escolarização das crianças de 4 a 5 anos. Esta divisão de ações no atendimento às crianças pequenas revelava pouca atenção para outras dimensões que afetam nossa sociedade e atingem as crianças, particularmente as que com suas famílias se encontram em situação de vulnerabilidade.

Inquestionavelmente as crianças pequenas precisam contar com docentes que adotem práticas pedagógicas que as resguardem e garantam a elas um bem estar através da higienização, repouso, alimentações balanceadas, passeios no interior das unidades, rodas de conversa, momentos lúdicos que permitam registros das vivências de forma oral ou escrita e o acesso a atividades culturais (teatro, coral e danças) dentro e fora da escola. Para além disso, as crianças pequenas precisam de docentes que sejam comprometidos com a proposta de uma educação infantil pautada no respeito à dignidade, e por direitos das crianças a suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas e religiosas sem discriminação (Art. 4 RESOLUÇÃO CME/BH Nº 01/2000). BRASIL, 2000

O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de educação infantil no município de Belo Horizonte e nos demais municípios brasileiros tem como perspectiva educar crianças pequenas, independentemente do seu pertencimento racial, em prol da igualdade racial. A postura de docentes que incluem em suas práticas a abordagem da temática racial em sala de aula apresenta profissionais que reconhecem o Brasil como uma nação multicultural e pluriétnica.

As práticas das docentes egressas do LASEB da quarta e quinta turma registradas em planos de ação demonstram que temas como preconceito, discriminação e racismo em nossa sociedade progressivamente passam a ser debatidos e revertidos em posicionamentos de proteção às crianças, que ao serem amparados por projetos educacionais criam mais condições de reconhecerem as diferenças entre si, percebendo-as como marcas identitárias e não como características a serem hierarquizadas e reduzidas em desigualdades.

Até 2003, a oferta de vagas na educação infantil em Belo Horizonte era assumida pelas creches conveniadas e pelas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI). Em 2004, foram inauguradas as primeiras Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI). Após 11 anos, Belo Horizonte já conta com mais de 90 UMEI que atendem crianças de 0 a 5 anos. O interesse em desenvolver esta pesquisa em UMEI surgiu a partir da identificação da expressiva participação das Educadoras Infantis, renomeadas como professoras de

educação infantil, na quarta e quinta edições do curso do LASEB no tema das relações raciais, respectivamente nomeadas de “História da África e Culturas afro-brasileiras” e “Educação e Relações Étnico-Raciais”.

Em 2009, a quarta turma do LAESEB contava com 32 cursistas, sendo que 20 dentre eles focaram a educação infantil em Belo Horizonte e 11 especificamente práticas pedagógicas desenvolvidas nas UMEI. Já em 2011, embora o número de cursistas que trabalhavam na educação infantil houvesse diminuído, chamou-nos atenção um dado relevante: das 8 cursistas que focaram educação infantil, todas elas desenvolveram suas práticas pedagógicas em UMEI.

O Programa de formação continuada *Lato sensu* em Docência para a Educação Básica (LASEB) foi criado em 2006, através de uma parceria entre a Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerias (UFMG) e a Secretaria Municipal da Educação de Belo Horizonte (SMED), permitindo que inúmeros cursistas registrassem suas práticas em planos de ação sobre a diversidade racial na infância. Tais oportunidades foram socializadas nas UMEI e demais escolas, permitindo que as crianças, demais profissionais e famílias fossem inseridas em uma proposta educacional voltada à promoção da igualdade racial.

As práticas pedagógicas desenvolvidas nas duas UMEI (Diversidade e Diferença) proporcionaram o rompimento do silêncio nas unidades pesquisadas e positivaram a abordagem da temática étnico-racial. A docente da “UMEI Diversidade” apostou na literatura como estratégia desenvolvimento de seu plano de ação com as crianças de modo a despertar para a valorização da diversidade racial. Para Akilah, a literatura é uma área que mais a aproxima das crianças durante o desenvolvimento de projetos. Para isso, a docente tornou-se uma assídua leitora de livros que focam a diversidade na infância

Wambui, a docente da “UMEI Diferença”, também apostou na literatura, porém o diferencial do trabalho da docente foi o desenvolvimento de atividades que colocam em evidência o corpo em movimento. Ao aproveitar um espaço ocioso na escola e transformá-lo com a ajuda dos colegas e gestão em uma *Oficina de Arte*, a docente permitiu que as crianças desenvolvessem habilidades artísticas (música, dança, artesanato) relacionadas com a temática racial. A organização do desfile da “Beleza Negra”, as visitas e apresentações de moradores da comunidade na UMEI e o envolvimento das colegas de trabalho alegram a instituição, as crianças e suas famílias.

O conceito de *experiência* a partir das contribuições de Larrosa (2002; 2011) permitiu-nos realizar um diálogo com as práticas de duas docentes descritas em planos de ação que abordaram a diversidade e a diferença em Unidades Municipais de Educação infantil (UMEI). O conceito de experiência confere inteligibilidade aos dados coletados no campo de pesquisa e às histórias compartilhadas pelas docentes.

Por mais que saibamos do desenvolvimento de propostas pedagógicas sobre a temática racial nas escolas de educação infantil em data anterior ao ano de 2003, é coerente afirmar que após a publicação da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) gestores das inúmeras Secretarias de Educação de todo o Brasil foram pressionados pelos militantes e pesquisadores a tomaram conhecimento da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino público e privado.

A busca da equidade na educação é um desafio que não se restringe a uma única figura. Às secretarias de educação nas várias esferas (municipal, estadual e federal) cabe o dever de promover, desenvolver e acompanhar os programas de formação inicial e continuada (*Lato e Stricto Sensu*) e cursos de extensão e aperfeiçoamento possibilitando que docentes das várias regiões do país, moradores das áreas urbanas ou do campo, inclusive as comunidades tradicionais (quilombolas e indígenas) tenham acesso a leis, diretrizes, resoluções, livros, textos e demais materiais didáticos que consigam exprimir de forma positivada histórias e lutas do povo negro, tendo como um dos objetivos o combate ao racismo e demais discriminações em nossa sociedade.

Os gestores devem assegurar condições para que a temática racial nas escolas não se limite a datas comemorativas, alcance visibilidade institucional e que o desenvolvimento das ações antirracistas não se restrinja a um ou poucos docentes da escola, afinal, estudos revelam que a saída destes profissionais da escola muitas vezes coloca em risco a continuidade dos projetos (Brito, Oliveira e Silva, 2012).

A legitimidade e longevidade de uma proposta pedagógica atrelada à temática racial se fortalece acima de tudo pelas abordagens desenvolvidas nas salas de aulas, entre docentes/crianças, crianças/crianças. Ao contar com docentes envolvidas/os, as escolas aumentam a possibilidade de terem ações positivas sobre a temática racial multiplicadas.

Se as avaliações das pesquisas indicam poucos estudos sobre a diversidade racial na infância, há de se reconhecer que a qualidade das pesquisas disponíveis consegue

descrever um cenário com informações relevantes sobre as questões étnico-raciais na infância. Os dados confirmam a permanência de ações e discursos racistas, no interior das escolas, porém eles surgem de forma menos maléfica para a infância, afinal as práticas descritas pelas docentes da UMEI Diversidade e Diferença somadas a outras práticas mencionadas em várias pesquisas, demonstram uma ruptura em relação a um silenciamento secular.

Nesta pesquisa, o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na infância é considerado uma ação de cuidar e educar crianças pequenas, tendo como um dos principais objetivos o estabelecimento de um diálogo com as docentes sobre o conhecimento adquirido por elas durante a formação continuada do LASEB, além de identificar estratégias educacionais que permitiram a inserção de crianças e famílias em um debate institucional.

Um dos objetivos desta pesquisa foi dialogar com as docentes egressas do LASEB sobre os conhecimentos adquiridos por elas antes e depois da formação continuada, além de identificar estratégias educacionais que permitiram a inserção dos alunos, famílias e demais membros da comunidade escolar em um debate contrário ao racismo.

Ambas reconheceram as contribuições do LASEB em suas práticas pedagógica, além de considerarem que a exigência do registro destas práticas, através da escrita do plano de ação, contribuiu para a socialização da temática com a comunidade escolar. A inclusão das famílias no processo de implementação da Lei 10.639/03 e a socialização das práticas nas instituições foi uma estratégia coerente, necessária e bem sucedida na experiência das duas docentes que protagonizaram esta dissertação.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; WAVSKOP,G. Creches: atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna, 1995.

_____. SILVÉRIO, V. R. (Org.). *Afirmando as diferenças*: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Campinas, SP: Papirus, 2005.

_____. Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. In: GOMES, Nilma Lino. *A criança negra, uma criança e negra.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. Trabalhando a diferença na educação infantil. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. OLIVEIRA, Fabiana. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes: In BENTO, Maria Aparecida. Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo, Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012, p. 47 – 64.

_____; OLIVEIRA, Fabiana de; RODRIGUES, Tatiane Consentino. A criança negra, uma criança e negra. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino. (Org.). Educação e Raça**.** Perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. 1 ed. Minas Gerais: Autêntica, 2010, v. 1, p. 75-96.

ALMIRANTE, Arthur Kleverton. PESQUISAS COM CRIANÇAS: o que dizem do terreiro e da escola como partes das vivências dos pequenos. Rio Grande do Sul, 2014.

AMÂNCIO, Isis Maria da Costa; GOMES, Nilma Lino; JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. Literaturas africanas e afro-brasileiras na prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. 3. ed. São Paulo: Papirus, 2004.

ARENT. Hannah. A dignidade da política. Tradução de Helena Martins. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993.

ARIÈS, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

ARREGURY. Cintia Aparecida Chagas e Ribeiro, Raphael Rajão. Histórias de bairros [de] Belo Horizonte: Regional Nordeste. Belo Horizonte: APCBH; ACAP-BH, 2008.

AZIBEIRO. Nadir Esperança. *Educação intercultural e comunidades de periferia: limiares da formação de educador@s. Tese de doutorado.* Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2006.

BARRETO, Sidirley de Jesus. Psicomotricidade, educação e reeducação. 2. ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2000.

BELO HORIZONTE (município). Secretaria Municipal de Educação. Proposições Curriculares para a Educação Infantil: eixos estruturadores. Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva Melo (org). Belo Horizonte, 2015. (Desafios da Formação, 2)

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria SMED N°177. Ano XIX - Edição N.: 4384 Poder Executivo. Belo Horizonte, 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação. PROPOSIÇÔES Curriculares para a Educação Infantil: fundamentos. Ana Cláudia Figueredo Brasil Silva Melo (org). Belo Horizonte, 2014. (Desafios da Formação, 1).

_____. Conselho Municipal de Educação. Resolução CME/BH n. 1/2000, de 13 de novembro de 2000. Estabelece as normas para a educação infantil no sistema municipal de ensino. *Diário Oficial do Município*, Belo Horizonte, 2000.

_____. Lei n. 8.679, de 11 de novembro de 2003. Cria as unidades municipais de educação infantil e o cargo de educador infantil, altera as leis n. 7.235/96 e 7.577/98 e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, Belo Horizonte, 2003. p. 2.

BENTO, Maria Aparecida. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs). Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b. p. 25-58.

BENTO, Maria Aparecida. *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais* / organizadora. -- São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

BLACKWELL, Maylei. NABER, Nadine. Interseccionalidade em uma era de Globalização: As implicações da Conferência Mundial contra o racismo para práticas feministas transnacionais. In Revista Estudos Feministas. Volume 10, Número 1: 189-198. 2002.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. *Manual crítico dell'asilo nido*. Milano: Franco Angeli, 1989.

BOUDIEU, Pierre et al. ([1993] 1999) , O peso do mundo : o sofrimento social na sociedade contemporânea. Cambridge , Reino Unido, Polity Press [ed. bras : A Miséria do Mundo . Petrópolis, Vozes, 2003] . Bourdieu , Pierre & Chartier , Roger. (2010).

BRASIL. Código Penal. Decreto-lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940.

_____. Lei n. 1.390, de 03 de julho de 1951. Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor. < Acessada dezembro de 2013>

_____. Constituição (1988) Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio as pessoas portadoras de deficiências, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência- CORDE. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de outubro de 1989.

_____. Lei n. 7.716, de 05 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Acessada outubro de 2014>

_____. Estatuto da criança e do adolescente. Lei 8.069/90, de 13 de junho de 1990.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, volume 1, 1998.

_____. *Referencial curricular nacional para Educação Infantil*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria do Ensino Fundamental, 1998.

_____. Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 29 dez. 1999.

_____. Lei n. 10.172, 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 20 mai. 20014.

_____, *Diretrizes* Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana. Brasília: SECAD/ME, 2004.

_____.PARECER N° 03/2004 da Resolução N° 01/2001.

_____. Lei n.º 10.639, de 9 jan. 2003. In: _____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2005.

_____. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas afro-brasileira e indígena. Brasília: DOU, 11 de março de 2008.

_____. Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: SECAD; SEPPIR, jun. 2009.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: 2009.

_____. Lei n° LEI Nº 12.288, de 20 de julho de 2010 que Institui o Estatuto da Igualdade Racial; alterando as Leis n° 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

_____. Lei Federal Nº 12.796/13. Altera a Lei nº 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional para dispor sobre a formação dos profissionais da Educação e dar outras providencias. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/Lei/L1279>. Acesso em: 25 set. 2013.

_____. Lei Federal N° 1.034/11. *Anteprojeto de Código Penal*. Disponível em: <http://www12.senado.gov.br/noticias/Arquivos/2012/06/pdf-veja-aqui-o anteprojeto-da-comissão-especial-de-juristas>. Acesso em: 3 de julho de 2014.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. In. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. In Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. 2013.

BREGUNCI, Maria das Graças. Apresentação. In BREGUNCI, Maria das Graças. Formação continuada de docentes na educação básica: impactos dos planos de ação nas escolas. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2012.

BRITO. José Eustáquio. Política educacional: a questão racial e as desigualdades sociais no Brasil. Paidéia. Univ. Fumec Belo Horizonte Ano 8 n.11 p. 113-125 jul./dez. 2011.

BRITO. José Eustáquio, OLIVEIRA. Elânia. SILVA. Natalino. Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03. In Nilma Lino Gomes (org.). 1. ed. - Brasília : MEC ; UNESCO, 2012.

BRITO. José E. Educação e Relações Étnico-raciais: desafios e perspectivas para o trabalho docente. In: *Educação em Foco*. Belo Horizonte, ano 14, nº.18, p. 57 – 74. dez, 2011.

BRITO, José Eustáquio. Trabalho, educação e relações étnicorraciais: diálogos pertinentes a partir da atividade docente. *Educação em Foco*, ano 17, nº 24, p. 71 – 92, dez. 2014.

CAPUTO. Stela Guedes. Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de camdomblé. Rio de Janeiro. Pallas, 2012.

CANEN, Ana. XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2011, vol.16, n.48, pp. 641-661. ISSN 1413-2478.

CARVALHO, Marilia. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: Autores Associados, n.28, 2005, p.77-95.

CARVALHO, Marília Pinto de. O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula. Rev. Educ. Públ. Cuiabá. V. 21, n. 46, p. 401 – 412, maio/ago. 2012.

CASARES, Viola. "De San Antonio a Durban con La Fuerza Unida: a platica with Viola Casares and H. Esperanza Garza". *La Voz de Esperanza*, v. 14, n. 4, p. 11, 2001.

CAVALLEIRO. Eliane. Considerações sobre a etnografia na escola e prática investigativa sobre a relações raciais e de gênero. In PFAFF. Nicole. Etnografia em contextos escolares: pressupostos gerais e experiências interculturais no Brasil e na Alemanha. 2. Ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

COELHO, Wilma Nazaré. A Escola como matriz da intolerância: um estudo sobre a formação de professores e a discriminação. Pará, 2008.

DALBEN, Ângela I. L. F. e GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Prefácio. Formação continuada de docentes na educação básica (LASEB): impactos dos planos de ação nas escolas. In Maria das Graças de Castro Bregunci, (org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

DELAMONT, Sara. Os papéis sexuais e a escola. Trad. Manuel Ruas. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte, 1985.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: O Planejamento da pesquisa qualitativa. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Karina Araújo. Formação Continuada para Diversidade Étnico-Racial: Desafios Pedagógicos no Campo das Ações Afirmativas na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Educação) – Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. (a).

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. Revista Brasileira de Educação. v. 17, n. 51 set - dez. 2012.

DRUMOND, Viviane. Formação de professores e professoras de educação infantil no curso de pedagogia: estágio e pesquisa. Tese de doutorado. Campinas/São Paulo, 2014

DURBAN. Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. África do Sul, 2001.

ESTEBAN, Maria Teresa. Pesquisa qualitativa em educação: A ética na pesquisa: além do método. Artmed, 2010.

ENDERLE, Carmen. Psicologia do desenvolvimento: o processo evolutivo da criança. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FAZZI, Rita de Cássia. O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito. Autêntica*, 2004.*

FELIPE, Delton Aparecido; NOGUEIRA, Juliana Keller; TERUYA, Teresa Kazuko. Conceitos de gênero, etnia e raça: reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar. Educação escolar, formação de professores, diversidade cultural. Disponível em:<http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST1/Nogueira-Felipe-Teruya_01.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2013.

FINCO, Daniela. *Socialização de gênero na educação infantil*. Ciências e Letras, Porto Alegre, n. 43, p. 261-274, jan./jun., 2008.

FREITAS, Olga. Equipamentos e materiais didáticos. Brasília: Universidade de Brasília, 2009. 132 p.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GIROUX, Henry A. A disneyzação da cultura infantil. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A.F. (Org.). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 49 – 81.

GIROUX, H. McLAREN, P. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A F. (org.). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da *Lei 10.639/03*. In MOREIRA, Antônio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). *Multiculturalismo Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Corpo e Cabelo como Ícones de Construção da Beleza e da Identidade Negra nos Salões de Beleza Étnicos de Belo Horizonte. Tese 118 **(**Doutorado em Antropologia Social**)**. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2002, 450p.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa. São Paulo, 2003.

_____. Cultura negra e educação. Revista Brasileira de Educação. 2003. p. 75-85.

_____. Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03 / Nilma Lino Gomes (org.). 1. ed. Brasília : MEC ; UNESCO ; IPEA, 2012. 421 p.

GOMES, Nilma Lino e JESUS, Rodrigo. Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03. In Nilma Lino Gomes (org.). 1. ed. Brasília : MEC ; UNESCO ; IPEA, 2012. 421 p.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial. Estudo acerca da discriminação racial em escolas públicas de primeiro grau. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 1985.

GONÇALVES. Luiz Alberto. O Jogo das diferenças - O Multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

GONÇALVES E SILVA, P. B & GOMES, N. L. Experiências étnico-culturais para a formação de professores. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2002.

GORDON, Edwin E.; Teoria de Aprendizagem Musical – Competências, conteúdos e padrões; Fundação Calouste Gulbenkian; 2000; Lisboa pp.63 – 470

JESUS, Regina de Fátima. ORALIDADE Projeto construindo e contando histórias infantis Personagens negras protagonizando histórias. In Modos de brincar : caderno de atividades, saberes e fazeres / [organização Ana Paula Brandão, Azoilda Loretto da Trindade]. - Rio de Janeiro : Fundação Roberto Marinho, 2010.].

JESUS, Rodrigo Ednilson. Ações afirmativas, educação e relações étnico-raciais: lutas por redistribuição e por reconhecimento. Paidéia. Belo Horizonte, 2011.

KRAMER, Sônia. A Política do pré-escolar no Brasil**:** A arte do disfarce. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. Por essa porta estar fechada, outras tiveram que se abrir: identidade racial negra e branquitude em trajetórias de docentes da Educação Superior. Belo Horizonte. Nandyala. 2014.

LORROSA, Jorge. Experiência Alteridade e Educação. In Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: Revista Brasileira de Educação. Nº 19, jan -fev- mar- abr. 2002. p. 20-28.

_____. (2000). Pedagogia profana. Belo Horizonte: Autêntica. 2000.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARTINS, Aracy A. Discursos e Representações em Manuais Escolares do Brasil e de Países Africanos de Língua Portuguesa In: SILVA, Roberval. T., YAN, Q., ESPADINHA, M. A., LEAL, A. V. III SIMELP: A formação de novas gerações de falantes de português no mundo.. Macau/China: Universidade de Macau - Depto. de Português, 2012. v.1. p.11 - 23.

MATOS, M. 2008. Teorias de gênero e teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 333-357.

MELO, Cláudia Figueiredo Brasil Silva. Proposições Curriculares para a Educação Infantil: fundamentos - Belo Horizonte: SMED, 2014. 136 p. (Desafios da Formação, 1)

MELO, Cláudia Figueiredo Brasil Silva. Proposições Curriculares para a Educação Infantil: eixos estruturadores - Belo Horizonte: SMED, 2015.190 p. (Desafios da Formação, 2)

MIRANDA, Shirley e JESUS, Rodrigo. O processo de institucionalização da Lei 10.639/03. In GOMES, Nilma Lino Gomes. JESUS, Rodrigo. Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03. In Nilma Lino Gomes (org.). 1. ed. Brasília : MEC ; UNESCO ; IPEA, 2012. p. 49 – 72.

MIRANDA, Shirley Aparecida . Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. Rio de Janeiro. Revista Brasileira de Educação. 2012.

MOORE, Carlos. *A África que incomoda – sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro*. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

MOSCA, Elizabete Xavier de Albuquerque. A importância da Constituição de 1988 para a efetivação de direitos. Revista eletrônica EJE n. 6, ano 2. 2012.

MONTEIRO, Silas Borges. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: GHEDIN, Evandro e PIMENTA, Selma. O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo. Cortez. 2002.

MUNANGA, k. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

OLIVEIRA. Fátima. Ser Negro No Brasil: alcance e limites. Vol. 18, n° 50. São Paulo. Estudos avançados. 2004.

OLIVEIRA, Kiusam Regina de. Religiosidade de matriz africana: desconstruindo Modos de brincar : caderno de atividades, saberes e fazeres / [organização Ana Paula Brandão, Azoilda Loretto da Trindade]. - Rio de Janeiro : Fundação Roberto Marinho, 2010.

OUTTERIAL, José . Clínica Psicanalítica de crianças e adolescentes. Ed. Revinter, 2006. Rio de Janeiro. 2ª edição.

PAIXÃO, Marcelo. A dialética de ser um bom aluno: relações raciais e o sistema educacional brasileiro. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

_____. Brancos detêm 74% da renda brasileira. Folha de São Paulo. São Paulo, 20 de novembro de 2003, C3.

PARAÌSO, Marluce. Currículo: questões atuais. São Paulo: Papirus, 1997.DP&A 2003.

PARANÁ (município). Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual. Secretária de Estado da Educação do Paraná. Núcleo de gênero e diversidade sexual. Versão preliminar. 2010.

PFAFF. Nicole; Weller. Wivian. Metodologias da Pesquisa qualitativa em Educação: Teoria e prática.. In PFAFF. Nicole. *Etnografia em contextos escolares: pressupostos gerais e experiências interculturais no Brasil e na Alemanha*. 2. Ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.

PIZARRO, R. La vulnerabilidad social y sus desafios: una mirada desde América Latina. Santiago de Chile: CEPAL, 2001.

PORTER, Judith D.R. *Black Child, white child – The development of racial Attitudes*. 2. Ed. Massachusetts: Harvard University Press, 1973.

PIZZIO, A., Veronese, M. (2008). Possibilidades conceituais da sociologia das ausências em contextos de desqualificação social. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho* - USP, 11 (1), 51-67.

RANGEL. Ana Cristina de Souza. Educação matemática e a construção do número pela criança: uma experiência em diferentes contextos econômicos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

REIS, Maria Clareth Gonçalves. Corporeidade e infâncias: reflexões a partir da Lei n0 10.639/03. In Modos de brincar : caderno de atividades, saberes e fazeres / [organização Ana Paula Brandão, Azoilda Loretto da Trindade]. - Rio de Janeiro : Fundação Roberto Marinho, 2010.

RIBEIRO, R I. De boca perfumada a ouvidos dóceis e limpos: ancestralidade africanas, tradição oral e cultura brasileira. Itinerários. Araraquara, nº 13, 1998.

ROCHA, Edmar José da Rocha e ROSEMBERG, Fúlvia Rosemberg. Auto declaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos (as). Caderno de Pesquisa. vol.37 no. 132. São Paulo. 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. Caderno de pesquisa. 1999.

_____. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 115, 2002.

_____. ARTES, A. O rural e o urbano na oferta de educação infantil para crianças de até 6 anos. In: Maria Carmen Silveira Barbosa ;et al.. (Org.). Oferta e demanda de educação infantil no campo. 1ed.Porto Alegre: Evangraf, 2012.

RUIZ, João Álvaro. Metodologia Científica: guia para eficiência nos estudos. 5ª edição, Ed. Atlas, 2002.

SANTANA, Patrícia Santana. Educação Infantil. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais Brasília: SECAD, 2006.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Energia Vital “Um abraço negro”: afeto, cuidado e acolhimento na Educação Infantil. In Modos de brincar : caderno de atividades, saberes e fazeres / [organização Ana Paula Brandão, Azoilda Loretto da Trindade]. - Rio de Janeiro : Fundação Roberto Marinho, 2010.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Um abraço negro: afeto, cuidado e acolhimento na Educação Infantil 17 Patrícia Maria de Souza Santana. In Modos de brincar : caderno de atividades, saberes e fazeres / [organização Ana Paula Brandão, Azoilda Loretto da Trindade]. - Rio de Janeiro : Fundação Roberto Marinho, 2010.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Rompendo as barreiras do silêncio: projetos pedagógicos discutem relações raciais em escolas municipais de Belo Horizonte. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; PINTO, Regina Pahim. Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro. São Paulo: Anped/Ação Educativa, 2001.

SANTOS, Boaventura. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: Santos, Boaventura de Sousa (Org.). Conhecimento prudente para um vida decente. São Paulo: Cortez. 2004.

SANTOS, MILTON. Espaço e Sociedade. Petrópolis: Vozes, 1979.

SCHEIBE, L. Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: Análises e perspectivas. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. Anais... Poços de Caldas: ANPED, 2003.

SCHEIBE, Leda e VALLE, Ione Ribeiro. A formação dos professores no Brasil e em Santa Catarina: do normalista ao diplomado na educação superior. 2007.

SCHWARCZ, Lília. Questões raciais no Brasil. Globo Universidade notícia. 2003.

SCLIAR, M. (1995). Um país chamado infância. São Paulo: Ática.

SILVA, Claudilene. A Questão Étnico-Racial na Sala de Aula. Brasília: ANPED, 2006. Relatório de Pesquisa.

SILVA, C. D.; BARROS, F.; HALPERN, S. C.; SILVA, L. D. Meninas bem-comportadas, boas alunas: meninos inteligentes, indisciplinados. Cadernos de Pesquisa, v. 107, p. 207-225, 1998.

SILVA, Francisco Thiago. Educação das Relações Étnico-Raciais Negras no currículo da Formação de Professores. Periódico Científico Projeção e Docência, vol. 5, nº 1. 2014.

SILVA, Maria do Pilar e Júnior. Hédio Silva. *A política educacional comprometida com a igualdade racial*. Educação infantil, igualdade racial e diversidade : aspectos políticos, jurídicos, conceituais / Maria Aparecida Silva Bento, organizadora . São Paulo, p. 9. Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

SILVA, SANTUZA., Amorim. Letramento Literário: experiências da formação inicial. Educação em Foco, v. 12, 2009.

SILVEIRA, Viviane Teixeira. Glossário. In: Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual. Secretária de Estado da Educação do Paraná – Versão preliminar. 2010.

SISTO, Celso. O casamento da princesa. Editora Prumo, 2009.

SOARES, Lucineide Nunes. Relações étnico – raciais nas práticas educativas da educação infantil : ouvindo crianças e adultos . Belo Horizonte, 2013. 230f. : il. enc. Dissertação (mestrado) – UEMG.

SOUZA, Érica Renata de. Marcadores sociais da diferença e infância: relações de poder no contexto escolar. Caderno Pagu. 2006.

SOUZA, Edileuza Penha e MEIRELES, Ariane Celestino. Princesas negras e sabedoria ancestral. Nandyala, 2010.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e Raymond, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação e Sociedade. Vl. 21, N° 73. Campinas. 2000.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Valores Civilizatórios e a Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. In Modos de brincar : caderno de atividades, saberes e fazeres /[organização Ana Paula Brandão, Azoilda Loretto da Trindade]. - Rio de Janeiro : Fundação Roberto Marinho, 2010.

UNESCO. Declaração de Durban Relatório da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância. Durban África do sul, 2002.

UNICEF. *Dez maneiras de contribuir para uma infância sem racismo.* Disponível em: <*http://www.unicef.org/brazil/pt/multimedia_19297.htm*>. Acesso em: 16 de outubro. 2013.

VALENTIM, Silvani dos Santos. Relações Étnico-raciais na Educação profissional integrada à EJA: reflexões acerca da formação continuada de professores. Educação e justiça social. ANPEd. Rio Grande do Norte. 2011, p. 270.

VALLADARES, Lícia. Os dez mandamentos. Revista brasileira. vol. 22 no. 63, São Paulo. 2007.

VOKOY, T.; PEDROSA, S. L. R. Psicologia Escolar em Educação Infantil: Reflexões de uma atuação. Psicologia Escolar e Educacional, 2005, vol. 9, n.1, p. 95-104.

XIMENES, D.A. Vulnerabilidade social. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

WALLON, Henri. Psychologie et éducation de l'enfance. Enfance, 3-4, 195-202. 1937.

ZAMBRANO. Maria. A poesia e a filosofia. Coleção sombra origem. México: FCE, de 1987.

Sites

http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/arquivo/de_olho_nas_metas_2012.pdf>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2014
http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=110444&tp=1
>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2014

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816 >. Acesso em: 05 de fevereiro de 2014

Formação docente
http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/slt29/01.pdf
http://www.acoesafirmativasufmg.org/ <Acesso 14/05/2015>

http://www.tse.jus.br/institucional/escola-judiciaria-eleitoral/revistas-da-eje/artigos/revista-eletronica-eje-n.-6-ano-2/a-importancia-da-constituicao-de-1988-para-a-efetivacao-de-direitos <Acesso 31/05/2015>

ANEXOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM COORDENADORES(AS) PEDAGÓGICOS [51]

DADOS PESSOAIS:
Nome completo: Endereço:
Telefone: E-mail: Sexo: idade:
Raça/cor: ( ) preto ( )pardo ( ) branco ( ) amarelo ( ) indígena

DADOS DA ESCOLA:
Nome da escola: Código da escola:_____
Nível de ensino que oferta: _____ Nível de ensino no qual o(a) entrevistado(a) atua:_____

ESCOLARIDADE:
( ) ensino fundamental incompleto – Se sim, até que série cursou?----------
( ) ensino fundamental completo
( ) ensino médio - ( ) magistério – ano de conclusão
( ) graduação – Curso ---------- ano de conclusão-------- Instituição ----------
( ) pós-graduação – Área---------- ano de conclusão-------- Instituição ----------
( ) mestrado - Área---------- ano de conclusão--------- Instituição ----------
( ) doutorado - Área---------- ano de conclusão--------- Instituição ----------
( ) pós-doutorado - Área---------- ano de conclusão -------- Instituição ----------
Tempo de atuação magistério____ Coordenação Pedagógica:____ Coordenação pedagógica da escola pesquisada_____

Sobre a atuação do(a) coordenador(a):

A Escola Municipal Cel. Alziro Santiago foi selecionada para participar desta pesquisa, a partir da indicação da Secretaria Municipal de Educação de Itaguaí por realizar atividades pedagógicas na perspectiva da Lei 10.639/03 e que contemplam a educação para as relações étnico-raciais. Na sua opinião, por que esta escola foi escolhida entre tantas outras?

1. Como e quando você tomou conhecimento da Lei 10.639/03 e das suas diretrizes? Você, pessoalmente, já realizou trabalhos pedagógicos ligados a essa temática? Quando? Quais?
2. Você possui formação para o trabalho com a temática das relações étnico-raciais (graduação, atualização, extensão, especialização, mestrado, doutorado, formação política no movimento negro)?
3. Se sim, diga onde, quando e qual é a sua opinião sobre a relação entre essa formação e a sua prática pedagógica.
4. Se não, como você avalia a ausência dessa formação.

Sobre a relação entre o trabalho da coordenação pedagógica e as relações étnico-raciais:

5. Como, quando e por quê as atividades que contemplem a educação para as relações étnico-raciais começaram a ser desenvolvidas nesta escola? Qual a influência da lei 10.639/03 e suas diretrizes curriculares para estas atividades?
6. Você indicaria um docente ou um coletivo de educadores desta escola responsável pelo desenvolvimento do trabalho de educação das relações étnico-raciais? Quem? Por quê?
7. Quais os estímulos à participação dos alunos em projetos e atividades extra-classe na perspectiva da Lei a coordenação pedagógica da escola proporciona?
8. Esta escola incluiu a Lei 10.639/03 no seu PPP? Quando? Como? Houve alguma resistência em relação a essa inclusão? De quais setores e por quê?
9. O calendário escolar incorpora datas consideradas

51 Modelo de entrevista do Programa Ações Afirmativas na UFMG – Pesquisa: Práticas Pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03- junho de 2009. MEC/SECAD/UNESCO.

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM PROFESSORES (AS)[52]

DADOS PESSOAIS:
Nome completo:
Endereço:
Telefone: E-mail: Sexo: idade:
Raça/cor: ( ) preto ( )pardo ( ) branco ( ) amarelo ( ) indígena

DADOS DA ESCOLA:
Nome da escola:
Código da escola:
Nível de ensino que oferta:
Nível de ensino no qual o(a) entrevistado(a) atua:

ESCOLARIDADE:
( ) ensino fundamental incompleto – Se sim, até que série cursou?----------
( ) ensino fundamental completo
( ) ensino médio - ( ) magistério – ano de conclusão
( ) graduação – Curso ---------- ano de conclusão-------- Instituição ----------
( ) pós-graduação – Área---------- ano de conclusão-------- Instituição ----------
( ) mestrado - Área---------- ano de conclusão--------- Instituição ----------
( ) doutorado - Área---------- ano de conclusão--------- Instituição ----------
( ) pós-doutorado - Área---------- ano de conclusão -------- Instituição ----------
Tempo de atuação no magistério: ----------
Tempo de atuação no magistério na escola pesquisada----------

Formação e diversidade étnico-racial

1. A ESCOLA _____ foi selecionada para participar desta pesquisa por meio da indicação da Secretaria Municipal de Educação de Itaguaí por realizar atividades de educação para as relações étnico-raciais. Na sua opinião, por quê esta escola foi escolhida entre tantas outras?
2. Como e quando você tomou conhecimento da Lei 10.639/03 e das suas diretrizes?
3. Fale um pouco sobre a importância da Lei 10.639/03 na sua prática pedagógica.
4. Você possui formação para o trabalho com a Lei e as diretrizes (graduação, atualização, extensão, especialização, mestrado, doutorado) na temática das relações étnico-raciais?

Se sim, diga onde, quando e qual é a sua opinião.
Se não, explicite os seus motivos.

b) Atividades pedagógicas voltadas para a implementação da Lei 10.639/03 e para a educação para as relações étnico-raciais.

5. Como e quando as atividades de educação para as relações étnico-raciais começaram a ser desenvolvidas nesta escola? Qual a influência da lei 10.639 para estas atividades?
6. Que tipo de atividade tem sido realizada (teatro, dança, jogos e brincadeiras, projetos de trabalho, palestras, feiras, festejos, trabalho com a comunidade, produção de textos, confecção de mapas, debates, entre outros)?
7. Estas atividades têm sido desenvolvidas por professores de forma individualizada ou por meio de ações e projetos interdisciplinares e coletivos?
8. Essas atividades envolvem todas as séries, ciclos nas diferentes etapas da educação básica e modalidades de ensino ofertadas pela escola? Se não, apresente sua opinião sobre a situação.
9. Estas atividades contemplam as áreas de Artes, Literatura e História anunciadas na Lei 10.639/03? Como? Dentre as três áreas qual tem sido mais enfatizada e por quê?
10. Dentre as atividades realizadas qual delas você acha que os estudantes apresentam maior envolvimento? De que série ou ciclo? Por quê?

52 Modelo de entrevista do Programa Ações Afirmativas na UFMG – Pesquisa: Práticas Pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03- junho de 2009. MEC/SECAD/UNESCO.

11. Estas atividades contemplam as demais áreas do conhecimento? Qual delas apresenta maior envolvimento dos estudantes? Por quê?
12. O calendário escolar incorpora datas consideradas importantes para a discussão da questão afro-brasileira e africana, tais como: (21 de março – Dia Internacional pela Eliminação de Todas as Formas de Discriminação; 25 de maio – Dia da Libertação da África; 13 de maio – Dia Nacional de Luta contra o Racismo; 25 de julho – Dia da Mulher Negra Latino-Americana e do Caribe ; 28 de setembro – Lei do Ventre Livre; 20 de novembro – Dia Nacional da Consciência Negra)? Como? Quais atividades são desenvolvidas?
13. Quais os estímulos à participação dos alunos em projetos e atividades extra-classe na perspectiva da Lei?
14. Existe variedade de materiais pedagógicos e didáticos voltados para a temática afro-brasileira e africana disponível na sua escola?
15. Se sim, como foram adquiridos? Com quais materiais você mais trabalha e por quê? Onde estão localizados?
16. As atividades voltadas para a implementação da Lei 10.639/03 realizadas por você e/ou coletivo de educadores incorporam a comunidade escolar? De que maneira?
17. Existe o envolvimento do Movimento Negro, Ong´s, Neab´s, grupos culturais nas atividades voltadas para a Lei (reuniões de esclarecimento de dúvidas, convite para apresentações de alunos, trabalho conjunto com os pais para a realização de atividades)? Como você avalia esse processo?
18. Você tem conhecimento de casos de racismo e de desrespeito ao pertencimento étnico-racial de negros nessa escola quer seja da parte dos alunos, docentes, funcionários, coordenação pedagógica e gestão? Quais?
19. Se sim, que providências foram tomadas? Houve consulta a algum setor da secretaria, movimento negro, conselho tutelar ou algum outro órgão? A situação foi resolvida?
20. Existe vontade de aprender história e cultura afro-brasileira e africana entre os estudantes? Há algum tema ou abordagem realizada por você ou pelo coletivo responsável pela implementação da Lei que chamou mais atenção dos alunos? Se sim, qual? Como você avalia isso?
21. Você tem observado mudanças no comportamento dos estudantes antes, durante e após o trabalho com História da África e afro-brasileira? Quais? Como você avalia isso?
22. Na sua opinião, o que é necessário para que brancos e negros convivam melhor na escola?
23. <u>A Lei 10.639/03, a formação e a gestão da escola</u>
24. Você tem conhecimento da inclusão da Lei 10.639 no PPP da escola? Desde quando? Como foi o processo: houve alguma resistência? De quais setores?
25. Durante as atividades de educação para as relações étnico-raciais, houve algum levantamento, elaboração e produção de material da própria escola sobre o trabalho realizado (filmes, vídeos, projetos pedagógicos)? De onde vieram os recursos utilizados para o levantamento, produção ou elaboração?
26. Você participa ou já participou dos Fóruns Regionais, Estaduais ou Municipais de implementação da Lei promovidos pela SECAD e pela secretaria à qual está vinculada?
27. Se sim, avalie.
28. Se não, diga o porquê.
29. As atividades desenvolvidas por você já foram alvo de alguma pesquisa acadêmica sobre a implementação da Lei e o trabalho da educação para as relações étnico-raciais? Quando? Quem realizou? Você recebeu o retorno do pesquisador(a)?
30. Você já teve algum trabalho pedagógico (realizado na escola) sobre a temática das relações étnico-raciais publicado ou premiado? Quando? Por quem? Onde? Conte um pouco sobre essa experiência.
31. A escola promove processos de formação em serviço voltados para a implementação da Lei 10.639/03? Quais?
32. Essa formação conta com algum parceiro externo (movimento negro, projetos de extensão da universidade, assessoria dos Neab´s, troca interdisciplinar entre professores)? Se sim, qual é a sua opinião sobre estas parcerias.
33. Você avalia que o trabalho realizado com a Lei 10.639/03 nessa escola tem possibilitado mudanças nos comportamentos de alunos e professores diante das relações raciais? Exemplifique.
34. Quais são os principais avanços do seu trabalho ou do trabalho do coletivo de docentes à frente do processo de implementação da Lei 10.639/03?
35. Quais são os principais limites do seu trabalho ou do trabalho do coletivo de docentes à frente do processo de implementação da Lei 10.639/03?
36. Você tem conhecimento do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003, lançado pelo MEC no dia 13 de maio de 2009? Se sim, qual é a sua opinião sobre o mesmo?
37. O que mais você gostaria de saber sobre a História da África e da cultura afro-brasileira a fim de aprimorar o trabalho pedagógico?