

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Curso de Especialização: Gênero e Diversidade na Escola

Angélica Athayde Pereira dos Santos

LEI 10.639/2003: uma proposta de valorização da cultura africana e afro-brasileira na Educação Infantil.

Belo Horizonte
2016

Angélica Athayde Pereira dos Santos

LEI 10.639/2003: uma proposta de valorização da cultura africana e afro-brasileira na Educação Infantil.

Projeto de intervenção apresentado ao Curso de Pós Graduação em Gênero e Diversidade na Escola da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Gênero e Diversidade na Escola.

Orientadora: Conceição Seixas

Co-orientadora: Johanna Katiuska Monagreda

Belo Horizonte

2016

Angélica Athayde Pereira dos Santos

LEI 10.639/2003: uma proposta de valorização da cultura africana e afro-brasileira na Educação Infantil.

Projeto de intervenção apresentado ao Curso de Pós Graduação em Gênero e Diversidade na Escola da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Gênero e Diversidade na Escola.

Conceição seixas (Orientadora) – UERJ

Johanna Katuska Monagreda (Co-orientadora) – UFMG

Luciana Souza (Banca examinadora) - UFMG

Thalita Rodrigues (Banca examinadora) - UFMG

Belo Horizonte, fevereiro de 2016.

Às crianças do CEMEI Sapucaias, que me ensinam a desfrutar das alegrias de cada dia.

AGRADECIMENTOS

À minha querida mãe, que mesmo não estando mais presente, se faz viva em minhas escolhas por meio do valor ao estudo e à responsabilidade profissional.

Ao meu pai, ao meu irmão e amigos, pela compreensão diante das ausências necessárias para a concretização deste projeto.

À Valéria, pelo incentivo e carinho em cada uma das etapas do curso, desde o processo seletivo até a leitura do texto final, possibilitando-me crescer e realizar um sonho.

Às educadoras do CEMEI Sapucaias, pela disponibilidade e esforço durante a execução da pesquisa, contribuindo com experiências, percepções e iniciativas para a efetivação da proposta de trabalho na instituição.

Às famílias das crianças do CEMEI Sapucaias, por demonstrarem interesse pela proposta e aceitarem o convite para participar do processo de desenvolvimento das crianças, se fazendo presentes nos momentos em que foram chamadas.

Às orientadoras, Conceição e Johanna, pelas leituras, orientações, sugestões e, principalmente, pelas palavras positivas que se constituíram em incentivo para a continuidade da pesquisa.

Um povo sem o conhecimento da sua história, origem e cultura é como uma árvore sem raízes. (GARVEY, 2014).

RESUMO

A lei 10.639/2003, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira” é um importante marco legal no que concerne à luta antirracista no Brasil. Se constitui em uma conquista histórica de diversos atores sociais, principalmente do movimento negro, que considera a educação uma importante esfera da sociedade na busca pela igualdade racial. Muitas ferramentas foram produzidas por técnicos educacionais, inclusive advindos de movimentos sociais, preocupados com a efetivação da referida lei no currículo das escolas brasileiras. Uma delas, intitulada “História e cultura africana e afro-brasileira na Educação Infantil”, publicada pelo Ministério da Educação e Cultura no ano de 2014, pretende levar essa discussão para as instituições de Educação Infantil de todo o país, por meio de projetos de trabalho pautados em práticas culturais africanas presentes em nossa sociedade. A presente pesquisa, que consiste em um projeto de intervenção desenvolvido em uma instituição de Educação Infantil pública do município de Contagem-MG, traz como objeto um dos projetos de trabalho propostos nesta publicação, objetivando descobrir “se” e “como” ele contribui para o tratamento da cultura afro-brasileira e das questões étnico-raciais com as crianças pequenas. Tais temáticas também são referendadas nas orientações curriculares do município de Contagem-MG, por meio da elaboração de uma proposta pedagógica que coloca a diversidade como elemento estruturante do trabalho. Na primeira etapa da pesquisa, de caráter exploratório, buscou-se conhecer o movimento negro e suas contribuições para a educação brasileira, assim como o contexto da Educação Infantil no Brasil, que tem sua origem marcada por mudanças sociais e políticas relacionadas ao gênero e à inserção da mulher no mercado de trabalho. A segunda etapa compreendeu a observação sistemática e participante, por meio da execução do projeto “Espaço Griô: a oralidade e a construção da identidade na Educação Infantil”. A análise dos elementos que compreenderam a execução da proposta permitiu elucidar a disposição do grupo de educadoras para o tratamento das questões étnico-raciais e das tradições afro-brasileiras na instituição, além de evidenciar amplas possibilidades de participação das famílias de crianças pequenas na proposta pedagógica da Educação Infantil.

Palavras-chave: Racismo. Relações étnico-raciais. Educação Infantil. Lei 10.639/2003.

ABSTRACT

The Law 10.639/2003, which includes in the official curriculum of the Education Network, compulsory, the subject "History and African Brazilian culture", is an important legal framework with regard to anti-racist struggle in Brazil. This law constitutes a historic achievement of various social actors, especially the black movement, which considers education an important sphere of society in searching for racial equality. Many tools were produced by education technicians, including the ones arising from social movements, concerned about effectiveness of that law in the curriculum of Brazilian schools. One of them, entitled "History and African culture and African Brazilian in kindergarten ", published by the Ministry of Education and Culture in 2014, aims to take this discussion to the Early Childhood Education institutions across the country, through work projects lined in African cultural practices present in our society. The research, which consists of an intervention project developed in a public early childhood education institution in the city of Contagem, Minas Gerais Brazilian State, has as object one of the working projects proposed in this publication, aiming to find out "if" and "how" it contributes to the treatment of African culture Brazilian and ethnic and racial issues with small children. These themes are also endorsed in the curriculum guidelines of the municipality of Contagem, through structured proposals from a conception of diversity as a key element to work and pedagogical organization. The first part of the research, of explanatory character, sought to know the black movement and its contributions to Brazilian education, as well as the context of early childhood education in Brazil, which has its origin marked by social change and policies related to gender and inclusion of women in the job market. The second stage involved an observation systematic and participant through the execution of a project called "Espaço Griô (Griô Space): orality and the construction of identity in kindergarten." The analysis of the aspects that comprised the implementation of the proposal helped to clarify the disposal of educators group for the treatment of African Brazilian traditions and of ethnic racial issues in the institution, besides highlighting vast possibilities of participation of families of small children in the pedagogical proposal of Early Childhood Education.

Keywords: Racism. Ethnic racial relationships. Early Childhood Education. Law 10.639/2003.

LISTA DE SIGLAS

CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FAFICH – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros

MEC – Ministério da Educação

MNU – Movimento Negro Unificado

NUH – Núcleo de Direitos Humanos

PEB I – Professora de Educação Básica

PNE – Plano Nacional de Educação

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFScar – Universidade Federal de São Carlos - SP

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL: O INÍCIO DO PRECONCEITO	17
2.1 O Movimento Negro no Brasil e a Lei 10.639/2003.....	17
2.2 O cenário da Educação Infantil no Brasil e em Contagem-MG.	19
2.3 Racismo e infância	24
3 DESCONSTRUINDO PARADIGMAS HEGEMÔNICOS DESDE A INFÂNCIA	27
3.1 Uma proposta de aplicação da lei 10.639/2003 na Educação Infantil.	27
3.2 Execução do projeto “Espaço Griô: a oralidade e a construção da identidade na Educação Infantil”	28
4 É POSSÍVEL MUDAR?.....	36
4.1 Concepções e práticas educativas de um grupo de educadoras da Educação Infantil em Contagem-MG.	36
4.2 Avaliação do grupo de educadoras sobre o projeto do livro “História e cultura africana e afro-brasileira na Educação Infantil”	39
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS.....	43
APÊNDICE.....	46
ANEXOS	67

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é um projeto de intervenção que se originou a partir do livro “História e Cultura africana e afro-brasileira na Educação Infantil” (BRASIL, 2014), conhecido por meio do Curso de Especialização: Gênero e Diversidade na Escola, promovido pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em parceria com o Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT (NUH). Trata-se de uma publicação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Ao ser compartilhada com as educadoras¹ do Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) Sapucaias, localizado no município de Contagem, no estado de Minas Gerais (MG), a publicação gerou interesse e expectativas positivas quanto ao cumprimento da Lei 10.639/2003, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura africana e afro-brasileira”.

O desejo de desenvolver a pesquisa na linha das “relações étnico-raciais e história e cultura africana no currículo escolar” advêm de uma experiência vivenciada em 2005, ocasião em que participei do grupo “Diversidade no Barreiro”, formado por professoras/professores, bibliotecárias/bibliotecários, auxiliares de biblioteca e outros profissionais da educação da rede municipal de Belo Horizonte, lotados em escolas da regional Barreiro. Em encontros mensais, o grupo se reunia para conhecer e discutir sobre a recente lei 10.639/2003, em busca de possibilidades para a sua efetivação no currículo das escolas daquela região. Com a chegada do primeiro kit de literatura afro-brasileira nas escolas municipais de BH, as/os auxiliares de biblioteca – cargo em que trabalhei durante sete anos – foram

¹ Utilizo o termo “educadora” e não “professora” pelo fato da pesquisa ter sido desenvolvida em município que adota dois cargos nas instituições de Educação Infantil: Professoras de Educação Básica e Agentes de Educação Infantil. Para o último não é necessária formação em licenciatura e/ou magistério. Considero que, independente da formação, todas são educadoras uma vez que exercem a docência nos espaços coletivos de Educação Infantil do referido município. Também optei pela linguagem no gênero feminino quando se tratam das educadoras da instituição onde a pesquisa foi realizada e pelo uso do feminino seguido do masculino quando se tratam das/dos demais profissionais da área no município e no país, visto ser uma profissão exercida majoritariamente por mulheres. Tal escolha se constitui em uma política de valorização da mulher, personagem principal na história e construção da Educação Infantil no Brasil.

convidados pela secretaria de educação a participarem do referido grupo, por serem considerados importantes mediadores de leitura. Ao migrar desta para a rede municipal de Contagem, não foi possível participar das discussões e ações do grupo “Diversidade no Barreiro”.

Com o olhar atento às questões étnico-raciais na escola e no decorrer de experiências como pedagoga de instituições de Educação Infantil do município de Contagem-MG, fui construindo uma conjunção entre os elementos “infância” e “história e cultura africana e afro-brasileira”. Por meio de sua proposta curricular, a Educação Infantil neste município pretende ressignificar as diferenças nos espaços institucionais que acolhem as crianças e, sobretudo, na sociedade. Segundo o referencial curricular da Educação Infantil do município:

Diversidade não deve ser somente uma temática específica a ser trabalhada no currículo; esse seria um lugar menor. Diversidade é concepção fundante para a seleção dos vários saberes e conhecimentos, pois explicita desigualdades e as discriminações, que permeiam todos os conteúdos e ações (CONTAGEM, 2012, p.49).

Apropriar-se desta concepção de diversidade como elemento estruturante do trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Infantil em Contagem-MG tem sido uma tarefa desafiadora para as/os profissionais que atuam em tal etapa da Educação Básica, nos chamados “Centros Municipais de Educação Infantil” – CEMEI’S. Um dos principais desafios, senão o principal, consiste em atender todas as crianças com o olhar voltado para as especificidades de cada uma delas, de modo a propiciar o desenvolvimento e a formação humana.

De acordo com Silva (1995) citado por Gomes (2007, p.24), as narrativas existentes no currículo “dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo”, além de colocar determinados grupos sociais no papel de representantes de si e dos outros, enquanto outros grupos são apenas representados.

Observa-se na orientação curricular para a Educação Infantil instituída no referente município, um movimento que tenta dar voz à criança e aos sujeitos envolvidos no processo educacional, compreendendo-os como atores protagonistas, atuantes e produtores de cultura.

O livro “História e cultura africana e afro-brasileira na Educação Infantil” dialoga com esse importante princípio do referencial curricular para a Educação

Infantil de Contagem-MG, uma vez que oferece aos sujeitos escolares, por meio de projetos de trabalho, o lugar do protagonismo e da ação na construção dos saberes.

No decorrer de vivências – de 2011 até o presente momento – em diversos espaços dedicados à educação das crianças pequenas em tal município, foi possível perceber, no papel de pedagoga dessas instituições, o desejo da/do educadora/educador de abordar a África e a diversidade racial com as crianças, concomitante à falta de clareza e conscientização acerca da temática, o que por muitas vezes pode acarretar no encaminhamento de propostas superficiais e estigmatizadas.

Assim, surgiu a seguinte questão: como a/o educadora/educador que atua na primeira etapa da Educação Básica pode tratar da história e cultura africana e afro-brasileira com as crianças pequenas, de maneira qualificada e consciente?

Para Gomes (2007), é importante que os atores escolares se perguntem qual é a concepção de diversidade que fundamenta a proposta pedagógica de suas escolas. Tal questão deve ser problematizada a partir da construção das propostas, da elaboração do projeto político pedagógico coletivamente, da articulação com a comunidade e da constante reflexão acerca dos processos hegemônicos da sociedade.

Sob meu olhar, é importante que publicações como o livro “História e cultura africana e afro-brasileira na Educação Infantil” cheguem ao conhecimento das/dos profissionais que atuam na primeira etapa da Educação Básica, pois se constituem em instrumentos valiosos, que incitam tais reflexões e contribuem para a construção de uma proposta pedagógica preocupada com as relações étnico-raciais, desde a infância. Ademais, construir uma proposta pedagógica na Educação Infantil que valorize a África e o negro requer um trabalho focado no reconhecimento das tradições afro-brasileiras presentes em nossa cultura, muitas vezes ignoradas pelos adultos – aspectos muito bem contemplados no livro citado.

Assim, o desenvolvimento desta pesquisa se justifica pela necessidade de ampliar a discussão acerca da história e cultura africana e afro-brasileira por parte das/dos profissionais que atuam na Educação Infantil, qualificando, também, as experiências vivenciadas pelas crianças no contexto educacional, social e familiar, visando à valorização das tradições africanas em nossa sociedade e contribuindo para a igualdade racial.

Com este trabalho, pretende-se descobrir “se” e “como” o projeto Espaço Griô do livro “História e cultura africana e afro-brasileira na Educação Infantil” contribui para a ressignificação das tradições afro-brasileiras e africanas na referida etapa da Educação Básica, provocando uma reflexão das/dos profissionais sobre a concepção de diversidade que tem fundamentado suas práticas educativas. O projeto Griô elege uma prática cultural que privilegia a expressão africana e a realidade afro-brasileira: a oralidade e a valorização da transmissão dos conhecimentos para além da linguagem escrita. Tais aspectos serão investigados a partir dos seguintes objetivos:

1. Conhecer a concepção das educadoras da instituição de Educação Infantil acerca da diversidade e da história e cultura africana e afro-brasileira.
2. Conhecer as atividades do projeto “Espaço Griô” descrito no livro “História e cultura africana e afro-brasileira na Educação Infantil” (BRASIL, 2014) e compartilhar com as educadoras da instituição onde ele será executado.
3. Conversar com as educadoras sobre a aplicação do projeto na instituição, por meio de reunião pedagógica.
4. Planejar os tempos e espaços para realizar as atividades do projeto citado, bem como os recursos materiais e a avaliação.
5. Avaliar o cumprimento das atividades e dos objetivos referentes ao projeto na instituição de ensino onde será desenvolvido.
6. Avaliar a contribuição do projeto para a construção da proposta pedagógica da escola e para a formação das profissionais.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, realizada no CEMEI Sapucaias, localizado no município de Contagem-MG, que atende um total de 265 crianças da faixa etária de três, quatro e cinco anos, em períodos parciais (manhã e tarde). A instituição possui quatorze Professoras de Educação Básica, com formação mínima em pedagogia ou curso normal superior, responsáveis pela educação das crianças da faixa etária de quatro e cinco anos e sete Agentes de Educação Infantil, com formação em ensino médio sem a necessidade do magistério, que atuam com as crianças de três anos.

A amostra compreende seis Professoras de Educação Básica que atuam com setenta e sete crianças da faixa etária de quatro e cinco anos e quatro Agentes de

Educação Infantil que atuam com trinta e seis crianças da faixa etária de três anos, no período da manhã.

A instituição foi inaugurada em 29 de março do ano de 2011 e possui Projeto Político Pedagógico em fase de construção. De acordo com este documento,

O centro municipal de Educação Infantil Cemei Sapucaias se propõe a desenvolver um trabalho baseado nas diferenças individuais e considera as peculiaridades e características de cada criança, da faixa etária de 03 a 05 anos, como sujeito pleno de direitos (Projeto Político Pedagógico, CEMEI SAPUCAIAS, 2015).

De acordo com entrevista enviada para as famílias dessas crianças no início do ano letivo de 2015, percebe-se que quase metade está cadastrada no programa “Bolsa Família”² do governo federal, conforme gráfico (ver apêndice – B). Grande parte das famílias declarou possuir uma renda familiar entre um e três salários mínimos. Um dado importante é que metade dessas famílias declarou que a criança é da cor/raça “parda”. Somente cinco por cento declarou que a criança pertence à cor/raça “negra” e seis por cento da cor/raça “amarela”.

Não foi possível coletar dados sobre a percepção das crianças em relação à cor/raça. Deixo aqui esta importante lacuna para ser pensada e problematizada em anos vindouros, de modo a contemplar a própria proposta curricular referendada pelo município, dando “voz” à criança e percebendo-a como sujeito pensante.

A pesquisa está dividida em duas etapas: exploratória e descritiva/participante. Na primeira etapa, os dados foram coletados através de fichamentos, elaborados a partir de pesquisas em acervos bibliográficos que contemplam estudos sobre o movimento negro no Brasil, a lei 10.639/2003, o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira e sobre a Educação Infantil no país e no município de Contagem-MG. As pesquisas foram realizadas em bibliotecas públicas, privadas e virtuais, devidamente reconhecidas no âmbito acadêmico.

Já na segunda etapa da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados compreenderam a observação sistemática e participante (KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010) e o questionário, por meio do qual cada educadora pôde expressar sobre a contribuição do projeto “Espaço Griô” na abordagem da história e

²O “Bolsa Família” é um programa brasileiro que visa contribuir para o combate à pobreza e à desigualdade no país, mediante o repasse de recursos financeiros para complementar a renda da população que se encontra em situação de vulnerabilidade social. Foi criado em outubro de 2003 e previsto pela lei federal nº 10.836/2004.

cultura africana e afro-brasileira na Educação Infantil e sobre as dificuldades encontradas. O questionário também teve a pretensão de verificar a concepção de diversidade que fundamenta a prática educativa de cada profissional, as contribuições trazidas da formação (graduação) nestes aspectos para aquelas que a possuem, assim como suscitar a importância da reflexão constante acerca da proposta pedagógica que a escola desenvolve ou pretende desenvolver, no que diz respeito à valorização da diversidade e construção da identidade racial.

Também foi relevante a coleta de fotos e vídeos durante a realização do trabalho, sendo necessário que pais e profissionais estivessem de acordo quanto ao uso da imagem para tal finalidade. Assim, o projeto foi apresentado à comunidade escolar na reunião de pais ocorrida no início do ano letivo de 2015. Neste momento, as famílias que concordaram assinaram o termo de “Autorização do uso da imagem” (ver anexo – B), documento já utilizado pela equipe pedagógica da instituição em anos anteriores.

Os dados coletados por meio do questionário foram registrados e classificados em categorias de análise que pudessem contribuir para responder ao problema colocado. Tanto a observação quanto o questionário apontaram elementos que ajudaram a compreender a concepção que as educadoras possuem acerca das diferenças e como a escola está construindo sua proposta pedagógica para cumprir o objetivo a que se propõe: atender as crianças em suas individualidades e especificidades, conforme citado em seu Projeto Político Pedagógico.

A pesquisa exploratória buscou referendar importantes autores e documentos que ajudassem a traçar o cenário espacial e temporal no qual diversos atores sociais, em seus conflitos e tensões, trouxeram a questão do racismo para a esfera educacional, sobretudo na Educação Infantil do país. O primeiro capítulo, dividido em três tópicos, procura situar o leitor no atual contexto das relações étnico-raciais no Brasil, trazendo a história e o importante papel do movimento negro na luta contra o preconceito racial, que resultou em políticas públicas e leis como a 10.639/2003, que inclui a história africana e afro-brasileira no currículo escolar. Também é apresentado ao leitor o contexto da Educação Infantil pública no Brasil e no município de Contagem-MG, a necessidade de reflexão das profissionais que atuam nessa etapa da Educação Básica sobre as relações étnico-raciais e finalmente sobre o racismo em nossa sociedade, que opera desde a primeira infância.

Já o segundo capítulo trata-se do projeto de intervenção executado na instituição de Educação Infantil do município de Contagem-MG, baseado no livro “História e cultura africana e afro-brasileira na Educação Infantil”, como uma possibilidade de aplicação da lei 10.639/2013.

Para finalizar, o terceiro capítulo faz uma análise das informações coletadas e uma avaliação do projeto sob o ponto de vista das educadoras que atuam na instituição, apresentando a reflexão realizada por elas acerca das relações étnico-raciais na escola e as possibilidades de trabalho para a valorização da diversidade étnico-racial, por meio do reconhecimento das tradições afro-brasileiras.

2 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL: O INÍCIO DO PRECONCEITO

2.1 O Movimento Negro no Brasil e a Lei 10.639/2003

É pertinente iniciar este tópico elucidando o que define um movimento negro. Para Santos (1994) citado por Domingues (2007, p.102), o movimento negro compreende “entidades de qualquer natureza” e de qualquer tempo promovidas por grupos de negros, seja na esfera artística, religiosa, política ou cultural. Do ponto de vista da militância, grupos de candomblé ou escolas de samba também fariam parte desta definição.

Trata-se de um movimento não homogêneo, uma vez que existiram diferentes grupos e em diferentes lugares do Brasil desde a vinda dos negros, à força, do continente africano. Podemos caracterizar os quilombos como as primeiras organizações de negros no Brasil, num ato de resistência ao sistema da escravidão. Dentre eles, o quilombo de Palmares foi o que teve maior visibilidade no país.

No entanto, ao longo da história, os movimentos negros foram ressignificando suas formas de atuar. Para Domingues (2007), do ponto de vista da historiografia, é necessário diminuir a abrangência desses movimentos, evidenciando aqueles de caráter essencialmente político, dedicados à inserção do negro na sociedade frente à marginalização imposta a ele, motivada principalmente pelo preconceito racial.

Para estes movimentos negros que atuaram nas décadas de 1970/80, de acordo com o autor citado, o principal ranço na luta contra o racismo no Brasil estava ligado ao mito da “democracia racial”, que trouxe a ideia de que todos – brancos, negros e índios – seriam uma só nação e um só povo, negando-se a ideia de raça. Este pensamento foi descrito por Gilberto Freyre, em sua obra “Casa-Grande e Senzala”, em 1933. Desde então, tal concepção tem dominado o imaginário brasileiro, caracterizando, de forma ideológica, as relações étnico-raciais da população.

Esse discurso de negação das raças difundido pelo mito da democracia racial serviu para o aprimoramento do sistema racista na sociedade brasileira, uma vez que, ao se negar a ideia de raças, também se negou o racismo, fortalecendo a sua invisibilidade e contribuindo para a sua permanência.

De acordo com Gomes (2005), uma pesquisa realizada pela campanha “Onde você guarda o seu racismo?”³ revela que 87% da população brasileira reconhece que há racismo no Brasil, ao passo que 96% dos brasileiros dizem que não são racistas. O dado confirma o caráter ambíguo do racismo no país, que se sustenta a partir de sua própria negação.

Assim, após o período ditatorial, os militantes do movimento negro se apropriaram do chamado “racialismo”, compreendendo este termo como estratégia importante para o combate à estrutura racista no Brasil. Ao utilizar o termo raça, “não o fazem alicerçados na ideia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usado no século XIX” (GOMES, 2005, p. 45). O termo é utilizado em uma dimensão social e política.

Ao decidir não abandonar o termo “raça”, utilizado pelo racismo científico para sustentar a teoria da inferioridade do negro, conhecimento posteriormente derrotado pelos estudos da genética, o movimento negro realiza uma escolha política. Apesar da superação da ideia biológica de raças, o racismo se constitui em preconceito atribuído ao pertencimento racial. Esse pertencimento está presente nas características físicas, de modo que, no Brasil, foi chamado por Nogueira (2006) de “Preconceito de cor” ou “Preconceito de marca”. Assim, negar o termo não resolveria o problema do racismo brasileiro, que ainda precisa ser visibilizado e combatido.

O Movimento Negro, ao ajudar a compreender a hierarquização social perante marcadores de diferenças como gênero, sexo e raça, bem como a interseccionalidade⁴ destes, contribuiu para a elaboração de políticas públicas, ao longo dos anos, que visam à superação do racismo.

Neste cenário, o Movimento Negro Unificado (MNU), criado em 1979, defendia em seu Programa de Ação em 1982:

Desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do movimento negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização dos sindicatos e partidos políticos, luta pela introdução da História da África e do negro no Brasil nos currículos escolares, bem

³ Pesquisa realizada pela iniciativa “Diálogos Contra o Racismo”.

⁴ Conceito cunhado e difundido por feministas negras nos anos 1980 constitui-se em ferramenta teórico-metodológica fundamental para ativistas e teóricas feministas comprometidas com análises que desvelem os processos de interação entre relações de poder e categorias como classe, gênero e raça em contextos individuais, práticas coletivas e arranjos culturais/institucionais (RODRIGUES, 2013).

como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país (DOMINGUES, 2007, p.114).

A partir deste período, conforme o autor citado, o movimento negro intervém de maneira incisiva na educação do país, prevendo proposições que revisassem os conteúdos dos livros didáticos, a forma como o negro era concebido na história do Brasil, a formação dos professores para o desenvolvimento de uma pedagogia que considerasse a reflexão acerca das etnias e desigualdades e finalmente a inclusão da história da África nos currículos escolares.

Várias ações, como a lei 10.639/2003, o Estatuto para a Igualdade Racial (2010) e as chamadas ações afirmativas, foram demandas do movimento negro no país. A partir dessas conquistas também surgiram documentos como o livro “História e cultura africana e afro-brasileira na Educação Infantil”, que serviu de base para este projeto de intervenção.

Conforme abordado neste documento (BRASIL, 2014), vários estudos no Brasil indicam a existência de elementos da cultura africana em nosso contexto histórico, social e cultural e que compõem os diversos modos de ser de outros grupos étnico-raciais aqui presentes. Entretanto, toda essa riqueza cultural convive com a ambiguidade do racismo, revelada em nossa estrutura de desigualdade.

Nesse sentido, para Domingues (2007), o movimento negro contribuiu para a abordagem da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares, denunciando a desigualdade social e sua relação com a “raça”, ao mesmo tempo em que priorizou ações preventivas e formativas.

Diante de tal cenário, é urgente que a lei 10.639/2003 seja conhecida e vivenciada desde a primeira etapa da Educação Básica, através de práticas reflexivas e promotoras da igualdade racial.

2.2 O cenário da Educação Infantil no Brasil e em Contagem-MG.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996),

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2010).

A partir da referida lei, a Educação Infantil passou a ser legalmente reconhecida como parte da Educação Básica no Brasil. Entretanto, ainda são muitos os desafios enfrentados por professoras/professores e outros profissionais de todo o país que se encontram nos espaços dedicados à educação das crianças pequenas.

Segundo a mesma lei, a oferta da Educação Infantil ocorre em creches ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade⁵.

Historicamente, a existência de espaços coletivos para a educação na primeira infância está ligada às reivindicações de movimentos sociais feministas, em um contexto de mudanças políticas e sociais relacionadas ao gênero, principalmente no que diz respeito à inserção da mulher no mercado de trabalho.

As creches, dedicadas a atender crianças de até três anos, nascem a partir de uma concepção de “cuidado” realizado pelas “tias” em ambientes institucionais vistos como a “extensão do lar”. Conforme Carvalho (2012), inicialmente, constitui-se em uma esfera assistencial e não educacional. Assim, o trabalho na Educação Infantil atraiu mulheres com pouca ou nenhuma formação, pois se tratava de um ato de amor ou devoção, o que imprimiu marcas negativas no processo de profissionalização das/dos professoras/professores que atuam nesta etapa da Educação Básica.

Em se tratando de políticas públicas, para Rosemberg (2012), a Educação Infantil se constitui em um “subsetor”, pois se trata de uma modalidade ainda em construção. Ainda, para esta autora, a educação das crianças bem pequenas, de zero a três anos de idade, não está na agenda das políticas educacionais, visto que se trata de um setor da sociedade que lida com sujeitos que “não produzem”.

De acordo com Costa (2010), o primeiro atendimento em creche no município de Contagem-MG começou no ano de 1979, na creche *Criança Feliz*, criada por mulheres da região do bairro Industrial, por meio do trabalho voluntário. Segundo o mesmo autor, trinta anos depois, em 2009, o Censo Escolar contabilizava um maior número de crianças matriculadas em creches particulares (incluindo-se as comunitárias, filantrópicas e confessionais, de acordo com classificação da LDBEN),

⁵ As crianças da faixa etária de seis anos foram incluídas no Ensino Fundamental pela lei 11.274/2006, que a partir desta data passou a compreender um período de nove anos.

contando com 3.550 matrículas, contra 696 na rede pública/conveniada⁶. Tal fato demonstra que muitas políticas públicas nascem de mobilizações da sociedade civil diante da ausência do estado.

Nos últimos anos há um esforço governamental pela garantia do atendimento às crianças de quatro e cinco anos, a chamada pré-escola, além de investimentos em recursos materiais e humanos. A emenda constitucional nº59 de 2009 amplia, a partir de 2016, a obrigatoriedade do ensino para as idades de quatro a dezessete anos. Conforme o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), uma das vinte metas propostas consiste na universalização do atendimento pré-escolar e a ampliação da oferta de Educação Infantil em creches, atendendo no mínimo 50% de crianças até três anos, até o final do decênio⁷.

No município de Contagem-MG, a partir do ano de 2016, o atendimento pré-escolar, ou seja, para as crianças da faixa etária de quatro e cinco anos, será oferecido nos CEMEI'S, nas escolas de Ensino Fundamental com turmas de Educação Infantil e nos chamados “anexos”, que são instituições públicas ligadas à escola de Ensino Fundamental mais próxima. Conforme Costa (2010), já é uma política que vem se consolidando nos últimos governos, direcionar o atendimento das crianças de zero a três anos para creches conveniadas, já que o município não possui condições financeiras de oferecê-lo.

A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em 2006 se constituiu em um avanço significativo para a Educação Infantil no Brasil, pois, a partir dele, aumentaram os investimentos públicos na área. No entanto, um dado importante trazido por Carvalho (2012, p.88) no tocante ao atendimento da demanda, é que “como não há política de convênios para o país, existe uma diversidade de propostas, assim como desigualdade de recursos disponíveis”. Atualmente, ainda há cidades brasileiras em que as creches não recebem nenhum recurso público, embora atendam populações de baixa renda.

A LDBEN traz em seu artigo 11, inciso V, que os municípios deverão:

⁶ A rede conveniada no município é formada por creches comunitárias para as quais são repassados recursos do poder público (COSTA, 2010).

⁷ Não se pode falar em universalização do atendimento às crianças de zero a três anos, uma vez que é opção da família a matrícula para esta faixa etária, conforme legislação. No entanto, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) diz que o Estado pode ser acionado pela justiça caso não possa atender a demanda existente. (BRASIL, 2012).

[...]oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 2010).

Desta forma, percebe-se uma escolha política na referida lei no que concerne à universalização e obrigatoriedade do Ensino Fundamental, para o qual há uma política clara de destinação de recursos.

Em relação à formação profissional, a partir da LDBEN e do PNE (2014-2024), a escolaridade das/dos profissionais que atuam na Educação Infantil passou a ser uma importante questão, embora ambos os documentos não deixem claro a obrigatoriedade da formação em nível superior, sendo exigido apenas o magistério.

No município de Contagem, local onde se deu a execução do presente projeto de intervenção, foi criado, pela Lei Complementar nº 24 de 06/12/2006, o cargo de Assistente de Creche para o trabalho com as crianças de zero a três anos, exigindo-se apenas o Ensino Médio, o que contraria a LDBEN (Costa, 2010). Além disso, os rendimentos são muito inferiores se comparados ao cargo de Professora de Educação Básica (PEB I) que atua com crianças de quatro e cinco anos. Mais tarde, o cargo sofreu uma mudança no nome, passando para “Agente de Educação Infantil”.

Atualmente, a Educação Infantil no município vive um momento de transição, com a criação do cargo de Professor de Educação Infantil, em 2015, para o qual foi exigida formação em nível superior, porém ainda com rendimentos inferiores ao cargo de PEB I.

Quanto à formação continuada, há uma tendência para que esta seja focada na prática, a partir da reflexão das/dos educadoras/educadores sobre o contexto da comunidade em que atuam. Mais uma vez, aqui, esbarra-se na necessidade de investimento público dos municípios e das universidades.

A Educação Infantil possui especificidades que a diferenciam do Ensino Fundamental. Para Carvalho (2012, p.90),

Por meio de uma proposta pedagógica bem fundamentada, a instituição de educação infantil deve propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada que contribuam para o desenvolvimento das capacidades infantis, das relações interpessoais, favorecendo uma atitude de aceitação, respeito e confiança no outro. Além

disso, precisa garantir o acesso de todas as crianças a diferentes conhecimentos e a possibilidade de expressão em linguagens as mais diversas.

Isso implica em reconhecer que o “educar” e “cuidar” vai além das dimensões motoras e cognitivas, perpassando pelo aspecto relacional, pelos vínculos, pela cultura, pelo respeito às diferenças e, sobretudo, pela integralidade do ser humano.

É importante ressaltar que a qualidade da Educação Infantil também perpassa pela concepção de criança, ensino e aprendizagem. Nesse sentido, é necessário que se compreenda a criança como competente e capaz, retirando o foco nos conteúdos e trazendo este ator social para o centro dos processos da aprendizagem. A criança precisa ser vista como interlocutora e o adulto deve buscar conhecer como ela pensa, aprende e se desenvolve.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a criança é concebida como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p.12).

Nessa perspectiva, a Educação Infantil passou a ser compreendida, desde a constituição de 1988, como um direito da criança e não da mulher. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – lei 8.069 /1990 – e o PNE reforçam esse direito, mostrando que as crianças brasileiras, principalmente negras e pobres, carecem de esforços políticos, sociais e educacionais.

No município de Contagem-MG, apesar das tensões vivenciadas no campo da formação das/dos profissionais da Educação Infantil e dos recursos destinados a esta etapa, percebe-se um grande avanço nos aspectos pedagógicos e curriculares, por meio da construção coletiva de documentos como o “Caderno da Educação Infantil: construindo o Projeto Político Pedagógico”, de 2007 e da coleção “Currículo da Educação Infantil em Contagem: Experiências, Saberes, Conhecimentos”, de 2012. Tais documentos, nascidos de um movimento protagonizado pelos atores da Educação Infantil, dentre eles educadoras/educadores pedagogas/pedagogos, professoras/professores, técnicas/técnicos educacionais e crianças, sejam da rede pública ou conveniada, se constituíram em grande passo para a qualidade do atendimento na cidade.

2.3 Racismo e infância

Ao analisar o contexto da oferta da Educação Infantil no Brasil já se depara com a desigualdade racial. De acordo com Paixão (2010), citado por Bento (2012), 84% das crianças negras de até três anos não frequentavam creches, enquanto 79% das crianças brancas frequentavam.⁸ Podemos inferir que, grande parte das crianças brancas que frequentam tal etapa da Educação Básica, está matriculada em creches privadas.

Retomando as reflexões ora citadas sobre a origem das creches, lembramos que sua existência se deu pela necessidade da mulher deixar o ambiente doméstico e trabalhar, ajudando no sustento da família. Ou seja, pode-se afirmar que grande parte das creches públicas no Brasil atendem famílias pobres e negras, o que incita uma reflexão mais aprofundada acerca das dinâmicas do racismo na sociedade brasileira e na primeira infância, sobretudo em espaços institucionais.

As DCNEI apontam que as propostas pedagógicas na referida etapa devem assegurar “o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (BRASIL, 2010, p.21). Entretanto, o discurso presente nos documentos está longe da prática vivenciada no cotidiano das instituições públicas e privadas de Educação Infantil, dada a complexidade do racismo em nossa sociedade.

Segundo Bento (2012, p.99), a identidade racial está entre os temas mais debatidos pelo Movimento Negro brasileiro, sendo o seu significado muito importante, visto que “a consciência que um negro tem de seu pertencimento racial é elemento fundamental para seu engajamento na luta política”.

Ainda de acordo com a mesma autora, estudos acerca do desenvolvimento da criança mostram que a identidade começa a ser construída desde a mais tenra idade, de forma que as primeiras experiências marcam profundamente e definem as bases da personalidade. Entretanto, existem poucos estudos que relacionam o processo de formação da identidade com as relações étnico-raciais.

Entre os principais estudos relacionados à identidade racial na infância, Bento (2012) cita que os autores são unânimes em afirmar que: entre três e cinco anos as

⁸ Pesquisa elaborada pelo Laboratório de Análises Econômicas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (Laeser), vinculado do Instituto de Economia da UFRJ.

crianças já percebem a diferença racial e a hierarquiza, conseguem perceber o fenótipo que mais agrada e aquele que desagrade, crianças já demonstram que o branco é “belo” e o preto é “feio”, crianças negras revelam o desejo de ter outro tipo de cabelo e cor de pele e, finalmente, a criança negra parece estar mais atenta à diferença racial do que a criança branca.

Vale ressaltar que a posição de “vantagem” assumida pela criança branca, por compartilhar dos valores, crenças e fenótipo hegemônicos, deve ser vista como nociva, tanto para a criança negra, que se vê fora do padrão em relação a tais aspectos, quanto para o processo de formação da criança branca. Isto porque tal “vantagem” a limita a perceber as desigualdades e a conviver com as diferenças.

As crianças, desde muito cedo, ouvem e incorporam os ideais dos adultos próximos acerca dos conceitos de belo e feio/bom e ruim. Essas noções vão se construindo na família, no espaço da rua, na comunidade e na sociedade de modo geral. A mídia, os livros, as histórias e os filmes, como exemplo, retratam a identidade branca de maneira positiva, ao contrário da negra. As creches e a pré-escola infelizmente não têm deixado de contribuir para a permanência dos ideais brancos. Para Cavalleiro (2006, p. 228),

A observação sistemática da dinâmica da pré-escola permite perceber a existência de um tratamento diferenciado e mais afetivo dirigido às crianças brancas. Isto é bastante perceptível quando analisado o comportamento não verbal que ocorre nas interações professor/aluno (branco), caracterizadas pelo natural contato físico acompanhado de beijos, de abraços e de toques.

Além de tal comportamento, muitas vezes, o que se observa é o silenciamento das/os educadoras/educadores diante de falas e atitudes racistas, com a justificativa de se “evitar” o constrangimento, o que somente reforça a dinâmica do racismo no contexto escolar e na sociedade. Ao contrário, é necessário trazê-lo para o debate curricular, uma vez que a sua invisibilidade é um ranço na sociedade brasileira, como já visto neste texto.

A construção da identidade, como o próprio termo sugere, ocorre por processos de identificação. Assim, durante o desenvolvimento da criança, ela se “identifica” e se “diferencia” do outro. Logo é possível inferir que “o outro”, que no caso, ao nascer, é a mãe ou o (a) cuidador (a), colabora significativamente para essa construção.

Para Bento (2012, p. 112), “o estágio em que está o adulto, no que diz respeito a sua identidade racial e sua percepção sobre diferenças raciais, é elemento importante no cuidado com a criança”. Logo, torna-se de extrema importância que, no contexto educacional, as/os educadoras/educadores tenham compreensão acerca de seus níveis de desenvolvimento de identidade racial, a fim de refletirem acerca das relações que estabelecem com crianças negras e brancas, visando a uma mudança positiva.

Para isso, as políticas educacionais relacionadas à educação na primeira infância devem se preocupar com a formação mínima dessas/desses educadoras/educadores. Há uma grande preocupação com a oferta da Educação Infantil no Brasil, sendo também necessário pensar a sua qualidade. E sem dúvida, a qualidade perpassa pela melhoria das relações étnico-raciais que ocorrem nas instituições, entre crianças, crianças-adultos e entre adultos.

Sobretudo, há uma necessidade urgente de se compreender a importância da cultura na construção dos conhecimentos, de forma a não atribuir maior prestígio a determinados saberes em detrimento de outros. Nesse sentido, a cultura africana e afro-brasileira pode ser um caminho de novas descobertas e aprendizagens que irão contribuir para o desenvolvimento integral da criança.

3 DESCONSTRUINDO PARADIGMAS HEGEMÔNICOS DESDE A INFÂNCIA

3.1 Uma proposta de aplicação da lei 10.639/2003 na Educação Infantil.

Os projetos presentes no documento “História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil” elegem práticas culturais africanas que dialogam com as tradições afro-brasileiras. São elas a corporeidade, a oralidade, a musicalidade, o ritmo e a sociabilidade.

A presente proposta de intervenção procura focar o trabalho na oralidade, tendo em vista que a linguagem oral é um importante eixo das propostas pedagógicas para a Educação Infantil.

[...] uma vez que a linguagem é mediadora das diversas interações ocorridas nas instituições, quer seja entre adultos e crianças, quer entre as próprias crianças, é fundamental propiciar experiências ricas e significativas de fala e escuta (CONTAGEM, 2012, p.10).

A figura do contador de histórias, que reúne pessoas em torno de si para narrar, é presente em diversas civilizações e data de diversas épocas. No entanto, as tradições orais são apontadas como um traço característico da cultura africana. Segundo Amadou Hampaté Bâ, citado por Souza (2012, p.9), “na África as tradições orais são tão importantes que elas transcendem a própria arte de narrar histórias, lendas, relatos mitológicos ou históricos e se configuram como a grande escola da vida”.

Nesta perspectiva, surge a figura do griô, que designa os contadores de histórias, genealogistas, mediadores políticos, cantores e poetas populares que vivem em alguns países africanos: “É por meio da tradição oral que o griô transmite às novas gerações o que sabe, especialmente às crianças” (BRASIL, 2014, p. 33).

É possível afirmar que as sociedades africanas contribuíram significativamente para a cultura oral brasileira, tendo em vista que em algumas regiões, a palavra falada e/ou as narrativas orais são elementos primordiais para a preservação de memórias e conhecimentos.

Dessa forma, busca-se com este projeto a valorização do potencial da palavra falada nas instituições de Educação Infantil, já que é por meio da palavra falada por um sujeito mais experiente que a criança estabelece laços, interage e se apropria da cultura.

3.2 Execução do projeto “Espaço Griô: a oralidade e a construção da identidade na Educação Infantil”.

A entrega do material (ver apêndice – A) e apresentação da proposta aconteceu em um dia de formação continuada, compreendida no calendário escolar da instituição de Educação Infantil. O grupo de educadoras, composto por “Agentes de Educação Infantil”, que atuam com crianças de três anos, e “Professoras de Educação Básica”, que atuam com crianças de quatro e cinco anos, realizou uma leitura coletiva da apostila, conduzida pela coordenação pedagógica. Este momento foi permeado por discussões e reflexões acerca do processo histórico-social de inferiorização do negro em nossa sociedade.

A prática educativa, de acordo com reflexão realizada pelas educadoras, reforça e reproduz a desigualdade racial presente na sociedade, por meio da linguagem, do currículo e de ações nem sempre tão explícitas no cotidiano escolar.

Algumas das falas das educadoras registradas neste momento foram: “A gente sempre ouve, até mesmo de nossos familiares, falas racistas como ‘preto de alma branca’”; “o racismo é muito forte em nossa sociedade, reproduzimos sem perceber” (Educadoras da Instituição).

O momento de conversa com as educadoras foi fundamental para suscitar questionamentos e reflexões pessoais relacionadas ao preconceito e à desigualdade no tratamento para com as crianças. O movimento de reconhecer-se racista é muito importante para a/o educadora/educador, pois a/o ajuda a autoavaliar sua postura e prática educativa, em busca do compromisso com uma educação mais igualitária.

Também foi colocada na discussão a questão da identidade da/do educadora/educador negra/negro, possibilitando a reflexão de cada profissional quanto às suas origens étnico-raciais. Interessante que, neste momento, foi possível ouvir as falas de cada profissional em relação à sua própria identidade, sendo que algumas não excitaram em revelar a percepção que possuem umas das outras. Como exemplo, pode-se citar a surpresa de uma educadora (branca) ao ouvir uma colega dizer que se considerava negra, por meio da fala: “você não é negra, é parda”. Entretanto, o grau de amadurecimento da educadora negra em relação à sua identidade étnico-racial propiciou uma reflexão de todo o grupo, momento em que ela explicitou suas origens, sua ancestralidade.

Nesta formação, também foram expostos os objetivos do trabalho que seria realizado com as crianças, a metodologia, o desenvolvimento e as sugestões de materiais a serem pesquisados e selecionados pelo grupo de educadoras. O grupo acolheu a proposta com entusiasmo, percebendo a importância da escola se reconhecer como espaço que recebe diferentes atores sociais, de diferentes grupos étnico-raciais.

A apresentação do projeto para as famílias das crianças matriculadas na instituição ocorreu na primeira reunião de pais do ano letivo. As educadoras foram orientadas a inserir na pauta da reunião um momento para falar do projeto e convidar os pais a participarem. Na reunião também foram solicitadas fotos da criança e de seus antepassados (pais, avós e bisavós) para serem utilizadas em uma das etapas. As famílias demonstraram interesse em relação à proposta que seria desenvolvida, colaborando posteriormente com o envio das fotos.

Após o grupo de educadoras se inteirar da proposta e de seus objetivos, iniciou-se o trabalho de preparação do “Espaço Griô” da escola e das salas de aula. O principal objetivo do projeto é colocar a oralidade como objeto de ações planejadas. Assim, foi proposta a construção de um espaço dentro da sala de aula, para que as crianças, adultos, pais, dentre outros, pudessem contar e ouvir histórias, comentá-las, compartilhar conhecimentos, conhecer-se e conhecer seus antepassados.

Figura 1 – Espaço Griô no interior da sala de uma das turmas de três anos.



Fonte: Arquivo pessoal

Além do espaço elaborado por cada educadora na sala de aula em que recebe o seu grupo de crianças, também foi elaborado o “Espaço griô” da escola, organizado na biblioteca, local composto por diversos livros de literatura infantil, fábulas, livros do kit de literatura afro-brasileira enviado pela secretaria de educação do município e, ainda, de tapete e almofadas para maior conforto das crianças.

Assim que os espaços ficaram prontos nas salas de aula e na biblioteca, as crianças foram levadas para conhecê-los e foi realizada uma conversa sobre o que poderia ser feito naqueles locais. As educadoras mostraram a elas o desenho do griô e comentaram sobre sua função nas sociedades africanas, instigando nelas o desejo de serem griôs e griotes.⁹

Neste primeiro momento, as crianças foram convidadas a contar histórias que já conheciam para outras crianças, dando vida ao espaço griô da biblioteca. A maioria delas contou histórias de tradição europeia: *Chapeuzinho Vermelho*, *O patinho Feio*, dentre outras. Este fato já era esperado pela equipe pedagógica, tendo em vista a hegemonia presente na literatura infantil que é contada às crianças brasileiras. Assim, as educadoras apresentaram outras histórias que seriam conhecidas ali naquele local, como as fábulas africanas e disseram para as crianças que os pais e familiares também seriam convidados a contar histórias e outras narrativas orais que se passavam de geração para geração na família, caso existissem.

A coordenadora pedagógica orientou cada profissional para que fosse confeccionada a “árvore genealógica” neste espaço, visto que uma das etapas da intervenção consistia na elaboração da árvore de cada criança, valorizando a ancestralidade.¹⁰

As famílias foram convidadas pelas educadoras a comparecer na escola em dias e horários previamente estipulados, a fim de realizarem uma *contação* de história, contar um caso ou até mesmo falar sobre a história de vida da criança para as demais crianças da turma a qual pertence o (a) filho (a). A coordenação

⁹ Griôs (masculino) e griotes (feminino), conforme BRASIL (2014).

¹⁰ A genealogia é uma ciência que estuda a origem, a evolução e disseminação das famílias e respectivos sobrenomes, ou até mesmo apelidos. A definição mais abrangente é “estudo do parentesco”. Desenvolve-se no âmbito da “História de Família” e é integralizada por outras ciências, como a psicologia, a história e as ciências sociais e jurídicas. Resumidamente, podemos dizer que ela tem como objetivo desvendar as origens das pessoas e de famílias por intermédio do levantamento sistemático de seus antepassados, regiões onde nasceram e viveram e seus relacionamentos inter e intra familiares (ROSO, 2010).

pedagógica sugeriu que cada educadora buscasse conhecer antecipadamente o que seria contado por cada família, a fim de intermediar o processo.

Foi possível perceber que as educadoras que possuem mais articulação com as famílias das crianças da turma em que atuam conseguiram maior número de pais para realizar tal atividade. Elas compareceram nos dias combinados e narraram diferentes histórias para o grupo de crianças da turma, conforme figuras abaixo.

Figura 2 - Contador: pai da estudante G.E, de quatro anos. História: nascimento e curiosidades sobre a aluna G.E.



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 3 - Contadora: mãe da estudante B.M, de três anos. História: lenda indígena "O caboclo d'água".



Fonte: Arquivo pessoal

Durante as narrativas realizadas, observamos que algumas crianças participavam ativamente através de comentários ou até mesmo ajudando seus próprios familiares a contar as histórias para seus colegas. As educadoras avaliaram a atividade de maneira positiva e puderam perceber a importância de incluir as famílias na proposta pedagógica da instituição. Uma delas elaborou um texto sobre a experiência vivenciada na turma para anexar ao portfólio da criança, entregue aos pais no final do primeiro semestre letivo (ver anexo – A).

A coordenação pedagógica solicitou novamente às famílias o envio das fotos de cada criança, além de fotos dos pais, avós e bisavós, tios e tias ou até mesmo do responsável legal pela criança. O conceito de família através do qual este trabalho foi desenvolvido procurou reconhecer as diversas configurações presentes na sociedade, a fim de que cada criança pudesse se sentir contemplada em suas especificidades.

A instituição organizou a “Festa da família”, que constava em seu plano de ação para o ano de 2015. Neste momento, as famílias foram convidadas a visitarem o “Espaço griô” da biblioteca e montarem junto às crianças, através das fotos enviadas, a “árvore genealógica da família”. Os pais se sentiram interessados e aproveitaram este momento para registrar uma memória da infância de cada criança.

Figura 4: Estudante P.H, de quatro anos, montando sua árvore genealógica ao lado do pai, com a ajuda da pedagoga.



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 5: Foto da família do estudante L. A, de cinco anos. Árvore genealógica da família ao fundo.



Fonte: Arquivo pessoal

Após o dia da Festa da Família, muitos pais fizeram avaliações positivas sobre o trabalho com a ancestralidade. O comentário da mãe de um estudante pertencente a uma das turmas de quatro anos, dizendo que iria fazer como “tema” do aniversário da criança a sua árvore genealógica e a sua história, provocou uma importante reflexão por parte da equipe pedagógica. Foi possível pensar sobre a importância do trabalho que estava sendo desenvolvido na instituição, no sentido de contribuir para qualificar as experiências vivenciadas no âmbito familiar e social, um dos objetivos do projeto.

Se partirmos do pressuposto de que os principais “temas” de aniversários infantis estão relacionados aos super-heróis para meninos e princesas para as meninas, personagens majoritariamente brancos exaltados pela mídia e que também trazem marcadores de gênero, percebemos o alcance e a importância da escola no sentido de apresentar às famílias outras possibilidades de construção da cultura.

Em sala de aula, as educadoras foram orientadas a trabalhar a dinâmica da construção da árvore genealógica com cada criança, explorando a diversidade que compõe as famílias, como negros, brancos, homens, mulheres, crianças, adultos, pessoas com deficiência, dentre outros. A música “Família”, de Rita Rameh, trazida como sugestão na quitanda do livro “História e cultura africana e afro-brasileira na

Educação Infantil”, foi um importante instrumento para conversar com as crianças sobre os diferentes tipos de famílias, de modo que cada uma pôde falar onde e com quem vive.

Na segunda etapa do projeto, iniciada no segundo semestre do ano letivo de 2015, foi proposto para as educadoras das turmas de quatro e cinco anos o trabalho com o livro “Memória das palavras”, organizado por Ana Paula Brandão, do Projeto A Cor da Cultura (SEPPIR/MEC).¹¹ Cada uma das profissionais que atuam na referida faixa-etária recebeu uma cópia do livro com algumas sugestões de atividades, com o objetivo de ampliar o vocabulário das crianças e ao mesmo tempo conhecer palavras faladas em nossa língua e que possuem origem africana.

As educadoras fizeram fichas de diversas palavras e gravuras ilustrativas, convidando às crianças para uma aula diferente no pátio da escola: em roda, cada uma das crianças sorteava uma palavra, pegando-a dentro de um baú. A educadora perguntava qual era a letra inicial e lia a palavra para as crianças. Quando elas não sabiam qual era o significado ou do que se tratava determinada palavra, as educadoras mostravam uma ilustração ou objeto para ajudar no reconhecimento.

Nesta atividade, as crianças descobriram que palavras presentes no cotidiano delas, como *neném*, *angu*, *bagunça*, *minhoca*, dentre outras, são de origem africana. Também conheceram palavras nunca ouvidas antes, como *ranzinza*, *caxixi*, *maracutaia*, dentre outras. Algumas das falas das crianças durante a realização da atividade foram: “eu sei falar essa palavra”, “minha mãe fez angu pra mim”. (Crianças de quatro e cinco anos).

Enquanto as educadoras de crianças de quatro e cinco anos trabalhavam com as palavras, as educadoras das turmas de três anos fizeram um mergulho pelas histórias sugeridas no projeto. As crianças puderam conhecer vários livros, como: *Os sete romances*, *Contos africanos para crianças brasileiras*, *Meninas negras*, *Bichos da África*, dentre outras. As educadoras, nos momentos de contar as histórias, foram orientadas a deixar as crianças participarem com comentários. Também foram realizadas atividades em que as crianças se transformavam em pequenos griôs e griotes, recontando as histórias aprendidas para as demais crianças da turma.¹²

As atividades realizadas durante todo o ano letivo fizeram parte da exposição da escola na “Feira de Cultura”, realizada em um sábado letivo ao final do ano.

¹¹ Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial criada em 2003, de abrangência nacional.

¹² Esses momentos foram registrados em vídeos pelas educadoras da instituição.

Neste dia, familiares de todas as crianças tiveram a oportunidade de ver um pouco mais do trabalho realizado, através de fotos, murais e portfólios.

Figura 8: Baú de palavras afro-brasileiras exploradas com as crianças.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 9: Livrão “As mais belas histórias do cantinho griô”, confeccionado pelas turmas de quatro anos.



Fonte: Arquivo pessoal.

4 É POSSÍVEL MUDAR?

4.1 Concepções e práticas educativas de um grupo de educadoras da Educação Infantil em Contagem-MG.

Este tópico tem como finalidade apresentar os dados coletados por meio do questionário de pesquisa acadêmica (ver apêndice – C), considerado um importante instrumento neste projeto de intervenção, por buscar apreender informações sobre a formação profissional, concepções de diversidade e sobre as práticas educativas das educadoras, relacionadas às relações étnico-raciais na escola.

Assim, a autora do projeto tenta estabelecer um diálogo entre o problema colocado inicialmente, os teóricos pesquisados e os dados descritos pelas profissionais. O questionário foi entregue a todas as profissionais que participaram da intervenção, sendo seis Professoras de Educação Básica - PEB I e quatro Agentes de Educação Infantil, totalizando em dez profissionais. No entanto, duas delas não devolveram o documento, de modo que a análise será realizada com a amostra de oito educadoras.

Conforme citado na introdução, os dados foram classificados em categorias de análise. A primeira delas, relacionada à formação das profissionais, será analisada conforme as tabelas a seguir.

Tabela 1 - Formação Inicial e Continuada das Educadoras do CEMEI SAPUCAIAS - 2015

Formação Inicial e continuada	Número de Educadoras
Ensino Médio	04
Ensino Médio e magistério.	00
Nível Superior	04
Especialização	03
Mestrado	00
Doutorado	00

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 2. Contribuição da formação de nível superior para as relações étnico-raciais na escola.

Respostas das educadoras	Número de educadoras
A formação contribuiu	01
A formação não contribuiu	03

Questão respondida apenas pelas educadoras que possuem curso de nível superior
 Fonte: Dados da pesquisa

Conforme os dados ratifica-se no universo da instituição a política nacional acerca da formação das/dos profissionais da Educação Infantil. Podemos inferir que a lacuna na LDBEN quanto à formação mínima deixou brechas para a criação de cargos como o de Agente de Educação Infantil, no município em questão. Quase vinte anos após a lei, ainda existem profissionais sem formação em magistério ou normal superior, revelando a ausência de políticas de formação por parte do poder público.

Em contrapartida, é importante observar que das educadoras que possuem curso superior, apenas uma disse ter tido contribuições da formação inicial para as relações étnico-raciais na escola. Este dado nos permite perceber que o tratamento das questões étnico-raciais nas escolas vai muito além da formação do profissional, sendo necessárias muitas outras ações e reflexões na busca pela valorização das diferenças e pela igualdade racial na sociedade.

Um contraponto é que, em uma das questões do questionário, onde foi perguntado se a educadora já conhecia a lei 10.639/2003 antes da apresentação do projeto de intervenção, duas profissionais responderam que não, sendo ambas Agentes de Educação Infantil, com formação em Ensino Médio. Assim, embora a formação não seja determinante para o tratamento das questões étnico raciais na escola, não há como negar a sua importância.

A segunda categoria de análise diz respeito à concepção de diversidade de cada educadora. Para analisar tal questão, referendi-me na concepção de diversidade do ponto de vista cultural, abordada por Gomes (2007, p.17), uma das principais autoras pesquisadas. Segundo ela, “a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças”. Além das diferenças físicas que podem ser observadas a olho nu, é importante refletir sobre a construção da diferença a partir do contexto social e das relações de poder.

Ao analisar as respostas das educadoras sobre o quê compreendiam como “Diversidade na Escola”, analisamos que quatro delas exaltaram a diferença como

elemento presente nas sociedades humanas, sendo a escola considerada um microsistema social. Considero interessante que essas educadoras tenham pensado sobre as diferenças, embora não deixem clara a compreensão de que as mesmas são construídas nas relações sociais. As demais respostas analisadas seguiram uma tendência de “agradar” o leitor, explicitando que a escola deve acolher/atender/contemplar as diferenças raciais, culturais, dentre outras.

A terceira categoria procurou conhecer um pouco sobre as práticas educativas relacionadas às relações étnico-raciais e se a instituição possuía uma proposta pedagógica que contemplasse a diversidade racial. Ao perguntar sobre as ações das educadoras em situações de discriminação racial na escola, foi possível identificar subcategorias de respostas: aquelas que falaram da importância da mediação do educador, principalmente por meio do diálogo com a criança que discriminou e com a vítima, porém sem problematizar a questão da diferença racial com as crianças (total de quatro respostas); aquelas que citaram, além do diálogo, a importância da articulação com as famílias (total de três respostas) e aquelas que frsaram a importância do trabalho pedagógico para as relações étnico-raciais (uma resposta).

Algumas respostas deixaram nas entrelinhas a possibilidade de preconceito racial por parte da educadora, em descrições como: “explicar (para a criança que discriminou) que independente da cor da pele de cada um somos iguais enquanto seres pensantes” e “aproximar uma criança da outra com muito cuidado”. Tais falas corroboram a necessidade da conscientização pessoal de cada educadora/educador acerca de sua identidade racial e a percepção das diferenças raciais na sociedade para tratá-las com as crianças pequenas, como já citadas por Bento (2012).

Em relação à preocupação da instituição em sua proposta pedagógica com as relações étnico-raciais, todas educadoras responderam que ela existe no currículo do CEMEI. Cinco das respostas citaram o projeto de intervenção desenvolvido no presente ano letivo como o principal trabalho pedagógico já desenvolvido nesse sentido. Outras três educadoras evidenciaram que a instituição, a cada ano, vem refletindo e incorporando em sua proposta pedagógica o trabalho com a diversidade através de projetos e eventos.

4.2 Avaliação do grupo de educadoras sobre o projeto do livro “História e cultura africana e afro-brasileira na Educação Infantil”.

Este último tópico é dedicado à avaliação das educadoras da instituição onde o projeto de intervenção foi executado, analisada a partir das respostas descritas no questionário de pesquisa acadêmica. Foram elencadas três categorias de análise para abordar a avaliação: dificuldades encontradas para a realização do projeto do ponto de vista do conteúdo; contribuições do projeto “Espaço griô” para a reflexão das educadoras sobre as relações étnico-raciais na escola e contribuição do projeto para a construção de saberes e conhecimentos pelas crianças.

Em relação às dificuldades para a realização do projeto na instituição de Educação Infantil, quatro educadoras responderam que sentiram dificuldades, sendo duas delas vinculadas ao conteúdo e duas vinculadas à ausência de materiais no CEMEI, principalmente mais adequados para a faixa-etária atendida. Embora as dificuldades do ponto de vista material não tenham sido contempladas entre as questões, tal resposta aparece em dois questionários. Ressalta-se aqui a tentativa da coordenação pedagógica, por meio de pedido à dirigente escolar, de adquirir alguns livros solicitados pelas educadoras para a realização da proposta, não tendo sido atendida. Aqui se esbarra em questões não só financeiras, mas também profissionais vivenciadas na referida instituição de Educação Infantil.

No que concerne ao aspecto do conteúdo, uma das educadoras respondeu que estava acostumada a pautar seu trabalho em “datas comemorativas”, algo muito presente na Educação Infantil brasileira, que ainda está sendo construída tanto no que se refere à ampliação do atendimento quanto ao aspecto curricular. Embora os documentos já construídos, como a própria LDBEN e as DCNEI orientem sobre a importância de se compreender o “cuidar” e o “educar” para além das questões motoras e cognitivas, enfatizando o aspecto relacional, a convivência e o respeito às diferenças, ainda existem práticas educativas assistencialistas nesta etapa da Educação Básica e/ou voltadas para os conteúdos, quando deveriam estar voltadas para o sujeito e sua formação humana.

A outra educadora que respondeu sobre a dificuldade do ponto de vista do conteúdo abordou que “não sabia o que ia dar para as crianças”. Tal resposta pode ser analisada a partir de vários aspectos, inclusive a partir da concepção de criança trazida por essa profissional. A fala remonta a uma criança passiva, que espera uma

ação da/do educadora/educador para aprender e distante do protagonismo na construção do conhecimento. Isso mostra o quanto às instituições de Educação Infantil carecem de investimentos na formação inicial e continuada das/dos profissionais, como já mencionado no texto. A fala também provoca uma reflexão sobre a distância entre o que está previsto nos documentos que regulamentam e organizam a Educação Infantil no país e a prática educativa encontrada nas instituições.

Sobre a contribuição do projeto “Espaço griô” para a reflexão das educadoras acerca das relações étnico-raciais na escola, quatro delas colocaram, em outras palavras, que o projeto “propiciou a busca por conhecimentos sobre o tema”, o que pode ter contribuído para o processo de formação individual. As demais colocaram que o projeto contribuiu, porém deixaram vago de quais formas isso se deu.

No aspecto da construção de conhecimentos e saberes pelas crianças, todas as educadoras disseram que o projeto contribuiu de forma significativa para a descoberta da cultura africana e afro-brasileira, ocorrida principalmente por meio da literatura oral e da música. As crianças vivenciaram experiências diversas de leitura e *contação* de histórias, sendo estimuladas a ouvir, falar, opinar, participar, cantar e recontar histórias e músicas da tradição afro-brasileira.

Enfim, é possível considerar que a avaliação geral das educadoras acerca da realização do projeto “Espaço griô: a oralidade e a construção da identidade na Educação Infantil” foi positiva, pois evidenciou aprendizado do ponto de vista profissional e qualificação da proposta pedagógica do CEMEI Sapucaias. Estes aspectos se articularam com as experiências oportunizadas ao longo do ano letivo, tanto para as famílias quanto para as crianças.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão a partir da qual nasceu este projeto de intervenção, como citada na introdução, está ligada à contribuição do Projeto Espaço Griô, do livro “História e cultura africana e afro-brasileira na Educação Infantil”, para um trabalho consciente sobre a diversidade étnico-racial e para a ampliação e qualificação das experiências vivenciadas pelas crianças na escola, na família e na comunidade.

Durante a execução do projeto de intervenção, ocorrida ao longo do ano letivo de 2015, foi percebido que a maior parte do grupo de educadoras da instituição se envolveu significativamente com a proposta por meio da busca de materiais, pesquisas, planejamento e execução de atividades e articulação com as famílias. Uma menor parte do grupo de educadoras participou “parcialmente” do projeto junto às crianças, não sendo percebidas iniciativas como as citadas.

Muitas perguntas surgiram a partir deste fato, tentando responder o porquê de algumas profissionais se envolverem mais com o projeto (ou mesmo com outras propostas) do que outras. É a temática? É a formação da educadora? É a insatisfação com as turmas, com as gestoras, com as famílias ou com o salário? Após reflexões, diálogos e troca de experiências com outras/outros profissionais da educação, de outras escolas e municípios, inclusive com as/os colegas do Curso de Especialização: Gênero e Diversidade na Escola, foi possível perceber que questões como essa não são respondidas tão facilmente.

Leituras diversas também ajudaram a compreender como a identidade e o grau de politização de cada educadora/educador estão estritamente relacionados à qualidade do ensino público, além, obviamente, das condições por meio das quais esse ensino é oferecido, questão já discutida nesta pesquisa.

Essa avaliação, ocorrida em meados do ano letivo, provocou uma mudança, por parte da autora da pesquisa, em relação às indagações que fazia. A estratégia a partir de tal constatação seria valorizar ao máximo as experiências que estavam acontecendo nas turmas do grupo de educadoras que estavam mais envolvidas. Assim, algumas dessas experiências foram socializadas na roda com todas as crianças, abrangendo o coletivo de turmas da instituição. Algumas educadoras se sentiram mobilizadas por essas experiências, levando-as para suas respectivas turmas, validando a estratégia utilizada. Outras educadoras realizaram apenas

algumas propostas, na medida em que se sentiram “pressionadas” pelo coletivo da equipe. Estas, como já dito, eram a minoria.

O ponto mais forte e positivo do projeto “Espaço Griô” consistiu na oportunidade de trazer as famílias para a instituição, inserindo-as na proposta pedagógica, de forma qualificada. Essas famílias se sentiram valorizadas, uma vez que suas vozes foram ouvidas de uma maneira diferente: não para saber como a criança estava se desenvolvendo, mas para participar e ajudar no processo de desenvolvimento de todas as crianças.

Não só as famílias, como a direção e as profissionais da instituição perceberam que há amplas possibilidades de participação dos atores sociais na construção da proposta pedagógica da Educação Infantil. Acredito que essa participação é de grande importância para possibilitar espaços de reflexão acerca das relações étnico-raciais na infância e na sociedade.

Outras sugestões de experiências foram citadas pelas educadoras ao final do questionário de pesquisa acadêmica, evidenciando que as relações étnico-raciais já são uma realidade na proposta pedagógica da instituição e foram motivadas principalmente pelo desenvolvimento do projeto.

É interessante ressaltar que existe uma gama de leis, emendas, documentos, diretrizes e reflexões teóricas no campo educacional no que concerne ao combate ao preconceito racial, ao respeito à diversidade e ao reconhecimento das tradições afro-brasileiras na infância, bem como em toda a Educação Básica. No entanto, é necessário que os atores escolares se apropriem de tais textos, promovendo reflexões, discussões e direcionando as ações pedagógicas para a real efetivação dos direitos da infância.

Assim a realização deste projeto consistiu em uma ação de valorização do amparo teórico-legal e de ferramentas elaboradas por atores sociais do passado e do presente em prol da luta antirracista no Brasil. Tais ferramentas devem ser percebidas pelas/pelos profissionais da educação como valiosos instrumentos para a abordagem da “Diversidade na Escola”.

REFERÊNCIAS

- BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, M. A.(Org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL, Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2006a. Disponível em <https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=EMC&num_ato=00000053&seq_ato=000&vlr_ano=2006&sgl_orgao=N>. Acesso em 16 de janeiro de 2016.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil**. Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.
- BRASIL, Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e África na educação básica**. 2004. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em 15 de maio de 2015.
- BRASIL, Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 15 de junho de 2015.
- BRASIL, LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Câmara dos deputados, Edições Câmara, 2010.
- BRASIL, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 junho. 2014. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 16 de janeiro de 2016.
- BRASIL, Lei 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto para a Igualdade Racial. Altera as leis 7.716/1989, 9.029/1995, 7.347/1985 e 10.778/2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 de jul. 2010. Disponível

em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm>
Acesso em 24 de Janeiro de 2016.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social. **Programa Bolsa Família**. Disponível em <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/o-que-e>>. Acesso em 23 de Janeiro de 2016.

BRASIL. Portal. **Saiba como funciona o sistema de educação infantil no país**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/04/creche>>. Acesso em 24 de Janeiro de 2016.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e da outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em 23 de Janeiro de 2016.

CARVALHO, Silvia Pereira de. Os primeiros anos são para sempre. In: BENTO, M. A. S. (Org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Educação pré-escolar: o início do fim da intolerância. In: BRASIL CEAD (Org.). **Educação Africanidades Brasil**. Brasília, DF: MEC, 2006.

CENTRO Municipal de Educação Infantil Sapucaias. **Projeto Político Pedagógico**, 2015. Documento elaborado por assessora e equipe pedagógica da instituição, em vias de publicação.

COSTA, Sandro Coelho. **A Educação Infantil no município de Contagem-MG: análise de uma política (1996-2010)**. Belo Horizonte, UFMG/FAE, 2010.

CONTAGEM. Prefeitura Municipal. **Caderno da Educação Infantil: construindo o projeto político pedagógico**. Contagem: Prefeitura Municipal de Contagem, 2017.

CONTAGEM. Prefeitura Municipal. **Discutindo o currículo da educação infantil de Contagem**. Contagem: Prefeitura Municipal de Contagem, 2012.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Revista Tempo, nº 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07>. Acesso em 06 de setembro de 2015.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. 41ª edição, Rio de Janeiro, Record, 2000.

GARVEY, Marcus. **Tag Archives: Marcus Garvey**. Disponível em <<http://www.reggaepeloreggae.com/tag/marcus-garvey/>>. Acesso em 23 de Janeiro de 2015.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: GOMES, N.L. (Org.). **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL SECAD (Org.). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei 10.639/03**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. MEC, 2005.

KAUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernanda C.; MEDEIROS, Carlos H. **Metodologia da pesquisa: guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

NOGUEIRA, O. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil**. Tempo social. (v.19), n. 1, p.287-308, 2006.

RODRIGUES, Cristiano. Atualidade do conceito de interseccionalidade para a pesquisa e prática feminista no Brasil. In: **Seminário Internacional Fazendo Gênero 2013**, Florianópolis. Anais Eletrônicos. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1384446117_ARQUIVO_CristianoRodrigues.pdf>. Acesso em: 02 de dezembro de 2014.

ROSEMBERG, Fulvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, M. A. S. (Org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.

ROSO, Adriane. **Psicologia e história: acerca da construção de árvores genealógicas ou como retomar lembranças de família em sociedades de rede**. *Psico*, Porto Alegre, PUCRS, v. 41, n. 3, pp. 385-392, jul./set. 2010.

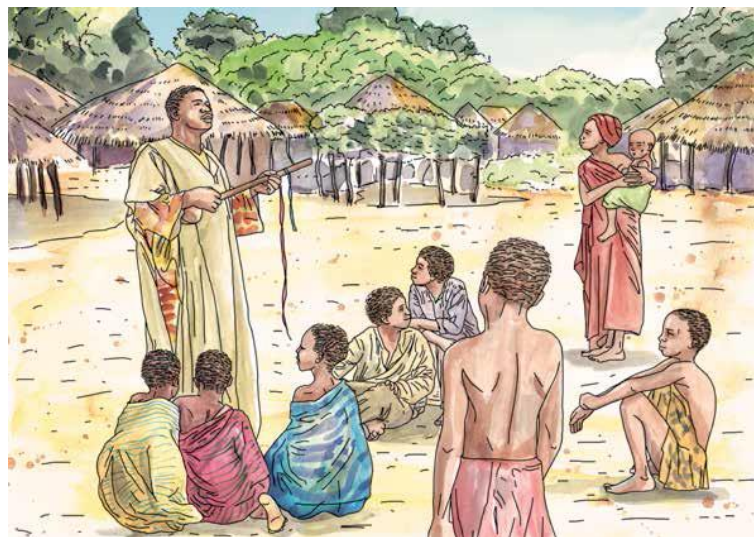
SOUZA, Josiley Francisco de. **Do canto da voz ao batuque da letra: a presença africana em narrativas orais inscritas no Brasil**. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte.

APÊNDICE

APÊNDICE A – PROJETO EXECUTADO PELAS EDUCADORAS DO CEMEI SAPUCAIAS

CEMEI SAPUCAIAS 2015

Espaço *Griô*¹³: a oralidade e a construção da identidade na Educação Infantil.



Proposta de trabalho apresentada às professoras e agentes de Educação Infantil do turno da manhã, do Centro Municipal de Educação Infantil Sapucaias, a ser realizada durante o ano letivo de 2015.

Adaptação do projeto: Angélica Athayde

Revisão: Valéria Oliveira

**Contagem
02/03/2015.**

¹³ A palavra *griô* designa os contadores de histórias, genealogistas, mediadores políticos, contadores, cantores e poetas populares que vivem em alguns países africanos, no Sudão e em parte da zona guineense.

Justificativa

A lei 10.639/2003, o Parecer do CNE/CP nº 03/2004 e a Resolução do CNE/CP nº 01/2004, incluem no currículo oficial da rede de ensino básico a obrigatoriedade da temática “**História e Cultura Africana e Afro-brasileira**”. Conforme BRASIL (2014), nas sociedades africanas, a oralidade é um elemento central na produção e manutenção das mais diversas culturas, dos valores, do conhecimento, da ciência, da história, modos de viver e formas de compreender a realidade, sendo as narrativas orais registros tão complexos e importantes como os textos escritos. Na Educação Infantil,

“a oralidade se apresenta como uma forma marcante de expressão, comunicação, transmissão de valores e ensinamentos... é por meio da palavra falada e dirigida a elas (crianças) por sujeitos mais experientes, desde o nascimento, que estabelecem laços, interagem, inserem-se e se apropriam da cultura.” (p.37).

Também de acordo com o Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/2003,

o papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade e aprendizagem. Nos primeiros anos de vida, os espaços coletivos educacionais os quais a criança pequena frequenta são privilegiados para promover a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito, discriminação e racismo. As crianças deverão ser estimuladas desde muito pequenas a se envolverem em atividades que conheçam, reconheçam, valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais na construção da história e da cultura brasileiras. (BRASIL. MEC, 2003).

Contudo, ainda é necessário ressaltar que segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, “o olhar acolhedor de diversidades também se refere às crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. (BRASIL, 2014). Sendo assim, todo e qualquer planejamento deve assegurar o direito de participação de todas as crianças, em parceria com a família e demais órgãos de apoio à inclusão escolar.

Percebendo o desenvolvimento da oralidade nas crianças pequenas como elemento de inserção na cultura e no contexto social em que vivem e a relação deste elemento com a construção da identidade, apresentamos o **Projeto Espaço Griô: a oralidade e a construção da identidade na Educação Infantil**, retirado e readaptado do documento “História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação

Infantil”, produzido pelo Ministério da Educação. Ele tem como eixo norteador o respeito à diferença e a valorização da diversidade étnico-racial e como objetivo principal, colocar a oralidade como conhecimento/habilidade que requer ações planejadas para a sua aprendizagem. Neste projeto, “crianças e professores constroem colaborativamente um espaço social nas instituições de educação infantil, no qual podem contar e ouvir histórias, comentá-las e produzir outras, ser escutado, compartilhar e conhecer a si mesmos, aos seus antepassados e aos outros” (BRASIL, 2014).

Objetivos específicos

- Reconhecer a si e aos outros como sujeitos de direitos;
- Ampliar as relações sociais, articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de colaboração;
- Apropriar-se das manifestações da cultura e do patrimônio cultural relacionado ao corpo e a arte, tais como danças, brincadeiras, músicas e outras;
- Conhecer e compreender diversos gêneros orais como patrimônio cultural da sociedade africana e brasileira;
- Valorizar a diversidade étnico-racial que compõe a sociedade brasileira.

Metodologia

O presente trabalho será desenvolvido através de “Projetos de Trabalho”. Esta metodologia promove a integração de todos os envolvidos no processo educativo – crianças, pais, professores e comunidade escolar. É um formato que ganha configurações diversas para cada grupo, tendo em vista que estes grupos (de cada turma) serão formados por diferentes indivíduos, com diferentes histórias e experiências vividas, sendo que essas bagagens irão se refletir nas indagações, temas e interesses diferentes. Neste sentido cada trabalho desenvolvido será único.

Trabalhar o tema proposto na perspectiva de projetos de trabalho significará:

- Reconhecer a diversidade, frente à tendência de mostrar um ponto de vista (pois existem outros, que veem as coisas de outra maneira);

- Resgatar as vozes excluídas da educação escolar, do conhecimento e do currículo;
- Ter sempre presente que nossos valores culturais não são os únicos, que outros indivíduos, em nossa sociedade e em outras, têm valores culturais diferentes que também ajudam a dar sentido à sua “realidade”;
- Ter consciência de que alguns dos problemas existentes nas relações sociais afetam diretamente as inter-relações pessoais nas escolas: a negação do outro por sua origem social, étnica, religiosa ou de gênero.

Enfim, os projetos de trabalho buscam o desenvolvimento da autonomia da criança e do pensamento crítico.

Desenvolvimento

1. Conhecer o que as crianças já sabem sobre o tema através de uma conversa: histórias, músicas, parlendas, brincadeiras, quem as ensinou e de onde vieram.
2. Criar um espaço aconchegante na escola onde as crianças possam ouvir histórias, conversar, aprender cantigas, parlendas, adivinhas, fórmulas de escolha, lendas, contos, causos, provérbios, brincadeiras com palavras, etc.
3. Utilizar-se dos recursos da linguagem, que envolvem elementos como as mímicas faciais, posturas, olhares, gestualidade e *performance* corporal.
4. Valorizar a cultura oral local da comunidade onde a escola está inserida, convidando as famílias para contar histórias, poesias, causos, como forma de valorizar a memória e os ensinamentos que se passam de geração para geração.
5. Criar um mural onde os registros das crianças e fotografias possam ser expostos (no espaço *Griô*, na sala de atividades e nas áreas externas).

Passo a passo

Turmas de 03 anos

(Trabalhando Ancestralidade)

1º Apresentar aos pais o projeto, através de uma reunião, anotando o nome daqueles que desejam participar ativamente do trabalho, comparecendo à escola em

horário de aula. Neste dia, solicitar uma foto da criança e uma foto de cada membro da família a qual ela pertence, com nome da criança no verso. As fotos permanecerão na escola durante todo o ano letivo e serão devolvidas ao final.

2° Sentar no chão em rodinha e cantar músicas em que as crianças possam ouvir seus nomes. Ex.: “A Canoa virou”. Utilizar a música como tema de abertura em todas as atividades desta etapa.

3° Apresentar as fotografias (da criança sozinha) para a turma, perguntando-as: Quem é essa menina? Quem é esse menino? Deixar as crianças manusear e olhar de perto. Identificar aquelas que reconhecem seu nome oralmente e os nomes dos colegas. Esta atividade pode ser repetida várias vezes, sendo que as fotografias também podem ser utilizadas em outras brincadeiras, se atentando para o cuidado, para que não sejam danificadas.

4° Confeccionar um mural na sala para colocar as fotos das crianças, compondo a turma.

5° Colocar o nome de cada criança no local onde ficam as mochilas, cadeiras, etc.

(Trabalhando a família)

1° Conversar com as crianças sobre as diferentes configurações de família. Com as fotos das famílias em mãos, mostrar para a turma cada membro da família da criança, comentando sobre as diferenças: homem/mulher, criança/adulto/idoso, brancos/negros e outros segmentos raciais. Caso seja possível, deixar que a criança mostre o retrato da sua família para os colegas. O professor deve sempre lembrar que as composições familiares, bem como o papel que cada indivíduo ocupa na família e na sociedade, pode mudar de acordo com o lugar, a cultura e o tempo, sendo importante que as crianças compreendam este aspecto. Assim, como educadores, não podemos expressar críticas e fazer juízo de valor, sendo moralistas e preconceituosos. As crianças, desde cedo, devem ser levadas a compreender que existem diferentes modos de ser e estar no mundo, sendo que o mais importante é o respeito à diversidade.

2° Marcar previamente um dia para que os familiares compareçam à escola, conheçam o espaço *Griô* e participem, contando histórias, causos e cantigas que

ensinam em casa para os filhos. Antes o professor deverá coletar os dados do que será repassado para a turma. Explorar as fotos das famílias, pedindo para as crianças adivinharem quem irá comparecer à escola. Receber as famílias com atenção, apresentá-las às crianças e prepara-las para este momento.

3° As famílias que não puderem comparecer à escola devem ser estimuladas a gravar um áudio para ser reproduzido para as crianças da turma. Após ouvi-la, as crianças podem ser indagadas a adivinhar quem estava falando. Cada criança deverá ter a oportunidade de ouvir o seu familiar.

4° Confeccionar móveis com as famílias de cada aluno, imitando uma árvore genealógica. Colocar no fundo cores vivas, valorizando este costume das sociedades africanas.

(Conhecendo Histórias africanas)

1° Selecionar o acervo que será trabalhado com as crianças. A tradição oral africana é caracterizada por uma grande diversidade de gêneros: contos, fábulas, mitos, charadas, canções, etc. Para esta faixa-etária, é interessante explorar as fábulas por ser um gênero literário especialmente voltado para o comportamento humano, que evidencia consequências boas e ruins advindas das ações dos personagens. Trabalhar com as fábulas africanas é mais do que conhecer histórias de animais, pois essas narrativas trazem conhecimentos sobre os valores e atitudes respeitados pelos povos africanos.

2° Após conhecer o acervo, confeccionar imagens e fotografias plastificadas dos animais para que possam ser manuseadas pelas crianças, importante recurso para a compreensão da história nesta idade de formação. Após a leitura, as imagens podem ser anexadas no mural do espaço.

3° Cantar a canção “Leão” do CD Arca de Noé antes de iniciar a atividade de leitura. Este é um animal sempre presente nas fábulas, especialmente as de origem africana.

4° Perguntar às crianças quem conhece alguma história de animal, deixando-as falar.

5° Ler a história para as crianças, utilizando-se dos recursos da linguagem citados. Após a leitura, as crianças podem ser estimuladas a brincar de imitar os animais conhecidos.

(Festa dos Bichos)

1° Retomar com as crianças os animais das histórias, através das imagens. Propor a pintura de máscaras desses animais, de modo que cada criança fale qual animal quer ser.

2° Antes de iniciar a pintura, cantar a música de abertura desta etapa com as crianças. Disponibilizar as tintas e os recursos, como pincéis, buchinhas, etc. Procurar dar uma atenção individual a cada criança durante o momento de criação, conversando sobre o animal escolhido.

3° Para concluir, pode ser realizada uma “corrida dos bichos” e um baile, onde todos os animais dançam.

Turmas de 04 e 05 anos

(Trabalhando Ancestralidade)

1° Em uma reunião previamente marcada, falar com os pais sobre o projeto que será realizado. Dizer que a participação deles será imprescindível para o trabalho, pois será enviada uma pesquisa e solicitado fotos de familiares. Também é preciso fazer um levantamento daqueles que possuem disponibilidade para comparecerem na escola em horário de aula.

2° Sentar as crianças em roda e falar que irão conhecer uma música que fala da família. **(Família, de Rita Rameh)**. Perguntar o que elas acham que será falado na música, como forma de introduzir o assunto sobre diferentes tipos de famílias. O professor deve sempre lembrar que as composições familiares, bem como o papel que cada indivíduo ocupa na família e na sociedade, pode mudar de acordo com o lugar, a cultura e o tempo, sendo importante que as crianças compreendam este aspecto. Assim, como educadores, não podemos expressar críticas e fazer juízo de valor, de forma moralista e preconceituosa. As crianças, desde cedo, devem ser levadas a compreender que existem diferentes modos de ser e estar no mundo, sendo que o mais importante é o respeito à diversidade.

3° Explorar a canção, de forma que as crianças possam falar de suas famílias através dela. Ex: “Diga, Ana Vitória, quem mora em sua casa”. Todas as crianças deverão participar, falando sobre sua família. Esta atividade deverá ser realizada somente quando as crianças já tiverem o domínio da letra, que pode ser trabalhada através da repetição.

4° Disponibilizar diversos materiais para que as crianças possam desenhar suas famílias, enquanto ouvem a música. Pedir que cada uma se levante e mostre sua família, deixando-as falar, caso queiram. Expor os desenhos no mural da sala.

5° Falar com as crianças que irão conhecer uma canção (vídeo “Eu”, de Sandra Peres e Paulo Tatit) que fala sobre uma família, mostrando pais, mães, avós, avôs, bisavós, bisavôs. Deixar as crianças falarem sobre aqueles antepassados que conhecem, falando nomes. Reproduzir o vídeo e deixa-las comentar após a exibição.

6° Falar com as crianças que uma pesquisa será enviada para casa, a fim de que as famílias preencham com elas. Neste momento é preciso que o professor explique que irão construir uma árvore genealógica, para que todos possam saber de onde vieram. Antes, os professores podem construir um bilhete, ditado pelas crianças e entregue por elas aos pais, avisando que irá chegar uma pesquisa. Este é um importante exercício de construção de textos orais, que deve ser explorado pelo professor na sala sempre que possível. Alguns pais podem não saber ler e escrever e os professores devem ficar atentos para marcar uma conversa ou orientá-los a pedir que procurem alguém para preencher a pesquisa. Junto à pesquisa também serão solicitadas as fotos destes familiares.

(Trabalhando a família)

1° Esta etapa pode durar alguns dias, pois consiste na exposição da pesquisa e das fotos por cada criança, com a ajuda do professor. Todas devem ter a oportunidade de contar suas descobertas. Uma música relacionada ao trabalho que está sendo desenvolvido deverá ser cantada antes do início de cada atividade.

2° O professor deverá preparar um gráfico que represente uma árvore genealógica para que cada criança coloque as fotos de seus familiares. Caso falem algumas fotos, a criança poderá realizar um desenho do familiar. Membros de famílias

compostas por diferentes configurações devem ser agregados à árvore, como meio-irmão, etc. Podem ser usados diversos materiais para este trabalho, como folhas coloridas, cordões, tecidos, etc. (A árvore genealógica do próprio professor poderá ser um modelo para as crianças). Primeiramente, o professor deverá contar a história “Contos do Baobá”, que conta com a presença de um *Griô*. Outros livros podem ser pesquisados, tematizando a importância dos *Griôs*. Após a elaboração das árvores, coloca-la em um espaço da sala em exposição.

3° É chegado o momento de exposição dos trabalhos para as famílias. Além da exposição, os professores devem pesquisar se há algum familiar disponível para ir neste dia e contar sobre suas origens, de onde veio, compartilhar histórias e saberes com o grupo de crianças. Planejar junto à coordenação da escola o dia, local e horário da exposição e aproveitar para compor o convite com as crianças. Também podem ser confeccionados cartazes, explorando diversos portadores textuais.

(Conhecendo Histórias Africanas)

1° Selecionar o acervo que será trabalhado com as crianças. A tradição oral africana é caracterizada por uma grande diversidade de gêneros: contos, fábulas, mitos, charadas, canções, etc. As histórias devem ser contadas no “Espaço *Griô*” criado pela instituição. Antes de cada história, o professor deve cantar com as crianças uma canção que indique o início da atividade. Ela poderá estar relacionada com a história. Para esta faixa-etária, é interessante explorar as fábulas por ser um gênero literário especialmente voltado para o comportamento humano, que evidencia consequências boas e ruins advindas das ações dos personagens. Trabalhar com as fábulas africanas é mais do que conhecer histórias de animais, pois essas narrativas trazem conhecimentos sobre os valores e atitudes respeitados pelos povos africanos, portanto também pelo povo brasileiro. Explorar também histórias gravadas em áudio, importantes para o processo de desenvolvimento da oralidade.

2° Após conhecer o acervo, confeccionar imagens e fotografias plastificadas dos animais para que possam ser manuseadas pelas crianças, importante recurso para a compreensão da história nesta idade de formação. Após a leitura, as imagens podem ser anexadas no mural do espaço.

3° É importante que o professor explore os diversos recursos da linguagem nos momentos da contação: gestos, entonação, movimentos. Ao final da história, as crianças deverão ser estimuladas a comentar. Também podem brincar de imitar os animais personagens.

4° Marcar previamente um dia para que os familiares compareçam à escola, conheçam o espaço *Griô* e participem, contando histórias, causos e cantigas que ensinam em casa para os filhos. Antes o professor deverá coletar os dados do que será repassado para a turma. Explorar as fotos das famílias, pedindo para as crianças adivinharem quem irá comparecer à escola. Receber as famílias com atenção apresentá-las às crianças e prepara-las para este momento.

5° As famílias que não puderem comparecer à escola devem ser estimuladas a gravar um áudio para ser reproduzido para as crianças da turma. Após ouvi-la, as crianças podem ser indagadas a adivinhar quem estava falando. Cada criança deverá ter a oportunidade de ouvir o seu familiar.

6° Retomar com as crianças os animais das histórias, através das imagens. Propor a pintura de máscaras desses animais, de modo que cada criança fale qual animal quer ser.

7° Antes de iniciar a pintura, cantar a música de abertura desta etapa com as crianças. Disponibilizar as tintas e os recursos, como pincéis, buchinhas, etc. Procurar dar uma atenção individual a cada criança durante o momento de criação, conversando sobre o animal escolhido.

8° Para concluir, pode ser realizada uma “corrida dos bichos” e um baile, onde todos os animais dançam.

(*Griôs e Griotes da escola*)

Esta etapa é muito importante, pois objetiva dar voz a cada criança, de forma que cada uma conte uma história escolhida para a sua turma. O professor deverá ajudá-la, disponibilizando imagens e participando da preparação com a criança. (Organização para a Festa da Família).

(Conhecendo as palavras)

1º Esta etapa propõe um conjunto de atividades com os nomes das crianças e dos professores. Para motivá-las o professor deverá ler o livro “Nome, sobrenome, apelido”. Explorar primeiramente as informações contidas na capa: título, autor, ilustração, para que as crianças construam previsões a respeito do tema e personagens que a história aborda. Realizar o reconto oral coletivo, com objetivo de perceber o que as crianças aprenderam.

2º Perguntar as crianças se elas sabem a razão de terem lhes dado o nome ou apelido que usam, o professor deve estar preparado para contar a história de seu próprio nome e propor que as crianças descubram as suas histórias.

3º Construir um bilhete junto às crianças dirigido aos familiares, para que a pesquisa sobre o nome seja realizada. Todos deverão contar em roda a história de seus nomes e após a exposição devem receber uma folha com os seus nomes para fazer um desenho que represente a sua história.

4º Entre as inúmeras influências e contribuições dos povos africanos na construção do patrimônio cultural brasileiro, destacam-se também aquelas que se deram no plano linguístico. Milhares de palavras na língua portuguesa são originais e derivadas de línguas africanas. As crianças podem realizar atividades que as levem a compreender que aquilo que se usa para comunicar carrega a história de muitos povos. (Livro *Memória das palavras*). Sugere-se que antes os professores apresentem o livro as crianças explorem a capa e as ilustrações e contem como as palavras de origem africanas estão organizadas neste livro. Caso as crianças não conheçam o alfabeto, é uma boa ocasião para apresentá-lo. A cada dia uma letra do alfabeto pode ser sorteada e as palavras que se iniciam com essas letras devem ser lidas para as crianças. O professor também deverá ler as definições e pedir que as crianças brinquem usando essas expressões de variadas formas, criando frases, cantando, rimando, etc.

5º O professor deverá selecionar algumas dessas palavras e produzir jogos, exemplo quebra-cabeça e jogo da memória. Os jogos podem ser produzidos por grupos de palavras: instrumentos musicais africanos, alimentos, etc.

6° As crianças deverão organizar uma coleção de palavras de origem africana, transformando-se em “caçadores de palavras”. O professor deve propor que elas fiquem atentas aos modos como as pessoas falam e o que dizem. Quando descobrirem alguma palavra de origem africana, elas podem contar para a turma. As palavras devem ser colocadas em um baú, confeccionado pela professora. Poderá ser realizada uma dinâmica em roda, na qual o baú passará por cada criança que irá retirar uma palavra e dizer uma frase que tenha a palavra retirada. Esta é uma atividade divertida e que ajuda as crianças a ampliarem seus vocabulários e a aprenderem a criar narrativas.

AValiação

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as instituições devem “criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação.” (BRASIL: 2010 p.29).

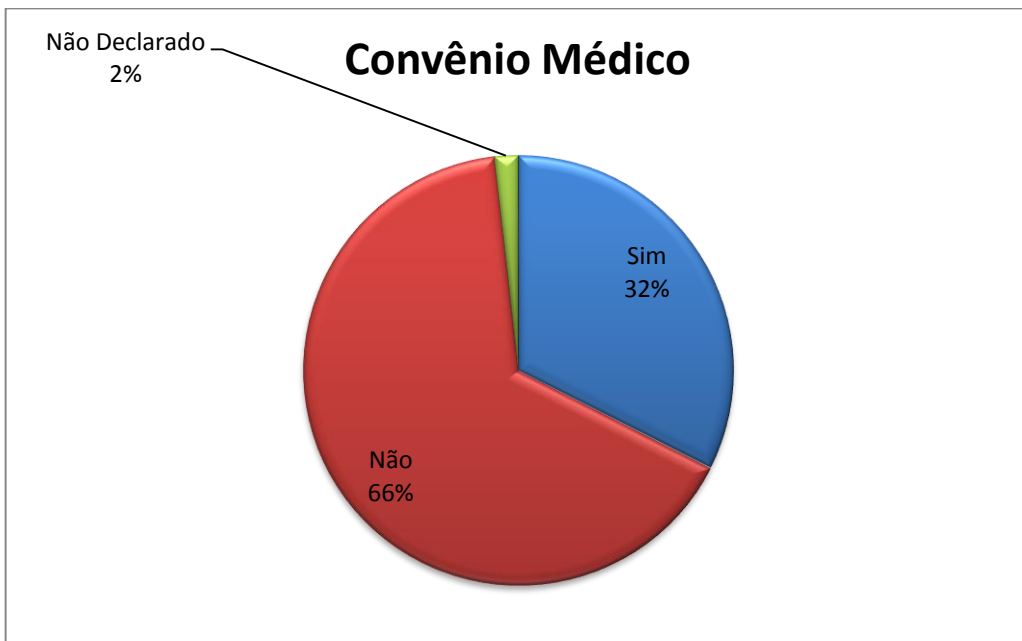
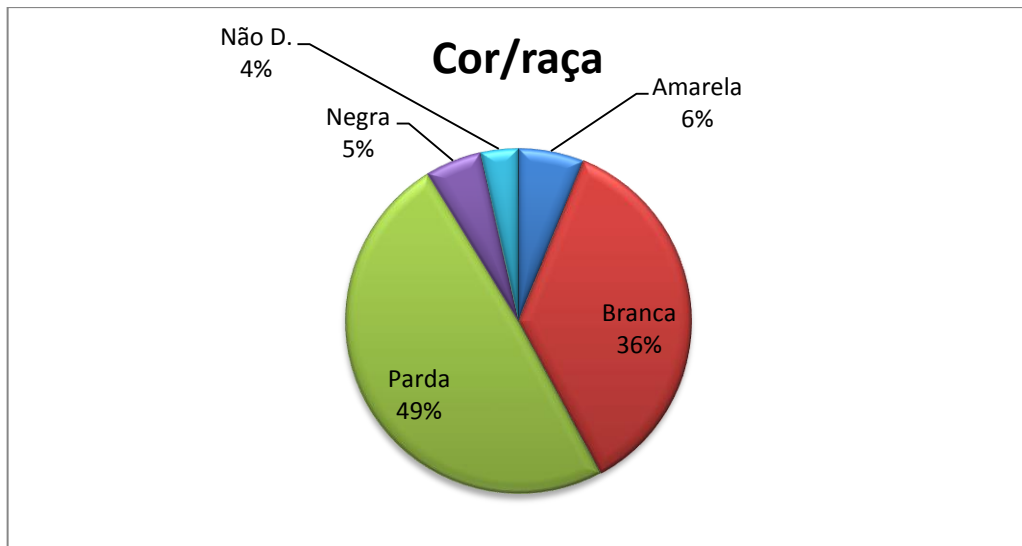
Desta forma múltiplos registros na educação infantil, realizados por crianças e adultos, ajudam a relatar a aprendizagem dos pequenos, permitindo que as famílias conheçam o processo de desenvolvimento dos mesmos.

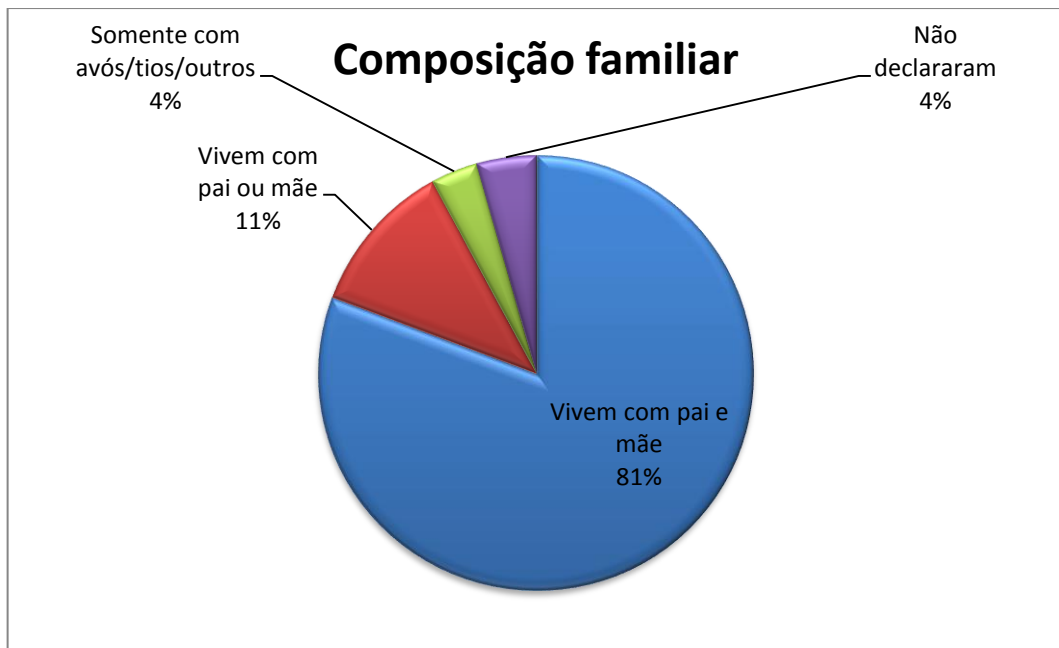
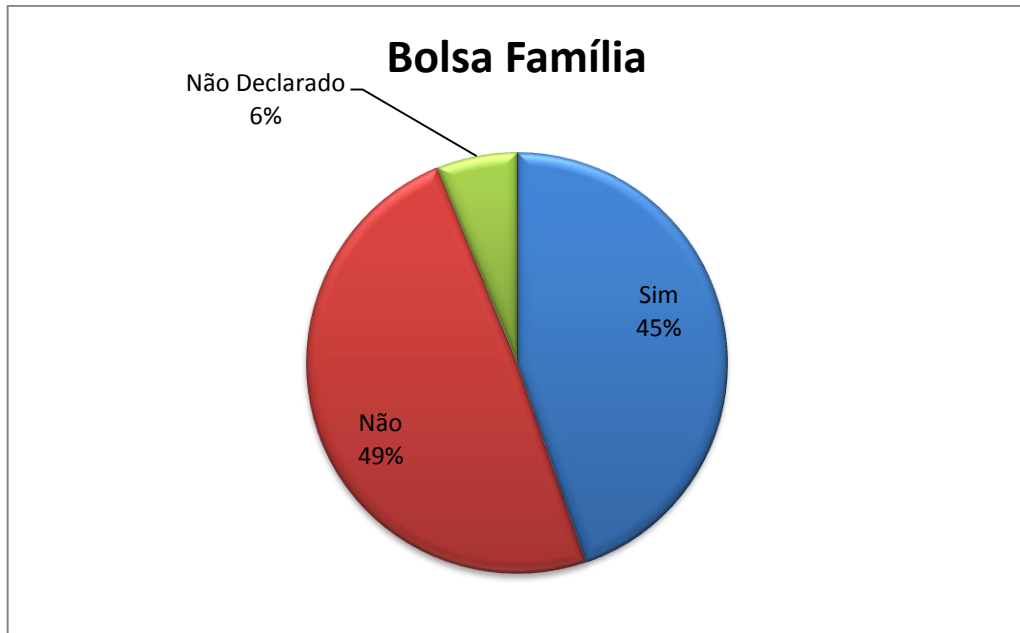
Os principais instrumentos de registro deste projeto serão: fotografias, murais e portfólio.

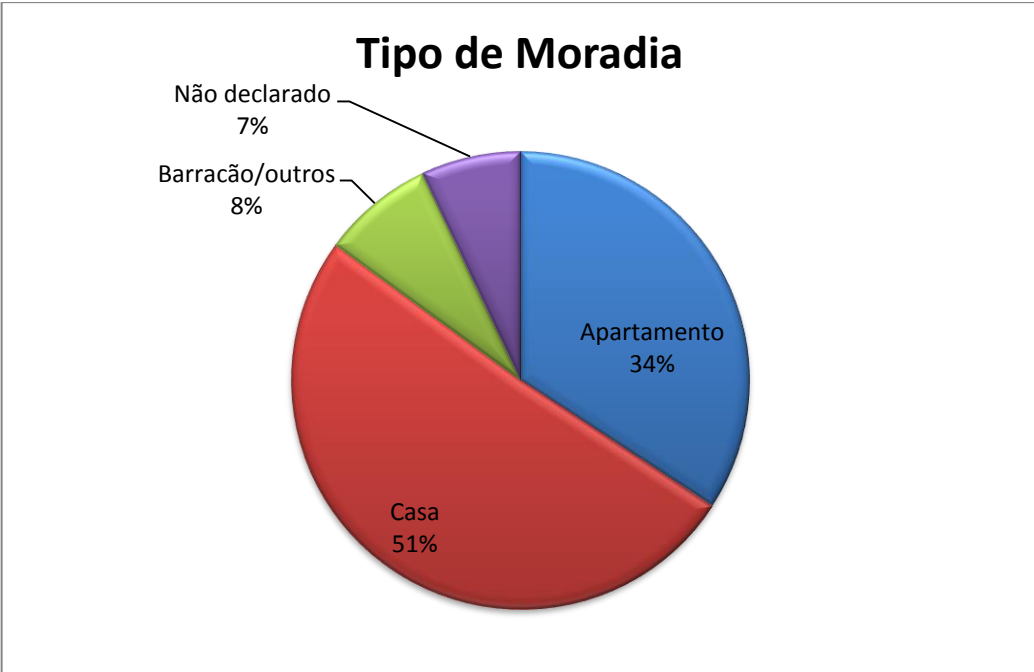
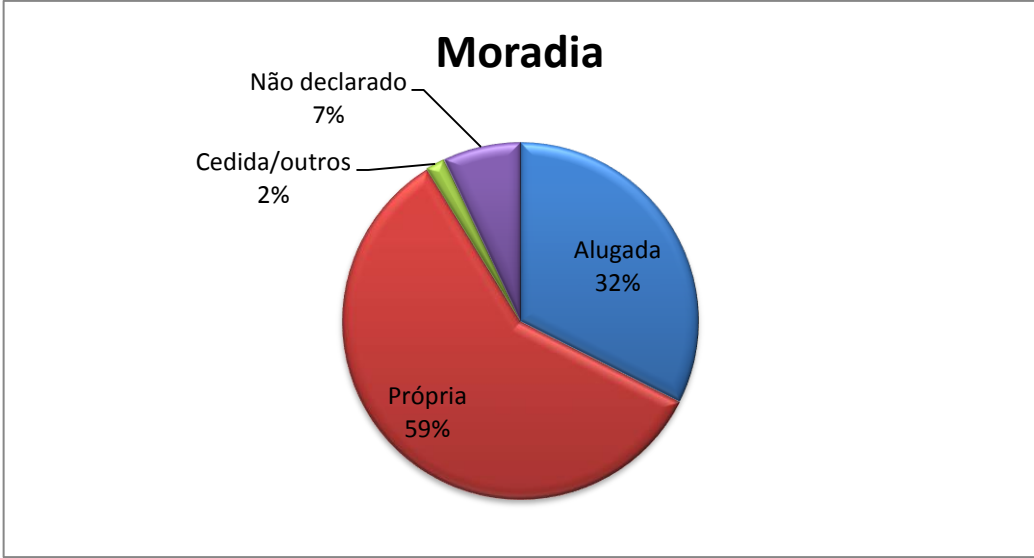
APÊNDICE B – GRÁFICOS DO PERFIL DAS FAMÍLIAS DO CEMEI SAPUCAIAS**CEMEI SAPUCAIAS / 1º TURNO****PERFIL DO PÚBLICO ATENDIDO DE ACORDO COM ENTREVISTA ENVIADA PARA AS FAMÍLIAS NO DIA 14/03/2015.**

Número de alunos matriculados para o ano letivo: 142

Número de participantes da entrevista: 114



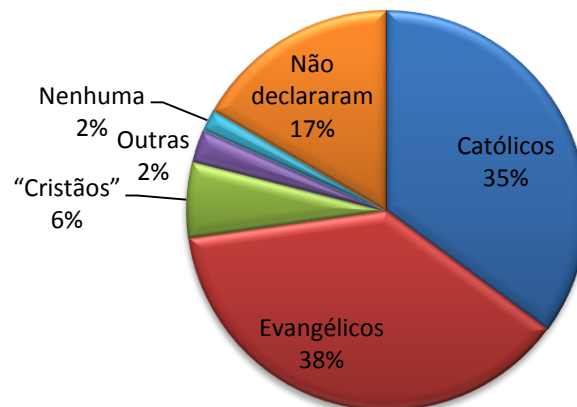




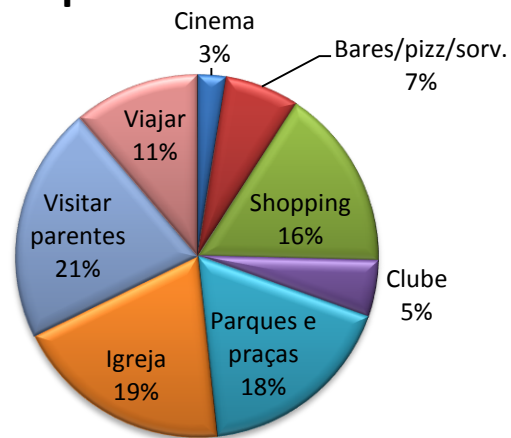
Renda familiar



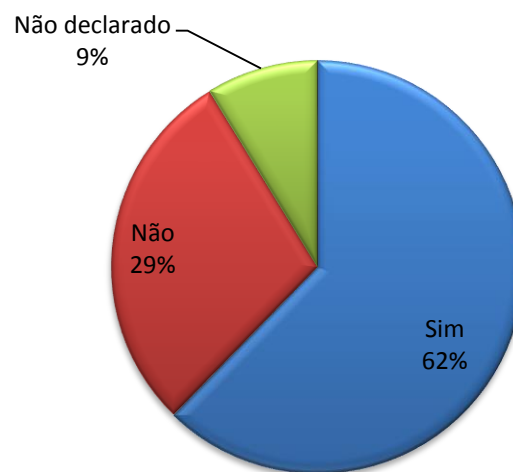
Religião



Atividades realizadas com frequência pelas famílias



Contato com leitura/literatura em casa



APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO APÓS A EXECUÇÃO DO PROJETO “ESPAÇO GRIÔ”.

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Curso de Especialização: Gênero e Diversidade na Escola

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA ACADÊMICA

Cara educadora,

O presente questionário tem por objetivo a coleta de dados para fins de pesquisa acadêmica, de modo que a identificação não é necessária. Para que a pesquisa se fundamente em um “pensar” e “fazer” pedagógico que se aproxime da realidade, peço que suas respostas sejam fidedignas. Desde já agradeço pela colaboração!

FORMAÇÃO E PRÁTICA EDUCATIVA

1. Formação inicial

- () Ensino Médio
- () Ensino Médio e Magistério
- () Curso Superior - Bacharel
- () Curso Superior - licenciatura plena

Caso possua curso superior, qual é? _____.

2. Formação continuada

- () Especialização
- () Mestrado
- () Doutorado

Caso possua, qual a área e/ou curso? _____.

3. O que você compreende como “Diversidade na Escola”?

4. Caso você possua curso superior em licenciatura plena e/ou magistério, você considera que o mesmo ofereceu formação suficiente para o tratamento das questões étnico-raciais na escola? Por quê?

5. Em situações de discriminação racial entre crianças pequenas na escola, o que você acha que o adulto responsável deve fazer?

6. Você considera que a instituição onde trabalha possui uma proposta pedagógica preocupada com a diversidade e com as relações étnico-raciais? Por quê?

APLICAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO “ESPAÇO GRIÔ: A ORALIDADE E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL”.

1. Você considera que o projeto acima possibilitou a reflexão das educadoras da instituição acerca das relações étnico-raciais na escola? Por quê?

2. Você considera que o referente projeto contribuiu para a construção de saberes e conhecimentos sobre a cultura africana e afro-brasileira? Se sim, como?

3. Antes da realização desta proposta, você já conhecia a Lei 10.639/2003, que prevê o ensino da “História e cultura africana e afro-brasileira” na Educação Básica? Se sim, como conheceu?

4. Você sentiu alguma dificuldade durante a realização do projeto, do ponto de vista do conteúdo? Se sim, qual ou quais?

5. Em poucas linhas, qual avaliação você faz acerca da realização do projeto citado na instituição onde trabalha?

6. Quais outras atividades você citaria para contribuir com a abordagem da diversidade na instituição?

Grata,
Aluna do Curso de pós-graduação "Gênero e Diversidade na Escola"
FAFICH/NUH/UFMG.

ANEXOS

ANEXO A – TEXTO ELABORADO POR UMA AGENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CEMEI SAPUCAIAS.

Visita da mamãe Rosilene ao CEMEI

Durante o primeiro semestre de 2015 desenvolvemos no CEMEI SAPUCAIAS, no turno da manhã, o projeto “ESPAÇO GRIÔ”. Ele é baseado na lei 10.639/2003 que inclui no currículo oficial da rede de ensino básico a obrigatoriedade da temática “História e cultura africana e afro brasileira”. Este trabalho nos apresentou e reforçou a importância de alguns conhecimentos e valores que a nossa sociedade herda da cultura africana, como as narrativas orais e a ancestralidade.

Os familiares, na primeira reunião de pais do ano letivo, foram convidados a comparecer no CEMEI para contar uma história, música, caso ou realizar alguma brincadeira que aprenderam na infância, com as crianças da turma do (a) seu (sua) filho (a).

Dentre outros objetivos, queríamos proporcionar às crianças a oportunidade de conhecer suas origens através da narrativa de seus antepassados, além de promover a valorização da comunidade local.

A mamãe Rosilene, da aluna Beatriz, nos prestigiou com a história “O caboclo d’água”, que ela ouviu quando ainda era criança da sua avó, uma índia. Foi um momento muito importante para a Beatriz e todas as crianças da Turma do Tigre!



Agradecemos à mamãe Rosilene pela visita e convidamos a todos os familiares para participarem deste projeto!

Laís (Agente de Educação Infantil) e Angélica (Pedagoga).

