

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento Social e Inclusão

PATRÍCIA FERREIRA EVANGELISTA DA SILVA

**TECENDO A EDUCAÇÃO, DESFIANDO O RACISMO: UM ESTUDO DA
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REGIONAL
NORDESTE DE BELO HORIZONTE**

Belo Horizonte

2025

PATRÍCIA FERREIRA EVANGELISTA DA SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Müller

Belo Horizonte

2025

S586t
T

Silva, Patrícia Ferreira Evangelista da, 1995-
Tecendo a educação, desafiando o racismo [manuscrito] : um estudo da
educação antirracista na educação infantil na regional nordeste de Belo Horizonte
/ Patrícia Ferreira Evangelista da Silva. -- Belo Horizonte, 2025.
112 f. : enc., il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Orientadora: Fernanda Müller.

Bibliografia: f. 102-106.

Anexos: f. 111-112.

Apêndices: f. 107-110.

1. Educação -- Teses. 2. Educação -- Relações raciais -- Teses.
3. Educação -- Relações étnicas -- Teses. 4. Educação -- Decolonialidade --
Aspectos educacionais -- Teses. 5. Educação de crianças -- Relações raciais --
Teses. 6. Educação de crianças -- Relações étnicas -- Teses. 7. Educação de
crianças -- Belo Horizonte (MG) -- Teses. 8. Belo Horizonte (MG) -- Educação --
Teses. 9. Belo Horizonte (MG) -- Educação de crianças -- Teses.

I. Título. II. Müller, Fernanda. III. Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

CDD- 370.19342

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ATA

DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA
PATRÍCIA FERREIRA EVANGELISTA DA SILVA

Realizou-se, no dia 24 de fevereiro de 2025, às 15:00 horas, em plataforma virtual, a 1564ª defesa de dissertação, intitulada *Tecendo a Educação, Desfiando o Racismo: Um estudo da educação antirracista na Educação Infantil da Região Nordeste de Belo Horizonte*, apresentada por PATRÍCIA FERREIRA EVANGELISTA DA SILVA, número de registro 2023651420, graduada no curso de EDUCAÇÃO FÍSICA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Fernanda Muller - Orientadora (UnB), Prof(a). Tânia Aretuza Ambrizi Gebara (UFMG), Prof(a). Viviane Fernandes Faria Pinto (UnB).

A comissão considerou a dissertação: Aprovada. Parabeniza pela relevância do tema e sugere a publicação de um artigo sobre o histórico da política. Em alguns pontos conceituais e levantamento bibliográfico, na articulação dos campos (Ed. Infantil e educação para as relações étnico-raciais), assim como na análise, seria importante uma revisão final.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 24 de fevereiro de 2025.

Prof(a). Fernanda Muller (Doutora)

Prof(a). Tânia Aretuza Ambrizi Gebara (Doutora)

Prof(a). Viviane Fernandes Faria Pinto (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Müller, Usuária Externa**, em 24/02/2025, às 18:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Tania Aretuza Ambrizi Gebara, Professora Ensino Básico Técnico Tecnológico**, em 24/02/2025, às 18:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Viviane Fernandes Faria Pinto, Usuária Externa**, em 02/04/2025, às 13:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3999874** e o código CRC **0D1100F9**.

*Eu sou um corpo,
um ser,
um corpo só
Tem cor, tem corte
E a história do meu lugar, ô*

*Eu sou a minha própria embarcação
Sou minha própria sorte
[...]*

*Je suis ici, ainda que não queiram, não
Je suis ici, ainda que eu não queira mais
Je suis ici, agora
Um corpo no mundo - Luedji Luna*

AGRADECIMENTOS

Começo meus agradecimentos direcionando-os aos meus ancestrais que estão aqui, em vida, e os finalizo para aqueles que já fizeram suas passagens.

Agradeço à minha mãe, Rosimeire, por ter sacrificado tanto de sua vida para que eu pudesse ter tudo que ela não pôde ter. Obrigada, mãe, por você ser essa potência de mulher, que foi mãe solo e nos formou mulheres tão potentes quanto você. Olha só! Eu vou ser mestra pela UFMG, mãe, tá vendo aonde a gente chegou?!!

Agradeço ao meu *pai-drasto*, Antônio, a primeira pessoa que me fez entender o valor de ser honesta, verdadeira, ética e que me mostrou que eu deveria acreditar nos meus princípios e ideais. Meu primeiro e incontestável pai. Obrigada por ter me ensinado tanto.

Agradeço aos meus ancestrais espirituais que me guiaram até aqui, que mesmo sem acreditar que podia, eles me orientaram e estavam lá, antes mesmo de colocar meus pés, tornando o solo seguro e fértil para minha chegada. Obrigada família *Nzo de Nsumbo, Tatetu, Mametu, Makotas, Tata Kambono, Mametu Ndenge, Tatetu Ndenge*, irmãos e irmãs. Agradeço a todos/todas/todes vocês por me acolherem nesse período tão turbulento e caminharem comigo na espiritualidade. Peço, aqui, também, meu *Mukuiu* a vocês.

Agradeço ao meu grande amor, Leandro, por sempre estar me apoiando e nunca ter descreditado do meu potencial. Obrigada, meu bem, por aturar os meus estresses, os meus lamentos, as minhas inseguranças e por sempre estar ao meu lado, me mostrando outro ponto de vista e me colocando nos trilhos. Obrigada por ser uma referência tão potente de homem, companheiro, amigo e *negro professor*.

Agradeço às minhas irmãs, Paloma e Beatriz, por sempre estarem comigo na felicidade, na raiva, nos perrengues da vida e, principalmente, na zoeira. Obrigada, irmãs, por me formarem uma pessoa melhor todos os dias (fora os dias que a gente junta pra falar mal ou julgar alguém... rs).

Agradeço aos meus amigos, amigas e amigues que sempre são meu porto seguro, nem que seja pra encontrar, tomar uma cerveja e falar sobre qualquer coisa. Em especial, eu agradeço à Aline, por compreender o meu distanciamento por causa da correria que é ser mestranda e professora, ao mesmo tempo; mesmo assim, com um milhão de coisas

acontecendo, você foi meu suporte durante toda essa caminhada, como sempre foi durante esses 15 anos de amizade. Agradeço à Caroline, Raphael, Pedro, Marcella, Izaú e Franklin por sempre me apoiarem, lendo algo que escrevi, me auxiliando nos congressos, compreendendo minhas falhas ou desesperos no Papo de Escola, vocês são grandes referências na minha vida, eu agradeço e saúdo a existência de vocês.

Agradeço à equipe do Afirmção na Pós, todos vocês fizeram e vão fazer parte da minha trajetória, enquanto pesquisadora, pois me proporcionaram estruturas para que eu alcançasse meu sonho.

Agradeço à minha orientadora Fernanda Müller por me guiar nessa encruzilhada de saberes que é o mestrado. Obrigada Fernanda por ser tão serena, hábil e segura de cada palavra que proferiu a mim.

Agradeço às professoras Patrícia Santana, Tânia Aretuza, Ana Maria Galvão, Bárbara Ramalho e a Shirley Miranda, aos professores Paco e André Luiz Freitas, por me proporcionarem tanto conhecimento e tanta referência, aqui, enfatizo as referências teóricas e as pessoais de cada um de vocês.

Agradeço à Mara e à Mercês, das Gerências das Relações Étnico-Raciais, por me orientarem, acolherem e permitirem adentrar no meu lócus de pesquisa.

Agradeço também à Maricélia, que me recebeu tão bem nos encontros do Núcleo de Estudos das Relações Étnico-Raciais. Agradeço aos professores, professoras e toda equipe do núcleo da Regional Nordeste, por me receberem de braços abertos, pelas trocas nos momentos dos lanches e por me ensinarem tanto.

Agradeço, de coração quentinho, às professoras que toparam estar nessa pesquisa comigo. Muito obrigada, Lueji, Dandara, Inaiê e Moema, por me mostrarem o quão lindo é o trabalho que vocês realizam com crianças e pela educação para as relações étnico-raciais. E, vou repetir: Obrigada por pavimentarem a estrada, para que, um dia, todos/as/es nós possamos trilhar o mesmo caminho, para somar forças ao esforço incrível que vocês fazem para combater o racismo e o preconceito na educação.

Agradeço às equipes das Escolas Municipais de Educação Infantil, que me receberam de portas abertas e com tanto carinho durante a minha pesquisa.

Agradeço às Gerências de Coordenação da Educação Infantil, por compartilharem comigo um dos trabalhos de magnitude tão grande que realizam na educação infantil que

é o Projeto Tecendo Laços. Obrigada por vocês me receberem tão bem e com tanta prontidão.

Agradeço ao Movimento Negro, por fazer com que todos/todas/todes nós negros/as/es chegassemos até aqui. “*Nós somos o sonho mais insubmisso dos nossos ancestrais*” (Júlia Elisa, p. 91, 2023).

Por fim, agradeço aos meus amores, Odin e Bento, obrigada meus pequenos, por mesmo sem compreender o que se passava no momento foram meu porto seguro. Forneceram-me gargalhadas, abraços, beijinhos, ensinamentos e força para realizar essa pesquisa. Essa dissertação é por vocês, tia Paty os ama muito!

*Salve Osíris,
Salve Tia Francisca,
Salve Vó Anita.*

RESUMO

A identidade negra é compreendida como uma construção social, histórica e cultural, moldada por interações dialógicas promovidas pela socialização. Reconhece-se a infância como um período crucial para a formação de uma percepção positiva da raça em crianças de zero a sete anos (Cavalleiro, 2020; Gomes, 2002). Durante essa etapa, a maioria das crianças brasileiras frequentam creches e pré-escolas, conforme dados do IBGE (2019): 14,6% das crianças de zero a um ano; 55,4% das de dois a três anos e 92,7% das de quatro a cinco anos. Nesse contexto, a implementação de um currículo decolonial na Educação Infantil é fundamental para evitar lacunas na construção da identidade das crianças negras, considerando que, conforme Passos e Pinheiro (2021, p. 120), "o eurocentrismo arraigado em nossos currículos têm um impacto negativo na construção da identidade das crianças negras". Sendo assim, esta dissertação tem como objetivo compreender se e como ocorre a educação decolonial na rede de Educação Infantil da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), a partir da pergunta: "Como ocorre a educação decolonial na Educação Infantil da rede municipal de educação de Belo Horizonte?". O estudo também considera a articulação entre a educação decolonial e a educação para as relações étnico-raciais, terminologia adotada para descrever práticas que promovem a igualdade racial e enfrentam os desafios impostos pelo racismo estrutural e individual nas instituições. A análise centra-se nos encontros promovidos pelo Núcleo de Estudos das Relações Étnico-Raciais (NERER), com foco nas formações continuadas oferecidas a educadores da Rede Municipal de Educação (RME), especificamente na Regional Nordeste (RN), de Belo Horizonte. A pesquisa utilizou observação participante em cinco encontros do NERER-RN e em uma reunião ampliada da coordenação dos NERER, além de entrevistas com quatro professoras da Educação Infantil da RME-RN. Os resultados indicam que, na Regional Nordeste de Belo Horizonte, há ações, projetos e práticas voltadas à educação para as relações étnico-raciais nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI). Apesar dos desafios impostos pelo racismo e pela resistência da comunidade escolar, as professoras demonstram resiliência ao manter práticas que promovem uma educação étnico-racial positiva.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Decolonial. Educação para as Relações Étnico-Raciais. Prefeitura de Belo Horizonte.

ABSTRACT

Black identity is understood as a social, historical, and cultural construct, shaped through dialogical interactions promoted by socialization processes. Early childhood is recognized as a critical stage for the development of a positive racial self-concept in children from birth to seven years of age (Cavalleiro, 2020; Gomes, 2002). During this period, the majority of Brazilian children are enrolled in daycare centers and preschools, according to data from IBGE (2019): 14.6% of children aged zero to one; 55.4% aged two to three; and 92.7% aged four to five. In this context, implementing a decolonial curriculum in Early Childhood Education is essential to prevent gaps in the identity formation of Black children, considering that, as Passos and Pinheiro (2021, p. 120) affirm, “Eurocentrism, embedded in our curricula, negatively impacts the identity construction of Black children.” This dissertation aims to understand how decolonial education takes place in the Early Childhood Education network of the Belo Horizonte Municipal Government (BHMG), guided by the research question: “How is decolonial education enacted in the municipal Early Childhood Education system of Belo Horizonte?” The study also addresses the relationship between decolonial education and education for ethnic-racial relations, a term used to describe pedagogical practices that promote racial equity and confront the challenges posed by structural and individual racism within institutions. The analysis focuses on activities promoted by the Center for Studies on Ethnic-Racial Relations (CSERR), especially the continuing education sessions offered to educators in the Municipal Education Network (MEN), specifically in the Northeast Region (NR) of Belo Horizonte. The research methodology included participant observation in five CSERR-NR sessions and one extended coordination meeting, in addition to interviews with four Early Childhood Education teachers from the RME-RN. The findings indicate that, in the Northeast Region of Belo Horizonte, there are concrete actions, projects, and pedagogical practices aimed at fostering education for ethnic-racial relations in the Municipal Early Childhood Education Schools (ECES). Despite challenges posed by racism and resistance within the school community, teachers demonstrate resilience in sustaining practices that support positive ethnic-racial identity development.

Keywords: Early Childhood Education. Decolonial Education. Education for Ethnic-Racial Relations. Municipal Government of Belo Horizonte.

LISTA DE ABREVIATÖES E SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BH - Belo Horizonte
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
EF - Ensino Fundamental
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EI - Educação Infantil
EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI - Escola Municipal da Educação Infantil
EMF - Escola Maria Felipa
FAE - Faculdade de Educação
GCEDI - Gerência de Coordenação da Educação Infantil
GEMAA - Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa
GERBI - Gerência de Biblioteca
GERER - Gerência das Relações Étnico-Raciais
GT - Grupo de Trabalho
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
NERER - Núcleo de Estudos das Relações Étnico-Raciais
NRERG – Núcleo das Relações Étnico-Raciais e de Gênero
NUPEM - Núcleo de Políticas para Estudante em Situação de Migração
PBH - Prefeitura de Belo Horizonte
PJL - Projeto Jornada Literária
PPE - Professor de Projetos Específicos
PPP - Projeto Político Pedagógico
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
PTL - Projeto Tecendo Laços
RB - Regional Barreiro
RME - Rede Municipal de Educação
RN - Regional Nordeste
SGE - Sistema de Gestão Escolar
SMED - Secretaria Municipal de Educação
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	Selo BH Sem Racismo	36
FIGURA 2 -	Tabela do quantitativo de alunos matriculados nas escolas da RME de acordo com suas autodeclarações	39
FIGURA 3 -	Tabela do quantitativo de alunos matriculados na RME de acordo com suas nacionalidades nos segmentos da Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos	40
FIGURA 4 -	Tabela do quantitativo de alunos matriculados na RME de acordo com suas nacionalidades nos segmentos do Ensino Fundamental	40
FIGURA 5 -	<i>Flyer</i> digital do encontro do NERER do dia 27/03/2024.	60
FIGURA 6 -	<i>Flyer</i> digital do encontro do NERER do dia 24/04/2024.	65
FIGURA 7 -	<i>Flyer</i> digital do encontro do NERER do dia 26/05/2024.	69

LISTA DE GRÁFICOS

- GRÁFICO 1** - Oportunidades de aprendizagens que ampliem o repertório por meio do brincar – Geral 49
- GRÁFICO 2** - Práticas para a ampliação do repertório por meio do brincar - 50
Centro de Educação Infantil (em rede) e Escolas da Educação Infantil Conveniadas

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	16
1	TECITURAS DE UMA NEGRA VIDA: FIANDO LINHAS CONTRA O RACISMO	18
2	LINHAS FIADAS E AFIADAS CONTRA O RACISMO, AMARRAÇÕES COM A LITERATURA	26
2.1	Laços entre a infância, identidade negra e a educação infantil	27
2.2	Laços entre a educação, decolonialidade e educação para as relações étnico-raciais em Belo Horizonte	32
2.2.1	<i>Costuras entre Núcleo de Estudos das Relações Étnico- Raciais, Educação Infantil e Projeto Tecendo Laços</i>	41
3	LAÇOS METODOLÓGICOS	52
3.1	Laços entre a observação participante, os encontros do NERER e reunião da Coordenação Ampliada	58
3.1.1	<i>Encontros NERER – RN</i>	59
3.1.2	<i>Reunião Coordenação Ampliada</i>	70
3.2	Tecendo Laços – O perfil das professoras como fio condutor da educação decolonial	73
3.2.1	<i>Lueji – rainha, protetora dos seus</i>	73
3.2.2	<i>Dandara – poderosa guerreira</i>	75
3.2.3	<i>Inaê – serena e forte como o mar</i>	76
3.2.4	<i>Moema – aquela que adoça</i>	77
4	ANÁLISE	78
4.1	Educação para as relações étnico-raciais – racismo e existências	79
4.2	Desafios institucionais – resistências e apoios	85
4.3	Mediações – professoras, crianças e educação para as relações étnico-raciais	90
4.4	Formação continuada – professoras, NERER e Projeto Tecendo Laços	94

CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICES	107
ANEXOS	111

INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como objetivo abordar a educação decolonial¹ na Educação Infantil (EI), a partir de uma investigação junto ao sistema público de educação do município de Belo Horizonte. Foi necessário selecionar um recorte do município para a realização da pesquisa, tendo sido feito na Regional Nordeste (RN), de Belo Horizonte (BH). Para a imersão dessa temática, foi realizada uma observação participante de cinco encontros do Núcleo de Estudos das Relações Étnico-Raciais (NERER) dessa regional, que ocorreram nos turnos da manhã e da tarde. Além desses encontros, também fiz a observação participante da reunião da Coordenação Ampliada do NERER. Por meio desses encontros, convidei as professoras da EI, selecionando oito docentes para as entrevistas semiestruturadas; no entanto, somente quatro quiseram participar da pesquisa. Também foi consultada a Gerência de Coordenação da Educação Infantil (GCEDI) da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) para compreender e obter informações sobre o Projeto Tecendo Laços (PTL) que, no ano de 2023, teve como temática a educação para as relações étnico-raciais e foi repetidamente citado pelas 4 professoras entrevistadas. Para a realização dessa pesquisa, foi necessário submeter o projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) para avaliar as condições às quais os sujeitos da pesquisa seriam submetidos, o qual foi aprovado e, a partir disso, deu-se início à pesquisa.

Ao longo dos capítulos, apresento a tecitura como metáfora, que se atualiza na própria escrita desta dissertação. São caminhos e costuras trilhados para responder à seguinte pergunta: “Se e como ocorre a educação decolonial na Educação Infantil da rede municipal de educação de Belo Horizonte?”.

O primeiro capítulo vai tratar da minha relação de inquietude, de ser uma das poucas pessoas negras ou a única na faculdade, no estágio e nos ambientes que eu frequentava que tratavam da educação física; o que me motivou a fazer uma retrospectiva de minhas memórias para identificar se houve representatividades e professores

¹ Durante a escrita será referido a educação decolonial também com os termos “educação antirracista” e “educação para as relações étnico-raciais”, pois, quando se pensa na educação que seja antirracista, essa foge dos padrões coloniais como uma única lente. Compreender que educar para as relações étnico-raciais também significa emergir dos padrões colonizadores e trazer à tona, na educação, o protagonismo de outras etnias na construção do que, hoje, entendemos por mundo, com seus avanços tecnológicos e científicos.

negros/as/es² em todo o meu processo de educação, desde a educação básica até a graduação, e a resposta foi negativa. Esse olhar para o passado me fez chegar ao questionamento sobre como se dá, ou se existe, nos dias atuais, a educação antirracista nas escolas de Belo Horizonte (onde nasci, fui criada e leciono, atualmente). Envoltura pelo embasamento teórico que me fez voltar o olhar para a Educação Infantil, comecei a minha pesquisa, contemplando o início do ciclo de educação e formação de cidadãos em BH.

No segundo capítulo, apresento os laços ancestrais que me referenciaram na compreensão do que é decolonialidade, infâncias negras e movimento negro educador, que estão na base da minha motivação e justificativa para investigar o tema no sistema público de educação do município de Belo Horizonte; sobretudo, considerando as leis que fundamentam a educação antirracista, desde a década de 1990.

O terceiro capítulo, por sua vez, aborda os laços que costuram a metodologia, que inclui a observação participante e as entrevistas conduzidas com as professoras do Núcleo de Estudos das Relações Étnico-Raciais e o Projeto Tecendo Laços. O quarto capítulo trata dos laços tecidos para a análise. Considerando as narrativas das professoras para uma educação antirracista, apoiadas na PBH, na comunidade escolar e nas crianças, este capítulo mostra o que é ser uma “negra professora” (Rafael, 2024) que trabalha relações étnico-raciais; apoios e desafios para o desenvolvimento de uma formação positiva sobre as relações étnico-raciais encontrados no ato de lecionar, sendo embates e enfrentamentos com colegas de trabalho, direção e comunidade escolar, além das estruturas de apoio oriundas também desses mesmo sujeitos e das gerências (GERER e GCEDI) da PBH; mediações entre a educação antirracista e as crianças e a importância da formação continuada para as/os professoras/es.

Por fim, teço o meu laço final trazendo as minhas reflexões e a conclusão desta dissertação, respondendo à pergunta de pesquisa e examinando a realidade em que a regional nordeste do município de Belo Horizonte constitui a educação antirracista em

² Será adotado o formato de linguagem de Gênero Neutro em todas as ocasiões da escrita em que for referido o plural de professores, pessoas negras/es, entre outros termos. Pois, segundo Ophelia Cassiano (2019), não incluir na escrita pessoas trans não-binárias, intersexo e gênero não-conformantes, utilizando somente termos binários é permanecer na constante que favorece o machismo, e discriminar significa não misturar, separar. A linguagem neutra “[...] **não discrimina as pessoas**. Na verdade, ela pára de discriminar as pessoas em dois grupos sexistas. Grupos estes, que recebem tratamento e respeito de formas bem diferentes. Por isso, a origem do machismo é o binarismo (CASSIANO, 2019, s.p.)”.

suas instituições municipais de Educação Infantil, além de compartilhar alguns apontamentos futuros.

1 TECITURAS DE UMA NEGRA VIDA: FIANDO LINHAS CONTRA O RACISMO

A lembrança mais antiga que tenho é do meu primeiro contato com uma roca, a luz de uma lamparina de querosene, na casa da minha tia paterna na região de Curralinho - Serra do Cipó, vendo minha vó, Anita, fiar um punhado de algodão. Lembro-me de que ela me fez sentar no chão da varanda, ao seu lado, para tirar aquelas casquinhas marrons que ficam na base do algodão quando colhido, enquanto ela juntava um punhado de algodão, fazendo um fio meio sem forma para passar na roca, no momento em que ouvíamos o marido da minha tia contar várias histórias, depois do jantar.

Essa pequena memória me leva de volta para minha infância, época em que eu olhava a todos e todas com os mesmos olhos, com curiosidade e “catando um pouquinho de cada um” para a construção da minha identidade. Lembrar de vó Anita é para mim um pontinho de felicidade e de inquietude, pois tinha tanta coisa pra pergunta-la; hoje, aos meus 29 anos, queria saber como foi a vida dela, quais cidades ela transitou, como ela adotou meu pai, da onde ela vem e quem são os nossos ancestrais.

Mas, eu posso contar essa história a partir da minha vida, uma negra vida sendo fiada aos poucos e de uma forma única, oferecida com todas as regalias possíveis, em um país onde existe o mito da democracia racial e o que ela pode nos oferecer. Hoje, compreendo que a linha espiralar da vida das pessoas negras, no mundo todo, foram fiadas por mãos brancas numa roca só, com um caminho só e um direito só, o do trabalho e da servidão. Mas, nós nos alcançamos o direito de entrelaçar esses fios com muita luta, para que um dia eu pudesse estar aqui, defendendo o meu mestrado e somando forças ao movimento negro, por meio da minha pesquisa e dissertação.

Durante meus primeiros períodos da faculdade, a percepção do meu corpo negro no mundo foi tomada pela compreensão dele na academia e nos ambientes de trabalho nos quais eu estava me formando para ocupá-los. Eu sou formada em Educação Física bacharel e licenciatura. A primeira vez que essa inquietude - corpos pretos na faculdade - me atravessou como uma bala, foi no meu primeiro período, na disciplina da História da Educação Física; nessa matéria, me vi maravilhada e surpresa pelo fato da minha

professora e coordenadora do curso de Educação Física ser negra, no entanto foi um grande desgosto ter que discutir com ela por causa da seguinte frase proferida *“Eu não sei nadar e aprendi isso na faculdade, vocês sabem né? Que preto não boia, logo não pode nadar”*. A partir desse episódio, fui observar ao meu redor a quantidade de estudantes e professores negros, percebi que, em relação ao número de estudantes, eram poucos; sobre os professores, tínhamos somente dois.

No entanto, o atravessamento dessa bala foi como um tiro certo que veio direto no meu peito, daqueles tipos de tiros que não matam, mas que nos fazem fincar o pé no chão e ter certeza de quem somos, no mundo e para o mundo. Esse tiro me deu a certeza de que eu era uma mulher preta, pobre, gorda e favelada; porém, ele não parou ali, a bala ainda estava aqui dentro, se movimentando lentamente, até chegar no ponto que despertou a minha consciência externa, aquela que te faz extrapolar o “eu”: de olhar ao redor e perceber que essa bala não afetava somente o meu corpo preto.

Dáí, veio a inquietude, olhar ao meu redor e perceber que eu era uma das poucas estudantes negras naquela faculdade particular, parte de um pequeno grupo, que podia contar nos dedos, também estava no mesmo esquema do Fundo de Financiamento Estudantil³ comigo. Ao entrar num estágio, em um colégio particular renomado, em uma cidade metropolitana de Belo Horizonte, que tem o 5º maior índice de Produto Interno Bruto do Estado de Minas Gerais (IBGE, 2021), pude perceber que eu era a única estagiária negra, que tinha somente um funcionário negro à frente do departamento de Educação Física e que todo o restante das pessoas negras que ali trabalhavam, estavam em setores de limpeza, portaria, lanchonete, almoxarifado entre outros cargos de manutenção do colégio.

Esse tiro continuou perfurando e resultou na minha indignação e revolta. Isso aconteceu quando vi que nem as crianças estavam isentas dessa bala. Em um dia qualquer desse estágio, fui avisada de que não teríamos o nosso recreio na sala dos professores pois iríamos dar suporte para olhar as crianças de uma creche conveniada ao colégio (que recebia doações filantrópicas da instituição na qual eu estagiava) que passariam o recreio daquela manhã com as crianças da mesma faixa etária das crianças

³ FIES - No cumprimento da Lei 10.260/2001, o Ministério de Educação cria um programa de financiamento para a graduação no ensino superior não gratuitos (faculdades/universidades particulares).

matriculadas naquele colégio, para se conhecerem e se divertirem no parque emborrachado da escola.

Ao conhecê-las e passar aquele recreio com todas essas crianças, uma das professoras de Educação Física que eu acompanhava proferiu a seguinte frase: *“Olha Patrícia, um tanto de jabuticabinha com cabelos de plásticos coloridos, olha essa de trança azul, que linda”*. Sabendo eu, qual era a cor de uma jabuticaba e, ao lançar o olhar para cada corpinho que estava ali, inocentemente brincando e se divertindo, compreendi que não era só comigo, não era só em mim ou em pessoas negras adultas que essa bala atingia, também se dava como um tiro certo naquelas crianças e em tantas outras. Essa constatação me moveu, me deslocou de mim mesma e me jogou com tanta força na realidade brutal, que me fez chegar aqui, hoje, dissertando sobre.

Depois desse dia, senti a necessidade de vasculhar a minha memória em busca de me levantar do chão e dizer: *“não, eu tô viajando, não tem nada a ver, isso só acontece com adulto... no máximo, adolescente”*. Procurei em minha memória professores negros, desde a educação infantil até aquele período que em que eu estava na graduação, identifiquei somente três.

Tentei me recordar de como era o trato para comigo das professoras e disciplinárias em todo esse período de educação básica e superior que vivi, identifiquei que a maioria dos maus tratos não era porque eu não entendia a disciplina ou porque tinha feito algo errado, era só questão de cor mesmo. Procurei algo que me fizesse ter referência do que é ser negro e negra, no Brasil, de forma que não fosse ser escravizado ou bandido, também não achei. Ao final, eu não me levantei, não achei em minha memória nada que pudesse me dar força pra me reerguer.

No entanto, existia um refúgio, o estudo, pesquisar se existia outras referências de pessoas que eram como eu, esse foi o meu primeiro passo! Esse refúgio me levou a compreender a necessidade de uma pesquisa que lançasse olhar para as questões raciais na educação básica, mas eu não sabia por onde começar, em qual segmento da educação básica. O que eu sabia, e que me movia, eram as seguintes perguntas: *“Existe educação antirracista? Se existe, ela forma a gente pra conseguir esquivar dessas balas? Onde existe essa educação? Ela é efetiva?”*.

Portanto, meu próximo passo foi procurar entender o porquê de todo esse preconceito acontecer. Achei os porquês, achei o como, quando e onde tudo começou e o porquê de ele ainda existir. Mas, também descobri o Movimento Negro, autores e pesquisadores como: Lélia Gonzales; Antônio Bispo; Bell Hooks; Frantz Fanon; Nilma Lino Gomes; Patrícia Santana; Eliane Cavalleiro; Sueli Carneiro; Djamila Ribeiro; Abdias do Nascimento; Beatriz Nascimento; Cida Bento; Bárbara Carine; Kabengele Munanga; Chimamanda; Ngozi Adichie; Wilson Honorário da Silva; Mara Evaristo; Maricélia da Silva Palhares; Virgínia Bicudo; Adriana Bom Sucesso; Nesir Freitas; Lisa Mineli Feital; Conceição Evaristo; Julia Elisa; Marie Luci Tavares; Caroline Nóbrega; Bruna D'Carlo; Izaú Gomes; Caroline Oliveira e Leandro Rafael. Dentre tantos outros, também aqueles que estão fora da academia, mas que me ensinaram e ensinam tanto com os seus conhecimentos adquiridos na confluência da vida. Estes, me ajudaram a levantar centímetro por centímetro do chão, para continuar andando nesse caminho que escolhi - o da pesquisa, para descobrir o como e se existe uma educação que permita que essas balas atinjam cada vez menos corpos como o meu ou que nos permita nos blindarmos e somarmos forças para continuar caminhando.

A partir desse levantamento, eu passei a estudar, li artigos, livros, procurei cursos que me permitissem compreender o racismo estrutural⁴ e como eu poderia combatê-lo, sendo no dia a dia ou nas classes. Assim, em 2019, me inseri no núcleo estruturante do coletivo de professores “Pensando a Educação Física Escolar”. Através desse coletivo, tive acesso, por indicação de inúmeros colegas de área, ao curso “Epistemologias negras: por uma educação antirracista”⁵, em 2020, no qual professoras/es expunham suas experiências e práticas antirracistas nas escolas. Ali, conheci a professora Carolina Nóbrega, mulher negra e professora de educação física, que dialogava sobre a negligência na escola em relação às crianças negras, do como essa ação parte desde o

⁴Compreendendo que existe o racismo individual, do ser que entende que uma raça (branca) é superior à outra (negra, indígena, judaica, dentre outros), a partir do momento que esse ser está inserido nas instituições, maneja para que as instituições ajustem a dinâmica que confere os privilégios e as desvantagens a partir da raça, mesmo que indiretamente. Portanto, o racismo passa pelo individual, para o institucional e permeia o estrutural, fazendo com que toda uma cadeia institucional se configure e funcione por meio do racismo (Almeida, 2018).

⁵Curso de extensão oferecido pelo departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa.

primeiro contato com a escola até o último dia de aula e a forma pela qual essa negligência se estende até ao fim da vida.

Nesse momento, eu entendi que a bala do racismo e o preconceito não isenta nenhum corpo negro, nem os dos bebês recém nascidos ou, até mesmo, em processo de gestação. Esse fato me fez querer elucidar um pouco mais sobre o que sabia em relação à Educação Infantil e à Educação Antirracista. Encontrei alguns autores que dialogavam sobre essa temática, continuei sendo surpreendida e persistindo na convicção de que havia uma grande necessidade de se pesquisar a educação antirracista, mas agora, na educação infantil (doravante, EI).

Marcio Aguiar, Débora Piotto e Bianca Correa (2015) foram um dos autores que me deram essa certeza. Eles citam algumas dessas discriminações raciais vivenciadas pelas crianças em uma escola de EI, a partir dos relatos de estudantes de pedagogia, no contexto de estágio curricular. Durante o estágio, houve diversos registros que foram identificados como situações preconceituosas ou de discriminação. Em um dos casos, as estagiárias revelam em suas observações que, mesmo que alguma criança negra levantasse as mãos “animadamente para contar uma história em uma brincadeira de roda, eram ignoradas tanto pelas demais crianças do grupo quanto pela professora” (p. 382). Em outro caso, nos relatos, tem um comentário de uma professora para as estagiárias em relação a um aluno negro, no qual ela dizia que o menino era esperto porque já sabia ler e escrever, afirmando a seguinte frase: “E olhem que é...!” (p. 382), aludindo à sua cor, passando os dedos na sua própria pele e exprimindo o seu estranhamento pela esperteza da criança negra. Ainda havia o relato de uma creche em tempo integral, onde as crianças tinham a necessidade de passar o dia inteiro na escola, por este motivo as professoras davam banho nas crianças; nesse contexto, as estagiárias perceberam que “as professoras não lavavam o cabelo das meninas negras com a mesma frequência com que o faziam com as meninas brancas” (p.382).

Quando me deparei com essas informações, percebi que minha vivência dentro da escola não foi diferente desses relatos. E, se é possível, eu, uma mulher negra que vivenciou todas essas discriminações, perceber que todas essas transgressões estão me acompanhando desde que nasci, imagino como é imperceptível para professores/as que não tiveram uma educação antirracista e decolonial na faculdade (racismo estrutural). A

formação inicial de um docente é primordial para a construção de uma educação antirracista, inclusiva e equalitária. Não adianta somente o decreto da Lei 10.639/2003⁶, são necessárias políticas públicas de implementação, como cursos para a formação continuada de docentes formados, disciplinas, professores/as que abordam o assunto dentro das faculdades no Brasil e, por último, mas não menos importante, é necessário ter um currículo decolonial em toda a educação brasileira.

Percebendo todo esse contexto, com artigos, livros e dissertações que comprovam que as minhas recordações e vivências, enquanto criança negra na EI, se repetiam sistematicamente em outras instituições de ensino no Brasil, as minhas indagações se fortaleceram no meu âmago, me dando mais motivos para pesquisar e compreender se havia uma educação antirracista, na primeira etapa da educação básica, nas instituições de ensino público brasileiro.

No curso que realizei sobre Epistemologias Negras, também descobri que existia uma escola com a perspectiva **decolonial e afrocentrada**: Escolinha Maria Felipa (EMF), na Bahia. A EMF é uma escola privada da EI que, desde 2019, tem implementado um currículo com uma perspectiva decolonial; ou seja, que compreende a necessidade de recriar os currículos em diálogo com outros saberes, promovendo a ecologia destes saberes na perspectiva afrocentrada e a diferença decolonial⁷ (Landulfo, 2022). Logo, o afrocentrado ou afrocentrismo é a forma de pensar e agir que enaltece os valores, interesses, perspectivas, história, cultura, ancestralidade e repertório negro-africano, trazendo referências de protagonismos de pessoas negras.

Assim, essa escola visa dar lugar “[...] a outras narrativas desprivilegiadas e, por vezes, apagadas da nossa construção sócio-histórica” (Passos, Pinheiro, 2021), com a intenção de levar às crianças outros conhecimentos, além dos saberes hegemônicos obtidos socialmente, os saberes africanos, afro-brasileiros e indígenas, subalternizados historicamente.

Dessa maneira, volto para mim, uma estudante em busca de saberes que me pautassem enquanto uma negra professora, como um ponto de partida para o

⁶ Lei que determina a obrigatoriedade da inserção da história e cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena na educação brasileira, mais aprofundado no capítulo 2.2.

⁷ O conceito será mais aprofundado no cap. 2.2.

entendimento do que é um currículo decolonial o PPP da EMF, para *sulear*⁸ e ter como um pano de fundo para a minha compreensão do que era, ou deveria ser, uma escola decolonial, não mais somente uma escola antirracista; portanto, compreendi que havia a necessidade de que as escolas não fossem somente politicamente corretas em relação ao racismo e preconceito, mas que também trouxessem em suas práticas atividades que abrangessem outros saberes que contam a história do povo brasileiro.

Todavia, a EMF demonstrava uma grande distância da realidade da qual a minha pesquisa se insere, a educação pública. A EMF é uma escola particular, o que a permite ter incontáveis privilégios e a dar passos largos rumo a uma educação antirracista, a partir dos subsídios financeiros ali injetados. Fato este, que me fez voltar os olhos para a educação pública municipal de BH, querendo compreender quais são os esforços realizados pela Rede Municipal de Educação (RME) para que esta educação pública também se torne uma educação antirracista dentro de suas limitações diante do poder público.

Portanto, a partir desse momento, já compreendendo a temática que iria pesquisar, em qual segmento da educação e quais eram os autores que eu iria dialogar para chegar até a resposta da minha pergunta: “Como se dá a educação decolonial na Educação Infantil de Belo Horizonte?”, comecei o meu trabalho.

Dando continuidade às minhas pesquisas, identifiquei mais outras duas escolas, também na Bahia, igualmente pautadas na contramão dos currículos hegemônicos, com currículos afrocentrados e ameríndios. São as escolas: Escola Mãe Hilda, instituição pública filiada ao bloco Ilê Aiyê, que tem um currículo pautado na pedagogia histórico-crítico e a Pan Africanista Escola Winnie Mandela, que é um centro de formação quilombista pan-africanista, ambas na cidade de Salvador.

Fiquei super empolgada e feliz em saber que existiam escolas com a perspectiva afrocentrada, com calendários com datas comemorativas que já costumeiramente conhecemos, mas também com datas comemorativas de entidades espirituais, tanto das religiões de matriz africana quanto indígenas. Escolas que trazem a afirmação positiva

⁸ **Sulear** - O termo SULear – proposto em 1991 - problematiza e se opõe ao caráter ideológico do termo NORTEar quando aplicada no Sul, dando visibilidade às perspectivas do Sul numa maneira de contrariar a dominante lógica eurocêntrica do Norte construída como uma referência universal (Campos, 2019, p.1).

do corpo negro, indígena e da pluralidade de tantas outras etnias. No entanto, mais uma vez, essas escolas ainda permanecem distanciadas da realidade das escolas públicas de BH, pois ambas são escola e centro de formação, nas quais as verbas inseridas são oriundas de outras fontes que não são do poder público, o que dita muito sobre a liberdade de regular o destino dos recursos financeiros da escola, da estrutura da carga horária dos professores e da escola, os salários, os princípios e os suleamentos que encaminham a educação nessas escolas.

Ainda assim, fui pesquisar se existia algum tipo de escola pública em Belo Horizonte que se aproximasse desse formato de educação, no entanto, não encontrei. Essa descoberta me movimentou a iniciar um levantamento sobre a educação decolonial em BH, fui procurar artigos, dissertações e teses que falassem sobre a educação antirracista ou decolonial no município. Em meados de julho de 2022, fiz uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Nessa busca, foi realizado o cruzamento entre as palavras-chave: “educação infantil” e “decolonial”, tendo encontrado 9 resultados. Desses 9, 5 trabalhos tratavam sobre educação infantil e decolonialidade. Depois, foi realizada uma busca pelas palavras-chave: “educação infantil” e “currículo decolonial” e foram encontradas as mesmas 5 pesquisas da primeira busca, que foram realizadas entre os anos de 2017 e 2021.

Na sequência, foi feito o cruzamento das palavras “educação infantil” e “antirracista” e foram encontrados 27 resultados, no total. Desses, apenas 11 são pesquisas que dialogam sobre a educação infantil e a decolonialidade. Identifiquei também que são pesquisas desenvolvidas entre os anos de 2013 até 2021. Afunilando mais ainda, busquei as palavras-chave: “educação infantil”, “decolonial” e “Belo Horizonte” e, depois, “educação infantil”, “currículo decolonial” e “Belo Horizonte”. Nesse afunilamento, foram encontrados 2 resultados, sendo que nenhum deles se referia à educação infantil. Buscando pelas palavras-chave “Educação infantil”, “currículo” e “Belo Horizonte” encontrei um total de 85 pesquisas, sendo que somente 5 delas são sobre a educação infantil e a decolonialidade, entre os anos de 2014 e 2016. A partir desses dados, verifiquei a existência de uma lacuna no estudo do currículo decolonial de Belo Horizonte, o que também indica a relevância de lançar um olhar para a educação decolonial, na educação infantil em Belo Horizonte.

Buscando comparar a quantidade de produções que tratavam sobre currículo decolonial e as diferentes etapas da educação básica, realizei o cruzamento das palavras-chave “ensino fundamental” e “currículo decolonial”, encontrando 22 pesquisas sobre a temática entre 2014 e 2021; ou seja, um total de 17 pesquisas a mais que na educação infantil. Cruzando as palavras-chave “ensino médio” e “currículo decolonial”, encontrei um total de 10 resultados entre os anos de 2016 até 2021, 5 pesquisas a mais que na educação infantil. A partir desses dados, decidi pesquisar a educação decolonial na educação infantil de BH, sob a seguinte pergunta: “Como ocorre educação decolonial em Belo Horizonte na Educação Infantil?”.

2 LINHAS FIADAS E AFIADAS CONTRA O RACISMO, AMARRAÇÕES COM A LITERATURA

Cheguei a uma pergunta de pesquisa, a um recorte na educação e a um recorte do local, sabia também onde queria fazer o meu mestrado, no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (PPGE), da Faculdade Federal de Minas Gerais (UFMG), mas não sabia como iria fazer, onde me inscrevia e como era todo o processo. Até descobrir por indicação do Leandro Rafael⁹ (meu marido, na época namorado) o curso de Ações Afirmativas UFMG: Afirmação na Pós-Graduação¹⁰, em que eu teria um curso intensivo (voltado para pessoas negras e pessoas trans) que me ensinaria a escrever meu projeto com tutoria de alguém que já passou pelo processo seletivo de pós-graduação *stricto sensu*.

Tive o privilégio de ser tutorada pelo Izaú Vera Gomes¹¹ que, após compreender minha proposta de pesquisa, logo, me apresentou ao Núcleo de Estudos das Relações Étnico-Raciais, que se tornou meu lócus de pesquisa. Finalizei o curso e, como resultado, desenvolvi dois projetos de pesquisas, um foi submetido ao Programa de Mestrado

⁹ Meu grande amor; Mestre em Educação; Negro Professor de Educação Física da Rede Municipal de Belo Horizonte.

¹⁰ **Afirmação na Pós-graduação:** visa o ingresso e o fortalecimento da participação de estudantes na Pós-graduação, incentivo na produção acadêmica e participação em debates. Aprovação da Resolução nº 02/2017 – Reserva de vagas para negros(as), indígenas e pessoas com deficiência na Pós-graduação da UFMG e a oferta de turmas no Curso de Extensão Pré-acadêmico Afirmação na Pós Disponível em: <https://acoesafirmativas.fae.ufmg.br/98ee9-photo-event/>.

¹¹ Mestre em Educação; Doutorando em Educação; Negro Professor de Educação Física da Rede Municipal de Belo Horizonte e um grande amigo.

Profissional em Educação e o outro, ao Mestrado Acadêmico, ambos da Faculdade de Educação da UFMG. Fui aprovada nos dois programas de pós-graduação com cota racial; por fim, escolhi o Mestrado Acadêmico.

Mas, antes de chegar lá, no processo de elaboração dos projetos de mestrado, precisei compreender o que era decolonialidade, a EI, a educação infantil para as relações étnico-raciais; além de aprender quais eram e pra que serviam as leis que pautavam a educação da cultura africana, afro-brasileira e indígena no Brasil, em Minas Gerais e em Belo Horizonte. Por último, mas não menos importante, também tive que compreender o que era o NERER, como essa ação da PBH fazia parte da construção de uma educação antirracista e para as relações étnico-raciais da RME de BH. Na seção seguinte desse capítulo, irei dialogar com a literatura sobre a infância e a identidade negra; importância dessa pesquisa em BH.

2.1 Laços entre a infância, identidade negra e a educação infantil

A palavra infância em seu significado etimológico, por vezes, é remetida ao momento da falta da voz da criança, do não saber falar, que são “consumidoras da cultura estabelecida por adultos” (Araújo; Gomes, 2023, p. 33); é também interpretada, em alguns momentos, no seu sentido pejorativo, sob os termos como: “infantil” ou “infantilizado”, para apontar desconhecimento e ignorância em relação a algo, considerando esse termo -infantil- alguém dos saberes adquiridos quando adultos; referindo-se a momentos em que alguém sabe pouco ou é iniciante em algo; ou seja, “infantil” ou um “bebê” (Nunes, 2022). Há quem trate a infância como um lugar idílico, no qual alguns adultos querem estar, quando estão nas encruzilhadas da vida, que comumente dizem frases como: “Queria ter essa vida mansa aí, só dormir, fazer cocô, xixi e comer”.

Pensamentos assim reforçam o adultocentrismo e não permitem reconhecer que as crianças também são atores sociais no mundo, que também são produtores de conhecimento, de conflitos, de incoerências, são construtoras sociais, são produtoras de cultura.

A invisibilização da criança, enquanto atuante social, criou estereótipos tão concretos que tais perspectivas dificultam as discussões em torno das pesquisas em

relação às infâncias, à educação e ao trato para com as crianças, no sentido racial. Fechar os olhos para o entendimento de que elas podem ter atitudes racistas e preconceituosas vem diretamente dessa visão de infantilizar os seus corpos, as suas atitudes e suas práticas, o que torna desafiador para as/os professores da EI permearem pela educação decolonial.

Feital (2016), em sua dissertação, traz reflexões pontuais quanto a isso, quando relembra da conversa com suas entrevistadas, professoras de crianças de 0 a 5 anos da PBH, em que elas relatam que o fazer acontecer ações para a promoção da igualdade racial com crianças dessa idade é um ato desafiador por causa desse senso comum; também afirmam que a criança não nasce racista e preconceituosa, ela aprende com pessoas que são. Por fim, a autora finaliza com o pensamento de que “O fato da criança ser capaz e competente não a faz, infelizmente, deixar de reproduzir o ambiente em que ela vive” (Feital, 2016, p.131).

Portanto, para que esse ciclo do adultocentrismo, a invisibilização das crianças somados à negligência na educação para as relações étnico-raciais fosse rompido, foram necessárias ações do Movimento Negro para que existissem pesquisadores na academia que se importassem com a demanda de discutir e dialogar sobre a infância negra no mundo e na escola. O Movimento Negro no Brasil¹² tem escancarado consequências que o preconceito, o racismo e a política eurocentrada têm sobre a população negra (segundo IBGE, população negra é o conjunto de pretos e pardos) brasileira. Esse movimento faz com que as dores e as lutas que foram, e ainda são silenciadas, sejam ouvidas e vistas. O processo de decolonização é lento e acontece em passos micropolíticos, pois “permite analisar cada saber, cada corpo, cada espaço, cada objeto sob uma perspectiva de produção de realidade a partir das relações de poder” (Guizzo, 2008, p. 111).

Mesmo a passos curtos, é possível ver algumas conquistas que emergem dessa

¹² Segundo Nilma Lino Gomes (2011), o movimento negro pode ser compreendido como “um novo sujeito coletivo e político” (p.135), surgiu em meados da década de 70, no Brasil. Enquanto coletividade, o movimento negro, é o local em que se engendram identidades e constituem práticas por meio dos interesses que defendem, manifestam suas vontades, com organizações mutáveis e intercambiáveis. Enquanto sujeito político, o movimento faz com que as pessoas que dele fazem parte se reconheçam, dando novos significados ao produzir discursos, rearranjar enunciados, movimentar manifestos para o entendimento da importância de leis e ações afirmativas para com a população negra, mudança de sentido das práticas e das palavras, instituindo novas ações e significados.

luta, como o crescente número de pessoas negras/os/es dentro das universidades¹³, que permite a pluralização não só na quantidade de docentes¹⁴, discentes e intelectuais ativistas negros/as/es; como também nos múltiplos conhecimentos que permitem que outros saberes, valores e cosmovisões façam parte da esfera do conhecimento acadêmico (Passos; Pinheiro, 2021, p. 119). O Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ações Afirmativas (GEMAA), em 2022, fez um levantamento da quantidade de estudos publicados por pessoas negras e brancos, que comprova a importância das ações do Movimento Negro para a inserção da população preta, parda e indígena na academia:

A média de anos de estudo concluídos também evoluiu sensivelmente no Brasil, ainda que a distância entre os dois grupos raciais tenha se mantido. Em 1987, a média de estudo de brancos e amarelos era de 6 anos, contra 3,7 do agregado de pretos, pardos e indígenas. Em 2021, essa média subiu para 10,6 anos para brancos e amarelos e 9 para pretos, pardos e indígenas [...] (GEMAA, p. 10, 2022).

Todas essas presenças afirmativas dos/as/es discentes e docentes negros/as/es fazem parte da trajetória de luta do Movimento Negro no Brasil, movimento educador incumbido da incorporação crítica das questões raciais como fundamento para leituras dos sistemas de poder no Brasil, também nas escolas e universidades (Passos; Pinheiro, 2021).

Essa grande conquista possibilitou que esses/as intelectuais negros/as/es pudessem denunciar o racismo no Brasil, através de pesquisas, relatos e publicações, acerca das desigualdades e discriminações raciais que acontecem diariamente em todos os espaços e lugares possíveis, principalmente no âmbito educacional, seja nos espaços acadêmicos, na educação básica ou no ambiente familiar.

Todas essas pesquisas ancestrais, que abriram portas para que eu estivesse aqui, hoje, dialogando sobre essa temática, me permitem trazer dados sobre como, por exemplo, no Ensino Fundamental e Ensino Médio, a ocultação das vozes e necessidades

¹³ Lei 12.711/12 “Assegura que no mínimo de 50% das vagas (grifo nosso) em cada instituição federal de ensino superior [...] serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, e pardos e indígenas e por pessoas com deficiência [...]” (Brasil, 2012).

¹⁴ Lei 12.990/14 “Art. 1º Ficam reservadas aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União, na forma desta Lei” (Brasil, 2014).

das crianças e adolescentes negros/as são reforçadas inúmeras vezes por atitudes racistas dos alunos e dos professores: “Marcos fala que, quando ele é chamado de macaco, a professora não liga, esse comportamento da professora pode estar associado ao silêncio sobre raça e racismo” (Primo; França, 2020, p. 32).

Alguns estudos apontam para o racismo na EI, etapa em que crianças negras são invisibilizadas, no momento em que entram no berçário, sendo, por exemplo, as últimas a serem alimentadas e a terem suas fraldas trocadas. Na EI, são as menos ouvidas, têm menos atenção dos professores e são menos elogiadas (Aguilar; Piotto; Correa, 2015).

Portanto, vivendo em um país que tem uma visão negativa e preconceituosa em relação ao negro – tanto o preconceito de marca¹⁵ como o de origem¹⁶ (Nogueira, 2007), que são corriqueiros no cotidiano do/da brasileiro/a preto/a e pardo/a - dentro desse movimento que também é constitucional, a criança negra, em processo de socialização, que adentra no espaço escolar, terá a representatividade de outros corpos negros, iguais ao dela, de forma estereotipada, baseada principalmente no preconceito de marca e não terá modelos satisfatórios para sua representatividade positiva, em contrapartida verá em excesso a representação positiva do branco. Essa visão será absorvida pelas crianças (sendo negras ou não) em sua fase de formação como indivíduo o que, consequentemente, “poderá internalizar representações preconceituosas a respeito desse grupo sem se dar conta disso, ou até mesmo se dando conta por acreditar ser o mais correto” (Cavalleiro, 2020, p. 20). Os desdobramentos dessa perspectiva serão identificados tanto entre os membros familiares quanto entre os profissionais que trabalham nas escolas.

Com o exposto, Santana (2020) reafirma que:

É perceptível que a educação brasileira nos diferentes níveis educacionais, reproduz padrões de colonialidade que permanecem na vida social nas dimensões de ser e saber. Tendo seu referencial pautado no marco europeu colonialista, o Brasil deixa de ser colônia, mas o padrão de civilidade não deixa de ser colonizado, e essa civilidade desumaniza todo aquele que não tem a chance de contar a sua própria história (Santana, 2020, p.2).

¹⁵ Preconceito racial de marca se refere à discriminação baseada na aparência física, fenótipos como cor da pele, tipo de cabelo, tamanho do nariz, boca e testa. Esse preconceito é mais visível e imediato, baseado na percepção externa

¹⁶ Preconceito racial de origem se refere à discriminação baseada na ancestralidade, parentesco que se tem com pessoas negras. Esse tipo de preconceito, segundo Nogueira, é mais sutil, baseado também em fenótipos, preconceitos históricos e construções sociais em torno de determinados grupos étnicos.

Dessa forma, crianças e adolescentes negros e negras que recebem esse tipo de tratamento durante a sua imersão na educação básica, têm as suas identidades, enquanto cidadãos capazes, diminuídas e destruídas, fazendo com que sintam vergonha de serem negros/as/es, desde muito novos. A criança negra, condicionada por uma estrutura social que impõe padrões de beleza eurocêntricos, cresce com baixa autoimagem e baixa autoestima, o que acarreta, no futuro, em um adulto com disforia na identidade pessoal, enquanto pessoa negra. Como afirma Oliveira (2010), crianças negras, diversas vezes, vocalizam o desejo de serem brancas, com cabelos lisos, por conta dos repetitivos e constantes corpos brancos que veem em personagens de histórias infantis, “evidenciando a negação de sua condição racial” (Oliveira, 2010, p. 212).

Compreendendo que a identidade negra é uma construção social, histórica e cultural, que necessita das relações dialógicas que se dão por meio da socialização com os outros. A infância é, então, uma etapa vital para o desenvolvimento da percepção racial positiva da criança, entre as idades de zero a sete anos (Cavalleiro, 2020; Gomes, 2002). Sabendo que a socialização é vital, desde o início da vida do ser humano, de acordo com o IBGE (2019), 14,6% das crianças de 0 a 1 ano, 55,4% das crianças de 2 a 3 anos e 92,7% das crianças de 4 a 5 anos já frequentam creches ou escolas da EI, sendo assim, é de extrema importância que o currículo dessas instituições sejam decoloniais ou que em seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) tenha inserida a educação para as relações étnico-raciais, para que não existam mais lacunas na identidade afirmativa da criança negra. Como afirma Santana (2020):

Construir um currículo decolonial e afrocentrado permite que as crianças não brancas conheçam o mundo em que o homem branco não está no centro das ações, e possibilita a todo o grupo entender como as relações sociais são fluídas e não devem ser subvertidas a questões hierárquicas baseadas na cor da pele (Santana, 2020, p.2).

Diante disso, faz-se extremamente necessárias a construção e a prática de uma educação decolonial, pois “o eurocentrismo incrustado em nossos currículos impacta negativamente na construção identitária das infâncias negras” (Passos, Pinheiro, 2021, p. 120). Em outras palavras, como já dizia Jorge Aragão, em sua música “Identidade”:

“Se preto de alma branca pra você/É o exemplo da dignidade/Não nos ajuda, só nos faz sofrer/Nem resgata nossa identidade”.

Portanto, construir estratégias e ações diárias de uma educação decolonial na educação infantil vai estruturar os fundamentos pedagógicos e metodológicos de forma que proporcione às crianças conhecimentos, referências, costumes, cultura e a história do negro e do indígena, essenciais para quebrar os paradigmas do preconceito e da discriminação, desde os primeiros anos das crianças nas escolas da EI.

Por fim, para romper com a visão biológica e desenvolvimentista do que é entendido sobre a infância, é necessária uma educação decolonial, antirracista e para as relações étnico raciais; além disso, é preciso ver, compreender, visibilizar as crianças e suas infâncias em diversos contextos institucionais e sociais (Araújo; Gomes, 2023). É necessário escutar as suas vozes, as sabedorias e os ensinamentos quem vêm delas, para que, além de compreender e fomentar as boas práticas, também sejam ensinadas e educadas para se tornarem um/a cidadão/ã que respeite e compreenda toda a diversidade de corpos, culturas e gêneros que há no mundo.

2.2 Laços entre a educação, decolonialidade e educação para as relações étnico-raciais em Belo Horizonte

Sob a perspectiva dos laços que se estabelecem entre a educação, decolonialidade e educação, podemos contemplar que a decolonialidade, segundo Mignolo (2017),

requer desobediência epistêmica, porque o pensamento fronteiriço é por definição pensar na exterioridade, nos espaços e tempos que a autonarrativa da modernidade inventou como seu exterior para legitimar sua própria lógica de colonialidade (Mignolo, 2017, p. 30).

Assim, ela precisa ser desobediente, precisa ir na contramão das concepções de que tudo que é exterior é o certo, o melhor, o ideal, a resposta e justificativa de tudo e para tudo, ir na contramão da exterioridade. Decolonizar é escolher passar da fronteira e se desprender do idealismo de lá também, trazer à luz as produções de saberes e do ser pós-fronteira.

A desobediência é a palavra que mais se aproxima do conceito de decolonial/decolonialidade, indo no sentido contrário do que foi imposto pela colonização,

que muda o pensamento sobre os ideais de vestimenta, de educação, de fala, de escrita etc. É o dialeto da gíria, que é falado na cara do colonizador sem que ele entenda, é a trança no cabelo que traça caminhos para quilombos e refúgios, é o cocar e os grafismos que não precisam ser retirados, é a religião que não tem que estar dentro de uma igreja para ser sagrado, é a santa preta, é Exu. Decolonizar é o ato de olhar para o mundo fora dos padrões do que se é dito correto ou do arquétipo branco europeu.

Exposto isso, o pensamento decolonial vem no sentido de que não é um “projeto que tenha por objetivo se impor como um novo universal abstrato que substitua e ‘melhore’ a reocidentalização e a desocidentalização” (Mignolo, 2017, p.30). Não é um pensamento que vem para jogar fora tudo e todo conhecimento eurocêntrico, mas sim mais uma força para “[...] construir futuros que não podem ser abandonados [...]” (Mignolo, 2017, p.30), excluídos ou ditos como ilegítimos para a compreensão do homem e da sociedade. Em outras palavras, trazendo para a realidade brasileira, fala sobre a valorização e disseminação dos saberes indígenas, africanos e afro-brasileiros, que fazem parte da construção da história dessa nação.

Esses saberes outros, que caminham juntamente com a história do Brasil, foram negados por anos, tanto na valorização e apagamento de saberes ancestrais culturais, medicinais e linguísticos, como no entendimento da pluralidade de corpos, culturas e etnias que existem no país. No entanto, graças à luta do Movimento Negro e dos povos indígenas, esse cenário foi mudando aos poucos a cada batalha vencida.

Para que esses saberes chegassem à escola foi necessária a implementação de duas leis - é preciso frisar que, para essas leis serem implementadas, foi necessária muita desobediência (decolonização) do povo negro e indígena para, finalmente, conseguirem introduzir a história do Brasil de forma completa na educação básica -, a Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) e a Lei 11.645/08 (Brasil, 2008), que incluem no currículo oficial das redes de ensino (municipais, estaduais e federais, públicas ou da rede privada) a temática História e Cultura, Africana, Afro-brasileira e Indígena nas diferentes etapas da educação básica, como o Ensino Fundamental e Médio (Brasil, 2003). A implementação dessas leis foi um marco histórico na contramão do colonialismo, permitindo que a educação se tornasse minimamente decolonial, antirracista e para as relações étnico-raciais, digo minimamente, pois as leis são, no sentido mandatório, algo que deve ser cumprido, no

entanto, entre o ano de promulgação da lei até as ações serem de fato implementadas na escola, existe um caminho muito árduo para que essas ações estejam ativas e este caminho não está isento das barreiras do racismo institucional.

Para ser mais clara, ou melhor, escurecendo os fatos, para a melhor compreensão do que foi escrito acima, vou desenhar o seguinte cenário: primeiro, existiu a luta dos movimentos sociais para que o governo nacional compreenda quais são as demandas vindas da sociedade; a partir da compreensão, criam-se leis em nível nacional para o cumprimento e a mudança exigida pelo povo; para que essa mudança ocorra, os Estados e os Municípios brasileiros precisam criar planos, estratégias, leis orgânicas, livros didáticos, cadernos pedagógicos, formação continuada, subsídios, material, recurso e referencial para que essa lei seja exercida dentro do âmbito escolar. Por esse motivo, digo que a implementação dessas leis foi algo que permitiu a educação se tornar decolonial e antirracista, mesmo que minimamente, pois para que isso ocorra efetivamente, não basta somente a promulgação de uma lei e as circunstâncias melhoram em um estalar de dedos, é necessário tempo, estudo e recurso para que isso de fato ocorra (Cunha, 2021). Por conseguinte, trago minha experiência nessa escrita como um exemplo vivo dessa situação, quando a lei foi implementada, eu estava no terceiro ano do Ensino Fundamental, passei pelo Ensino Médio, pela Graduação no bacharel e licenciatura e nem se quer ouvi dizer sobre a lei 10.639.

Retornando à trajetória das leis para a educação decolonial, saio do ponto de vista macro, de uma lei que se debruça em toda a educação básica brasileira, volto meu olhar para a cidade de Belo Horizonte. Em 1990, a PBH elaborou a Lei Orgânica do Municipal, em que, no Art. 158, a prefeitura compreendia que cabia ao poder público garantir a oferta do “pluralismo de ideias e de concepções filosóficas, políticas, estéticas, religiosas e pedagógicas, que conduza ao educando à formação de uma postura ética e social própria”; no Art.182, propunha realizar a reciclagem periódica dos servidores públicos, em especial os de creches e escolas municipais, para habilitá-los ao combate das “ideias e práticas racistas” (Belo Horizonte, 1990, art. 158, III; art. 182, III); por fim, no Capítulo VI, § 2º acrescenta:

O Município protegerá as manifestações das culturas populares e dos grupos étnicos participantes do processo civilizatório nacional e promoverá, nas escolas municipais, a educação sobre a história local e a dos povos indígenas e de origem africana (Belo Horizonte, 1990, cap. VI, § 2º).

Após o estabelecimento da Lei Orgânica, a PBH desenvolveu vários projetos voltados à questão racial na área da cultura, da saúde e dos recursos humanos. Na educação, implantou o Projeto Escola Plural na Secretaria Municipal, em 1995, que em seus princípios consistia na “radicalidade de uma educação que poderia incluir a todos sem distinção com respeito e valorização à diversidade dos sujeitos” (Santana, 2011, p. 139).

Por conseguinte, visualizando as mudanças que já vinham sendo realizadas, a partir da promulgação da Lei 10.639/03, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) incumbiu-se da responsabilidade de implementar políticas municipais para a promoção da igualdade racial. Em 20 de novembro de 2004, foram estabelecidas as Diretrizes Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução do Conselho Municipal de Educação nº 003). A guisa dessas diretrizes, a SMED, no mesmo ano, instituiu o Núcleo das Relações Étnico-Raciais e de Gênero (NRERG), que tinha como objetivo promover “a instalação nos diferentes sistemas de ensino de um grupo de trabalho para discutir e coordenar o planejamento e a execução da formação de professores.” (Santos *et al.*, 2021, p.122).

Em 2010, a PBH decretou a Lei 9934/10, o Plano Municipal de Igualdade Racial, que estabelece a política de igualdade racial na cidade de Belo Horizonte e criou, também no mesmo ano, o Conselho Municipal de Igualdade Racial (Santos et al., 2021). Em 2017, sob o Decreto 16717/17, instituiu-se o Núcleo das Relações Étnico-Raciais, nomeado como: Gerência das Relações Étnico-Raciais (GERER), que tem como objetivo coordenar as ações de combate ao racismo no ambiente escolar, atribuídas às funções de:

- I – monitorar os resultados da política para a educação das relações étnico-raciais assegurando a implementação da legislação e diretrizes curriculares pertinentes;
- II – coordenar grupos de estudos para a implementação da Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e Lei Federal nº 11.645, de 10 de março de 2008, em articulação com órgãos governamentais e não governamentais e instituições da sociedade civil;
- III – realizar estudos sobre matrículas dos estudantes considerando seu

pertencimento étnico-racial para construir políticas de equidade;
 IV – desenvolver ações intersetoriais com órgãos governamentais, não governamentais e instituições da sociedade civil, com vistas ao cumprimento de sua competência;
 V – monitorar e avaliar a inserção das temáticas étnico-raciais na elaboração e execução dos projetos políticos pedagógicos das instituições da rede municipal de educação (PBH, 2022, s/p).

O Kit de Literatura Afro-Brasileira, Indígena e Africana é uma política instituída em 2004 pela SMED, a qual consiste na compra e distribuição de livros (literários, informativos ou especializados e obras de referência), CDs e DVDs para escolas municipais e creches parceiras (PBH, 2022, s/p).

O Programa de Certificação em Promoção à Igualdade Racial em Belo Horizonte, Selo BH sem Racismo, - mais uma ação da PBH, construída após a Lei 10.639/03 - em como objetivo fomentar, reconhecer e apoiar instituições (escolares ou não) que possuem práticas para a promoção da igualdade racial, combate à discriminação étnico-racial e ao racismo, beneficiando negros, ciganos, indígenas e judeus em suas práticas de gestão (PBH, 2022, s/p). Abaixo, segue a imagem do selo BH Sem Racismo, oferecida pela PBH em formato de adesivo e troféu:

FIGURA 1 – Selo BH Sem Racismo



Fonte: Site PBH

O NERER foi inserido pela SMED à serviço da implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, o programa corresponde a ações estratégicas de formação continuada para professores da RME, pelo qual ocorrem encontros formativos mensais para imersão teórica, reflexão e socialização das práticas produzidas nas escolas e creches que promovem a igualdade étnico-racial.

O Núcleo de Políticas para Estudante em Situação de Migração (NUPEM) é uma ação que auxilia na garantia de permanência e inserção de estudantes em situação de

imigração e refúgio, apátridas e retornados. O NUPEM, vinculado à Diretoria de Educação Inclusiva e Diversidade Étnico-Racial, tem como objetivo linear e inserir políticas linguísticas e educacionais de acolhimento e acompanhamento da desenvoltura educacional dos estudantes estrangeiros.

Todas essas ações são voltadas para a promoção da igualdade racial na educação e em outros âmbitos na cidadania da população belo-horizontina. Dentre essas ações, a que lida diretamente com a formação continuada das professoras e dos professores que atuam nas escolas da Rede Municipal de BH, é o NERER.

As ações de BH não se findam na formação de professores para a educação para as relações étnico-raciais ou em outros fomentos, existem também os cadernos das Proposições Curriculares da Educação, para a PBH desenvolver esses cadernos, foi necessário o desenvolvimento de outras políticas para o currículo escolar em âmbito nacional.

Para a construção curricular brasileira, o estado criou a Lei 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com a finalidade de desenvolver o educando, preparar para o exercício da cidadania e para o trabalho. Essa lei foi reformulada ao longo dos anos, a partir da percepção de outros saberes que deveriam ser incluídos¹⁷, tendo em sua última atualização a inclusão de mais um anexo, em 2021. Derivados dessa lei, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, o Plano Nacional de Educação e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para nortear os currículos escolares no Brasil.

A partir desses documentos norteadores da educação brasileira, em Belo Horizonte, a PBH criou os Cadernos Pedagógicos para Educação de Jovens e Adultos (EJA) (com 5 volumes) e as Proposições Curriculares da Rede, com proposições para a Educação Infantil (com 2 volumes) e um caderno sobre avaliação, para o Ensino Fundamental (com 9 volumes). Documentos estes, que serviram e ainda servem de fato para dar um panorama do governo de BH compreende do como a educação deve ocorrer na escola, no entanto esses documentos não se encaixam total na realidade de cada comunidade escolar de acordo com suas especificidades e suas subjetividades, o que

¹⁷ Novamente, friso que essas conquistas foram de movimentos sociais como o Movimento Negro, Movimento Nacional da Educação do Campo, mobilizações dos Quilombolas e Indígenas, e movimentos da população mundial para uma educação inclusiva para pessoas com deficiência.

gera conflitos entre o que é orientado nesses documentos e a efetivação dessa educação na escola.

Os Cadernos Pedagógicos foram escritos por professores da RME/BH, estudantes de graduação e professores da UFMG, desenvolvidos de 2018 a 2020. As Proposições Curriculares foram desenvolvidas em 2007 e 2008 por professores da RME/BH, assessores e consultores, publicados em 2010, com acréscimo de mais um volume e um livro de proposições de avaliações para a etapa da Educação Infantil, também com acréscimo de um livro de proposições para o EJA, em 2016; esses documentos têm como base um compilado de documentos¹⁸ que sulearam professores, estudantes, assessores e consultores a criarem essas estruturas que orientam os professores na escola.

Sobre as Proposições Curriculares para a Educação Infantil, Melo *et al.* (2016) demonstra que entende o currículo como um “conjunto de escolhas que são feitas em consonância com as concepções e princípios que norteiam cada instituição, seu grupo de profissionais, crianças e famílias que a constituem” (p. 44), de que não é um documento pronto e concreto, mas um projeto de educação desenvolvido em conjunto com a comunidade em que a escola estiver inserida, portanto, o currículo deverá ser construído pelos professores, educadores e coordenadores juntamente com os pais e as crianças “para que ele se torne um elemento dinâmico e vivificador das experiências realizadas entre adultos e crianças no interior de cada instituição” (Melo *et al.*, 2016, p. 44). O documento propõe que o currículo seja entendido como um caminho a ser percorrido e vivenciado pelos “atores do processo educativo” (p. 46), que pode e deve ser editado e reformulado, durante essa caminhada.

Citando ainda esse documento, no volume 1, das proposições, existem dois capítulos com os títulos: “*Valorização da diversidade*” e “*Promoção da igualdade étnico-racial*”, que contam com um total de 7 páginas, dissertando sobre valorização das diferenças e a importância de se promover a igualdade de raças, sendo citada, diversas

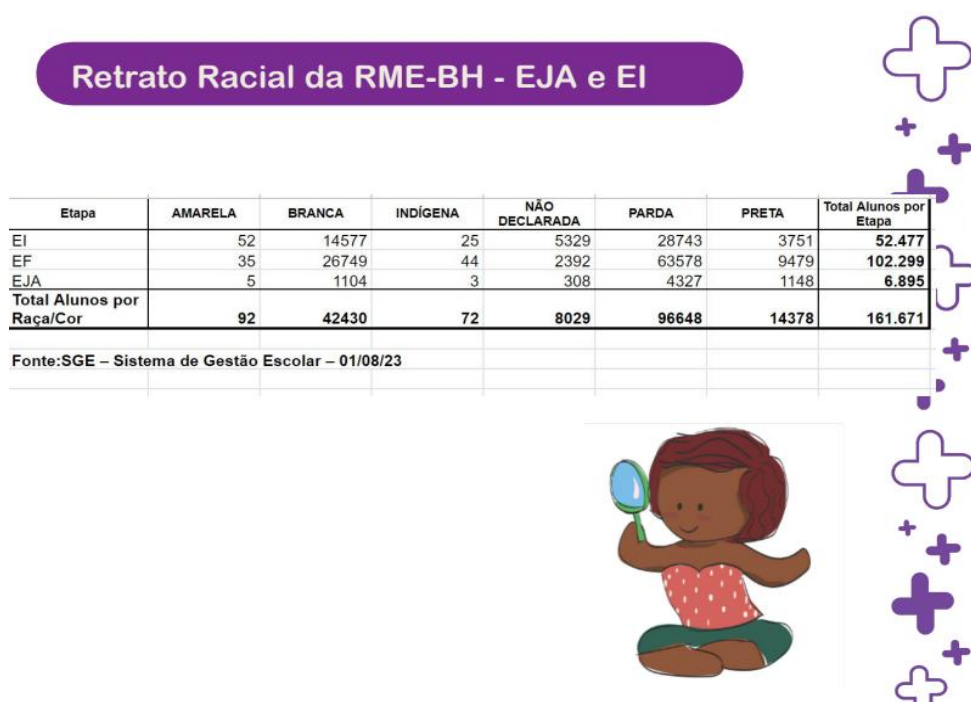
¹⁸ Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), 2001; o Estatuto da Criança e do Adolescente 1990; a Lei 10639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro e Afro-brasileira nas escolas; Proposta Curricular do Estado de Minas Gerais - Conteúdo Básico Comum (CBC /2006); Proposições Curriculares da Escola Plural de Belo Horizonte (1994, 1995, 1996, 2004); COSTA, Marisa Vorraber (org). O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005; Dossiê: O campo do currículo hoje: debates em cena. Educação em Revista, FAE UFMG, n. 45, junho 2007; MEC/SEB. Indagações sobre currículo. Brasília: nov, 2006. (Secretaria Municipal de Educação. **Proposições Curriculares - Textos Introdutórios**. Ed. 1, 2010, p. 5)

vezes, somente a raça negra, tocando superficialmente sobre o trato de outras etnias no termo “outras raças”, deixando de lado o indígena que é a etnia originária brasileira.

Em uma entrevista feita com a GCEDI, tive acesso ao dado realizado em 2023 pelo Sistema de Gestão Escolar (SGE) da PBH, que mostrou que, nas escolas da RME, existem 161.671 mil alunos matriculados somando as etapas da EI, EF e EJA, sendo que 72 são indígenas, 96.648 são pardos e 14.378 são pretos, além dos dados que existem 645 estudantes de 32 países diferentes (como demonstrado nas imagens abaixo).

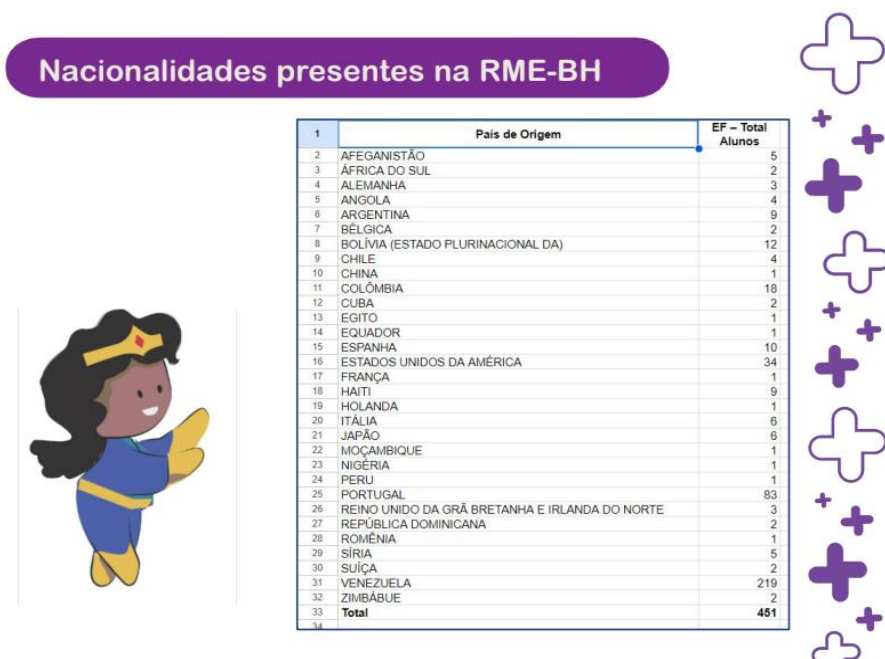
Na Figura 2, é exposta a quantidade de crianças, de acordo com as autodeclarações raciais, matriculados nas escolas da RME de BH, escolas que, majoritariamente, abrangem a Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II (contendo EMEIs e EMEFs, que podem dividir o mesmo lote ou não); algumas têm o segmento do Ensino Médio e Educação para Jovens Adultos.

FIGURA 2 - Tabela do quantitativo de alunos matriculados nas escolas da RME de acordo com suas autodeclarações



As figuras 3 e 4 apontam as diferentes nacionalidades de alguns estudantes das escolas da RME que chegaram em BH por meio da imigração, do refúgio, ou são apátridos. Esse quadro é o retrato, em números, da real pluralidade da escola, onde permeiam corpos de diversas cores, formatos, com ou sem deficiências e repleto de etnias múltiplas.

FIGURA 3 - Tabela do quantitativo de estudantes matriculados na RME de acordo com suas nacionalidades nos segmentos da Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos



Fonte: Equipe Tecendo Laços - Gerência de Coordenação da Educação Infantil

FIGURA 4 - Tabela do quantitativo de alunos matriculados na RME de acordo com suas nacionalidades nos segmentos do Ensino Fundamental

Nacionalidades presentes na RME-BH			
Pais de origem	EI	EJA	Total Alunos
AFEGANISTÃO	2	10	12
ÁFRICA DO SUL		1	1
ALEMANHA	1		1
ARGENTINA	3		3
BOLÍVIA (ESTADO PLURINACIONAL DA)	7		7
CANADÁ	3		3
CHINA	1		1
COLÔMBIA	6		6
CUBA	2		2
EQUADOR	1		1
ESPANHA	10		10
ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA	32	1	33
HAITI		3	3
IRAQUE		1	1
IRLANDA	1		1
ITÁLIA	2		2
JAPÃO	3		3
PERU	2		2
PORTUGAL	16	2	18
REINO UNIDO DA GRÃ BRETANHA E IRLANDA DO NORTE	4		4
SENEGAL	1		1
VENEZUELA	70	9	79
Rtotal Alunos por Etapa	167	27	194
Fonte: SGE – Sistema de Gestão Escolar – 28/07/23			

Fonte: Equipe Tecendo Laços - Gerência de Coordenação da Educação Infantil

Esse grande acesso, de diferentes etnias, nas escolas da RME de BH, torna a pluralidade de saberes ainda maior, faz-se ainda mais necessária a educação para as relações étnico-raciais, o que reflete diretamente na responsabilidade das Secretarias de Educação, do governo e da escola de acompanhar essa pluralidade, de modo que abranja e acolha todas as formas possíveis de ser humano, da cultura linguística, artística, corporal e, mesmo sendo laica, aprendendo e respeitando as culturas religiosas de cada criança, estudante ou adulto que compõem o corpo da comunidade escolar.

2.2.1 Costuras entre Núcleo de Estudos das Relações Étnico-Raciais, Educação Infantil e Projeto Tecendo Laços

Já delimitados os objetivos principais do NERER, vamos aprofundar a compreensão sobre a magnitude da importância dessa ação da PBH/SMED.

O NERER realiza encontros mensais para formações teóricas e construtivas para a educação para as relações étnico-raciais, trocas e exposições de estudos, pesquisas e práticas realizadas por educadores da EI, do EF e EJA. Vem atuando e ampliando seus núcleos desde 2005; hoje, com um total de nove NERERs distribuídos nas regionais de BH, com encontros mensais entre as regionais e encontros Inter-Regionais, em que a SMED oferece formação para todas/os/es educadores da rede.

A SMED, em conjunto com os professores, gestores, universidades e lideranças de movimentos sociais, indígenas e negros, em 2005, por meio de um seminário de gestores, criou os Grupos de Estudos Regionalizados que, somente em 2017, foram denominados como: Núcleo de Estudos das Relações Étnico-Raciais (Santos *et al.*, 2021), com o intuito de “ofertar uma formação para a diversidade racial, no sentido de capacitar o docente para um trabalho de educação das relações étnico-raciais e de respeito as multiculturas que estão presentes no ambiente escolar” (Gomes, 2021, p.105281).

Ainda de acordo com Santos (*et al.*, 2021) e Gomes (2021), o NERER teve início na Regional Barreiro (RB), a partir do seminário, a Gerência Regional de Educação do Barreiro promoveu e coordenou um encontro, juntamente ao NRERG e ao Núcleo de Bibliotecas, com os/as/es bibliotecários/as/es, coordenações pedagógicas e auxiliares de biblioteca com a intenção principal de formar e instruir esses servidores das escolas municipais da regional sobre a utilização do Kit de Literatura Afro-brasileira e Indígenas que seriam distribuídos em todas as escolas de Belo Horizonte.

Além disso, visava incentivar que as/os professoras/es utilizassem-no nas aulas pois, na época, era comum ouvir queixas dos/as/es professores sobre a falta de materiais para desenvolver a educação para as relações étnico-raciais na escola. É importante frisar que esse encontro foi realizado para um grupo específico de servidores que atuam em bibliotecas e gestão escolar; mas, segundo Santos (*et al.*, 2021), houve um número relevante de escolas representando outros segmentos da educação. Nesse encontro, foi deliberada a constituição dos Grupos de Estudos, com encontros em dois turnos: manhã e tarde.

Ao longo dos anos, o Grupo de Estudos RB foi nomeado como “Grupo de Estudos Diversidade”, com as ações positivas do grupo da RB, ele influenciou outras regionais a criarem seus próprios grupos, como a Regional Venda Nova que, em 2008, criou o “Grupo de Estudos Identidade”. Ao decorrer do tempo, as Regionais Centro-Sul, Pampulha, Leste, Noroeste também criaram seus grupos. Em 2012, após a Lei 9934, de 2010, o Grupo de Estudos Diversidade-RB foi renomeado como “Grupo de Discussões Étnico-Raciais da Educação – Barreiro, para rearticular as discussões sobre a educação para as relações étnico-raciais. Os encontros aconteciam mensalmente, com a intenção de

acontecer trocas e diálogos das práticas exercidas pelos educadores, em função da educação para as relações étnico-raciais. Os próprios grupos se autogeriam em relação às demandas de discussões e formações – tudo era construído coletivamente, prática denominada: pedagogia multiculturalista (Carvalho; Marra; Cunha; Reis, 2021).

Somente em 2015, a partir da formação da RB, foram criados os NERER (ainda não institucionalizados) das regionais Leste, Venda Nova, Pampulha e Centro-sul. Em 2017, essas regionais foram institucionalizadas somando às criações, também, das regionais Norte, Noroeste e Pampulha, formando um total de nove núcleos, com as mesmas estruturas de formatos de encontros que aconteciam inicialmente na RB.

Nesse mesmo ano, a GERER se constituiu como o departamento que iria coordenar e gerir os NERERs, junto com as DIREs de cada regional; também foi decidido que o NERER seria uma política de Rede, para alinhar e fazer com que todos os núcleos caminhassem juntos com a aplicação da formação continuada para os/as/es professores de maneira uniforme, desde as discussões até o formato de encontro. O público-alvo do NERER é constituído por todos as/os professoras/es da RME de BH, representantes das escolas municipais, escolas de educação infantil e escolas da educação infantil parceiras.

Esses núcleos têm se mantido até os dias de hoje, a cada ano obtendo um público maior de professores em suas formações, com encontros mensais em cada regional (cada uma com sua agenda e discussões, de acordo com as demandas dos professores que frequentam os encontros) e com encontros Inter-Regionais, os quais têm um cronograma de formações e palestras, para todas as regionais em conjunto, desenvolvidas e disponibilizadas pelas GERER.

Segundo Gomes (2021):

Esses encontros inter-regionais contam com a presença e colaboração das coordenadoras e professoras participantes das nove regionais, onde há partilha de saberes por meio, de momentos de fruição artísticas envolvendo a temática racial, relatos de experiências das professoras que trabalham a temática em sala de aula, exposição de materiais utilizados pelas professoras nas escolas para o trabalho voltado para a relações étnico-raciais e, ou palestras ministradas por convidados ou pela equipe dos Núcleos incluindo a GERER (Gomes, 2021, p. 105283).

Os encontros do NERER têm uma abrangência grande na capacitação por meio da formação continuada de professores e professoras de toda rede de ensino de BH para

as relações étnico-raciais. Tratando-se da EI, Gomes; Silva e Gebara (2021) fizeram um levantamento da frequência das participações de professoras/es da EI nos encontros do NERER no ano de 2019, apontando quantas EMEIs e creches conveniadas a PBH existiam no datado acima e quantas presenças os encontros obtiveram em relação a cada regional:

O estudo apontou quantitativamente as presenças nos Núcleos, a saber: Barreiro 101 em EMEI'S e 44 em creches conveniadas/parceiras, totalizando 145 presenças, Centro Sul 64 em EMEI'S e 44 em Creches, somando 108 presenças, Leste 61 em EMEI'S e 102 em Creches, total 163 presenças, Nordeste 128 em EMEI'S e 16 em Creches totalizando 144 presenças, Noroeste 74 em EMEI'S e 58 em Creches, total 132 presenças, Norte 83 em EMEI'S e 22 em Creches somando 105 presenças, Oeste 84 em EMEI'S e 33 em Creches, calculando 117 presenças, Pampulha 67 em EMEI'S e 22 em Creches computando 89 presenças e por fim Venda Nova 125 presenças em EMEI'S e 24 em Creches totalizando 149 presenças em 2019 (Gomes; Silva; Gebara, 2021, p. 105285-105286).

Cada escola, EMEI e creche da rede de educação de BH direciona um professor ou professora (por turno ou segmento) representante para participar dos encontros do NERER, no entanto, todos os/as professores/as são convidados a frequentar os encontros dos núcleos, fomentando, dessa maneira, a participação voluntária dos/as professores/as. Gomes (2022), em sua dissertação, aponta que a participação das/dos professoras/es de Educação Infantil, totalizando 984 EMEIs e creches conveniadas com representantes frequentes nos encontros do NERER, é significativamente superior à de professores do Ensino Fundamental, totalizando 778 EMEFs com representantes frequentes nos encontros do NERER. Ainda assim, é perceptível o grande número de participação dos professores e professoras nos encontros mensais somando o número de EMEIs, creches conveniadas a PBH e EMEFs da cidade de Belo Horizonte, a PBH tem um total de 1762 escolas com seus representantes frequentes nos encontros, tornando o NERER um trabalho coletivo e colaborativo, entre rede municipal de ensino e professores/as.

Esse coletivo colaborativo, composto por professores, professoras, gerentes, coordenadores e sujeitos da escola, aquilombam-se em prol da busca da formação para a educação para as relações étnico-raciais e decolonial. Este aquilombamento permite que existam trocas potentes nas formações, capazes de modificar a educação e a internalização do entender-se negro/a/e de formas positivas na escola e na Educação

Infantil, como aponta Gomes (2022) em sua dissertação:

Lica (entrevistada)¹⁹ apontou que os conteúdos trabalhados nos encontros formativos dos Núcleos são potentes e ajuda as participantes a construírem um arcabouço teórico, ampliando seu repertório pedagógico. [...] a abordagem com a intencionalidade pedagógica feita nas formações trouxe novos conhecimentos que fizeram ela sentir que houve um crescimento no campo profissional e pessoal. Ela nos revela esse crescimento ao dizer que “É eu entrei me sentindo assim, ainda bem pequenininha, uma sementinha. E outras sementes foram plantadas nesse canteiro que deram várias flores e frutos” (Gomes, 2022, p. 168).

Outra questão colocada por Lica é que os Núcleos possibilitam encontros com pessoas que têm os mesmos interesses. Com isso, entendemos que ela se sente representada no coletivo, que a formação fortalece suas ações.

Recapitulando, o NERER é um projeto para a formação continuada dos/as/es professores da RME, ou seja, essa formação é voltada para professores dos segmentos da EI, EF I (anos iniciais e anos finais)²⁰ e EJA. Portanto, o NERER auxilia e orienta aos professores, com embasamento teórico, prático e materialidade para que possam proferir a educação para as relações étnico-raciais em suas escolas e nos segmentos nos quais lecionam. No entanto, existem projetos voltados para cada segmento - desenvolvidos pelas próprias professoras/es ou projetos criados pela SMED em que os/as/es professores se inscrevem para sua escola e estudantes possam participar e realizar - que pode ser somado com o que foi aprendido e compartilhado nos encontros do NERER e potencializar estes projetos.

Exemplo disso é o PTL, desenvolvido em 2022 com o objetivo de tornar a biblioteca o coração da escola, de modo que ampliasse todos os repertórios culturais e artísticos por meio de múltiplos letramentos, a partir da leitura e da literatura na EI, por isso, o nome “tecendo laços”, com a intenção de tecer, construir laços, pontes entre o que se lê e como se vê o mundo, trazendo as forças das culturas e artes para tornar mais lúdico e palpável para as crianças.

¹⁹ Grifo nosso.

²⁰ Anos iniciais - 1º ano ao 5º ano;
Anos finais - 6º ano ao 9º ano.

O PTL é uma ação que somou forças com a Política Educacional “APPIA: um olhar para a infância”²¹, teve início em 2018, como um projeto para melhor integrar e articular a transição entre EI e EF, com o objetivo de diminuir a ruptura da transição entre as etapas, transformando-se em uma política pública estruturante da SMED. O público-alvo inicial da APPIA eram crianças de 03 a 08 anos, a política pública foi adaptada para o contexto e desafios oriundos da COVID-19 e passou a abranger as crianças de 0 anos até os 8 anos (PBH, 2022). Para que as ações, propostas no APPIA, fossem efetivadas foram criadas estratégias para que chegasse até as crianças na escola, uma dessas estratégias foi o Projeto Tecendo Laços para auxiliar a transição das crianças do EI para o EF I.

No entanto, a cada governo que passa pelas eleições de prefeitura em BH, a gestão da Secretaria de Educação também muda, portanto, atualmente, a Política Educacional APPIA já se desmembrou em diversas outras ações, algumas extinguiram e outras somaram com outras propostas de gestões diferentes, mas o PTL permaneceu.

Como já citado anteriormente, este projeto tem como objetivo tornar a biblioteca o coração das escolas de educação infantil (EEI) e EMEIs, promovendo os processos criativos das crianças e professoras por meio da leitura e letramento, ampliando o arcabouço cultural e produzindo novos entendimentos de mundo para e pelas crianças (PBH, 2022), por causa desse intuito, recebeu o nome de “*Projeto Tecendo Laços, Lendo o Mundo: Leitura e Letramentos na Infância*”. Além disso, para que se tornasse real, a GCEDI somou forças com as Gerências de Bibliotecas (GERBI) para elaborar conteúdos e implementá-lo nas EEIs conveniadas e EMEIs.

Durante as entrevistas com as professoras, pude compreender que o PTL tem uma temática diferente a cada ano, o primeiro e único registro do projeto no site da PBH²² é o texto de apresentação intitulado “Projeto Tecendo Laços, Lendo o Mundo: Leitura e Letramento na Infância” de 2022, que é uma carta de apresentação do projeto, enviada

²¹ Esta Lei foi desenvolvida durante o mandato da Secretária Municipal de Educação Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben, a mesma Secretária de Educação que juntamente com as coordenadoras da Gerência de Coordenação da Educação Infantil idealizou o projeto Tecendo Laços. Mas a lei e as organizações têm mudanças de acordo com a alteração dos/das pessoas que assumem o cargo da Secretaria Municipal de Educação, que no caso de 2022 até os dias atuais foram no total de 5 trocas de secretários, no entanto o projeto se manteve firme sem alterações.

²² Essas mudanças de secretários justificam a falta de mais documentos no site da PBH (Entrevista com a GCDEI, 18/11/2024).

às EEIs e EMEIs e publicada no site da PBH. Percebendo a lacuna nas informações sobre o PTL, fui em busca de mais dados diretamente da fonte, entrei em contato com a GCEDI e marquei uma entrevista, que foi realizada no dia 18/11/2024, com as servidoras Anauá e Odara²³, que me elucidaram sobre o processo de criação, aplicação e desenvolvimento anual do PTL.

Odara compartilha comigo que, a cada ano, o projeto tem uma temática a ser desenvolvida nas escolas, todos os anos os/as/es professores se inscrevem através de um formulário virtual para participar e, após o período de inscrição, acontecem formações que embasam os/as/es servidores que se propuseram a participar em relação àquela temática proposta no determinado ano.

A formação do primeiro ano foi de 34 horas, dividida em 4 meses, com um total de 5 módulos. Essa estrutura foi articulada e alterada, de acordo com a temática do projeto; a formação continuada tem como objetivo principal dar fomento aos professores para a realização do projeto e momentos de trocas de práticas exitosas para sistematizar, incentivar e ilustrar para outros professores como o projeto foi implementado em cada escola, de acordo com as especificidades de cada comunidade escolar. Também, tem como objetivo nessas formações desenvolver com os/as/es professores os múltiplos letramentos, a bibliodiversidade, o papel da docência na EI e a ampliação do repertório cultural dos/as/es professores.

No final do ano de 2022, a GCEDI recebeu o resultado da coleta de dados do Estudo Nacional da Qualidade da Educação Infantil (ENQEI), no qual a gerência auxiliou essas coletas de dados em quase 400²⁴ turmas da EI de BH, tanto de EEI conveniadas e EMEIs. Durante a leitura e análise dos dados de Belo Horizonte, a GCEDI se deparou com o dado de que 90% das EEI observadas, durante a pesquisa, não oferecem educação para as relações étnico-raciais (gráfico 1 e 2). Segundo Odara, isso impactou

²³ Pseudônimo. Anauá e Odara são professoras pedagogas, atualmente atuam na GCEDI como gerentes e desenvolvem palestras, cursos, organizam o currículo e a estrutura organizacional da Educação Infantil de RME-BH juntamente com todo o corpo do GCEDI.

²⁴ O número de turmas a serem pesquisadas foi definido pelo número populacional do município escolhido – nesta pesquisa, foram escolhidos o total de 12 municípios, dentre eles, Belo Horizonte -, no ano de 2022 (ano da pesquisa), BH tinha um total de 2.315.560 pessoas, isso fez com que 400 turmas da EI entrassem na pesquisa, sendo 270 turmas de rede própria da PBH e 130 de rede parceira. Até o momento, a PBH ainda não determinou com precisão a quantidade de turmas existentes de EI da RME; no entanto, é sabido que existem 236 instituições de EI em toda BH (FMCSV, 2022).

a gerência, pois era compreendido que o trabalho desenvolvido pelo NERER era consolidado pelo fato de ter um número grande de professores que frequentam os encontros nas 9 regionais.

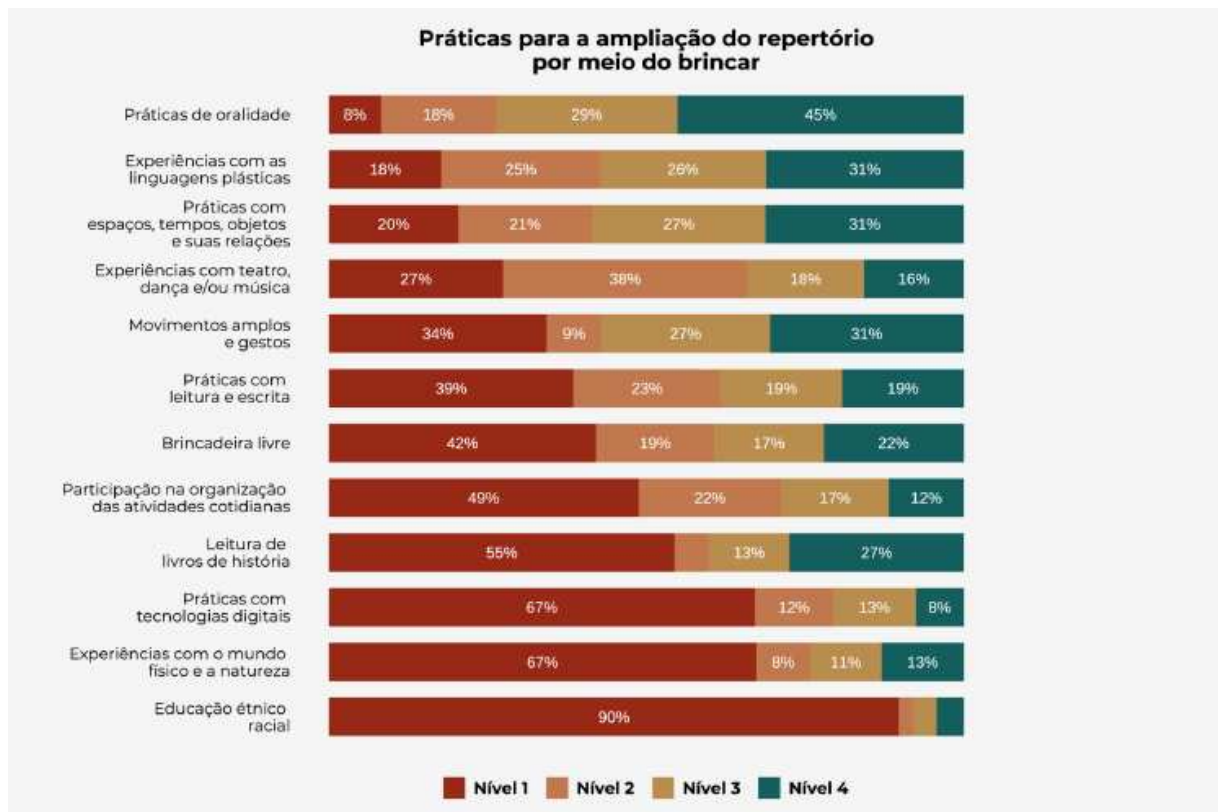
Os gráficos 1 (visão geral de todas as escolas analisadas no Brasil) e 2 (visão das Escolas de Educação Infantil públicas e Escolas da Educação Infantil particulares conveniadas à Secretaria Municipal de Educação) apontam os resultados da pesquisa no recorte da compreensão de que as crianças no ensino da EI aprendem e desenvolvem seus repertórios dos saberes da vida social, do espaço, do ego e das suas identidades por meio do brincar.

Portanto, o ENQEI analisa isso a partir de quatro níveis: i) o da oportunidade não oferecida; ii) oportunidade oferecida, mas sem estratégias para o protagonismo das crianças no brincar; iii) a oportunidade oferecida com estratégias e iv) a oportunidade oferecida com duas ou mais estratégias que permite que a criança aprenda pelo brincar, a partir do seu protagonismo, da sua vivência e experimentação de situações expostas para elas por meio da brincadeira e da ludicidade.

Entretanto, direciono meu olhar para o último tópico: o da “Educação étnico racial”, pelo qual, nos dois gráficos expostos, há demonstração de uma grande porcentagem no Nível 1, que significa que nas escolas observadas a cerca de 90% (geral), 91% (EMEIs) e 93% (EEI conveniadas a PBH/SME), não foi oferecida a oportunidade de ter educação étnico racial.

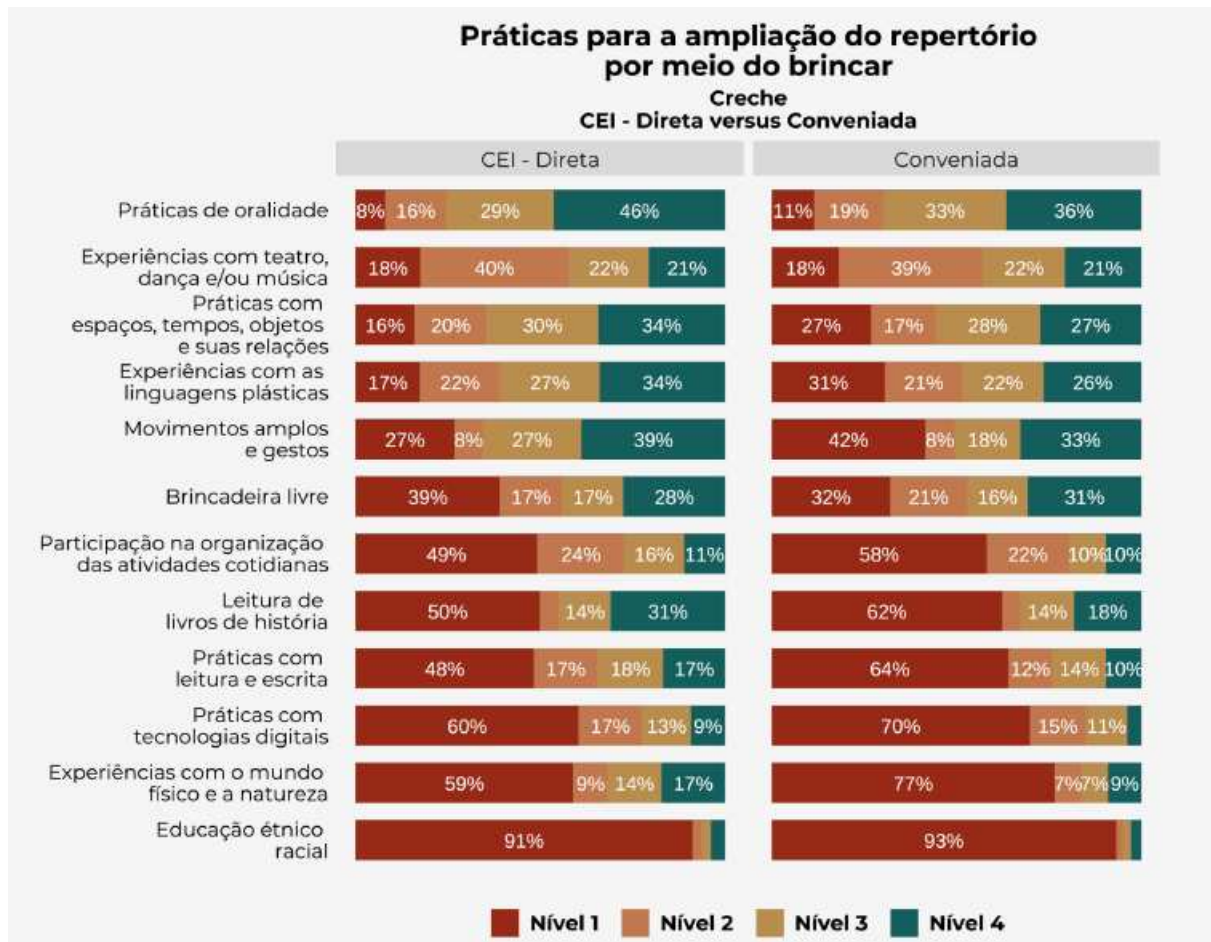
GRÁFICO 1 - Oportunidades de aprendizagens que ampliem o repertório por meio do brincar – Geral

Nível 1	Oportunidade não foi oferecida durante o período de observação
Nível 2	Oportunidade oferecida, porém sem estratégia que oportunize o protagonismo das crianças por meio do brincar
Nível 3	Oportunidade oferecida com uma estratégia que oportunize o protagonismo das crianças por meio do brincar
Nível 4	Oportunidade oferecida com duas ou mais estratégias que oportunizem o protagonismo das crianças por meio do brincar



Fonte: FMCSV, LEPES, 2022, p. 70-71

GRÁFICO 2 - Práticas para a ampliação do repertório por meio do brincar - Centro de Educação Infantil (em rede) e Escolas da Educação Infantil Conveniadas



Fonte: FMCSV, LEPES, 2022, p. 85

Esta pesquisa foi encomendada pelo MEC (Entrevista GCEDI, 18 nov. 2024), realizada em âmbito nacional, em 12 cidades²⁵ das 5 regiões do país, pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV) e pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social (LEPES) - Universidade de São Paulo.

Este estudo visa expor a qualidade da educação infantil no país, correspondendo às diretrizes da BNCC. Também tem como objetivo apresentar os principais achados do estudo nacional como:

²⁵ Belo Horizonte, Boa Vista, Campo Grande, Fortaleza, Goiânia, Joinville, Porto Alegre, Porto Velho, Recife, Rio de Janeiro, Sobral e Suzano.

[...] (i) identificar e evidenciar grandes desafios e potencialidades da Educação Infantil brasileira; (ii) contextualizar estes achados com os grandes temas e documentos oficiais que norteiam atualmente o debate nacional na área, visando especialmente identificar o grau de implementação da BNCC; e (iii) dar subsídios para a melhoria das políticas e práticas na Educação Infantil (FMCSV, LEPES, 2022, p.10 -11).

A partir deste impacto, diante dos dados fornecidos, a GCEDI determinou a temática do projeto PTL do ano de 2023, fazendo com que fosse voltado para o letramento racial; primeiro, iniciando o letramento com as professoras para que, posteriormente, chegasse à escola, principalmente pelo fato de que, naquele ano, a Lei 10.639/03 faria 20 anos de existência. Segundo Odara, quando questionado²⁶ às professoras sobre o porquê de não trabalhar com a educação para as relações étnico-raciais, as justificativas estavam pautadas em não saber trabalhar com a temática; não ter formação para desenvolver tal trabalho; e ser uma temática polêmica ou de formação religiosa.

Para a realização deste letramento racial, voltado para as professoras da EI, a GCEDI somou forças com a GERER, introduzindo o PTL na programação da comemoração do vigésimo aniversário da Lei 10.639/03, desenvolvendo as propostas de formações para o ano de 2023, juntamente com a GERER. Nesse ano, o projeto teria a seguinte temática *“Projeto Tecendo Laços, Lendo o Mundo: Tecendo Caminhos para uma Educação Antirracista”*.

Para agregar mais ainda as formações, no fim de 2022, foi criado o cargo de Professor de Projetos Específicos (PPE), que o/a/e professor/a/e é/são destinado/a/e a trabalhar somente com projetos na escola, sem a obrigatoriedade de assumir nenhuma turma, ficando responsável somente por elaborar, organizar e exercer projetos nas escolas em que estão lotados com cargos ou dobras²⁷. No entanto, também auxiliam a escola em caso de faltas de outras professoras/es, podendo ir para a classe, cumprindo o seu cargo, dando continuidade ao projeto ou ao trabalho da professora regente.

²⁶ Em curso realizado para o corpo docente da EI, o questionamento é levantado em forma de compreender quais são as dificuldades dos/as/es professores em lecionar algumas temáticas em sala de aula, inclusive a educação para as relações étnico-raciais, em meio a essas respostas, foi identificado esses obstáculos enfrentados pelos/as/es docentes.

²⁷ Termo utilizado na PBH para se referir ao acréscimo de mais um turno na carga horária do professor, essa dobra é optativa e de total escolha do professor, pode ser uma dobra fixa ou temporária.

Assim, esses professores poderiam escolher trabalhar com projetos criados pela Secretaria de Educação; o PTL teve quase 1000 inscrições de professores interessados/as/es em desenvolver o projeto em suas EI, o que somaria com a intenção do letramento racial em rede na educação infantil. Por essa via, houve uma Rede de Trocas de forma mensal e em seminário, transmitida pelo *YouTube* para as/os/es professores inscritos e para toda a rede municipal de educação e, semanalmente, toda terça-feira, acontecia o Grupo de Trabalho (GT), que fazia encontros com grupos de 20 pessoas, toda terça-feira, para trabalhar diretamente as dificuldades, desafios e dúvidas de cada PPE em suas EMEIs.

Nesses GTs, além de ouvir as demandas dos/as/es PPE, também eram expostos materiais para as práticas para a educação das relações étnico-raciais, referências de textos, contos, livros, músicas, poesias e poemas, filmes, documentários, desenhos, artigos científicos, leis, exposições culturais (desde eventos municipais e estaduais, museus, grutas, igrejas, cidades que fossem voltados para a história da cultura negra e indígena) que potencializassem o arcabouço de conhecimento e, conseqüentemente, as possibilidades de diversas práticas possíveis na escola para a educação das relações étnico-raciais.

No final do ano, houve um seminário final da Rede de Trocas, encerrando o PTL de 2023, com exposições de trabalhos desenvolvidos nas EMEIs, sobre a temática de relações étnico-raciais.

Desde então, a parceria com a GERER não se rompeu, o PTL soma forças com o NERER para dar continuidade ao letramento racial para as/os/es professores da RME, na expectativa de mudar o cenário apresentado pelo ENQEI, em relação à educação para as relações étnico-raciais.

3 LAÇOS METODOLÓGICOS

Para que eu chegasse à conclusão de qual local seria meu lócus de pesquisa foi necessário percorrer um caminho que iria me levar ao início da minha jornada enquanto pesquisadora. Para que eu fosse aprovada nos processos seletivos de mestrados da FAE, eu precisei de ajuda, encontrei-a no curso para escrita de projetos de mestrado no Ações Afirmativas: Afirmção na Pós-Graduação, onde tive aulas de escrita acadêmica,

de forma que me orientassem a escrever um projeto de mestrado de acordo com o edital lançado pelos programas de pós-graduação. Para um acompanhamento mais detalhado, todos os/as/es cursistas tinham um/a/e tutor/a/e; para minha sorte, o meu tutor foi um professor que também era da educação física, que já havia passado pelo processo seletivo que eu pretendia me inscrever e também pesquisou/pesquisa a educação decolonial, esse tutor, como já dito, anteriormente, foi o Izaú Veras Gomes.

Ao acompanhar minha escrita que, inicialmente, consistia em pesquisar a própria Escola Maria Felipa, na Bahia, Izaú me apresentou a possibilidade de realizá-la em BH, tendo como lócus de pesquisa o NERER. Ele me apresentou o plano de ação da PBH e o que era desenvolvido nesse núcleo e resgatou o meu olhar para a minha cidade natal.

Mas, eu não fiquei muito confiante com aquela ideia, como eu iria chegar até a educação infantil? Como eu iria alcançar as crianças, a partir de encontros de um núcleo que discute -como a PBH nomeia- a educação para as relações étnico-raciais?

Mesmo com essas indagações, havia sentido na orientação do Izaú, de trazer a pesquisa para a cidade onde passei toda a minha educação básica e educação superior. Seria interessante fazer uma pesquisa na cidade na qual eu também passei situações de racismo e preconceito nas instituições de ensino públicas; no entanto, alguns anos depois, com ações e leis voltadas para uma educação decolonial, antirracista e para as relações étnico-raciais. A linha foi passada na agulha, pronta para fazer costuras do que eu já havia compreendido sobre a educação infantil, a educação decolonial e afrocentrada, para somar com o que eu iria encontrar sobre o NERER.

Para me situar sobre o campo de produção da educação decolonial na EI, foi feito um levantamento na BDTD. Nessa busca, foi realizado o cruzamento entre as palavras-chave: “educação infantil” e “decolonial”, a partir do qual foram encontrados 11 resultados. Desses, cinco trabalhos tratavam sobre educação infantil e decolonialidade. Depois, foi realizada busca pelas palavras-chave: “educação infantil”, “decolonial” e “Belo Horizonte” e não foram encontradas pesquisas sobre. Portanto, para saber um pouco mais sobre o NERER, realizaria a mesma pesquisa.

Foi feita a busca com as palavras “educação infantil”, “núcleo de estudos das relações étnico-raciais” e foram encontradas duas pesquisas que tratavam da EI e uma que tratava do NERER. Essas pesquisas foram realizadas entre os anos de 2017 e 2021.

A partir desses dados, entende-se que existe uma escassez no estudo sobre a educação decolonial na EI em Belo Horizonte, o que também indica a relevância de lançar olhar para o NERER, para compreender quais possíveis práticas têm sido feitas e/ou modificadas para uma educação decolonial, na EI belorizontina.

Uma nova busca foi feita no Repositório Institucional da Universidade Federal de Minas Gerais, a primeira busca foi realizada no dia 08/06/2023, com os descritores “Núcleo de Estudo das Relações Étnico-Raciais” e “Educação Infantil”, foram encontradas 650 teses e dissertações, no entanto, somente três dissertações abordavam o NERER, mas não sistematicamente a EI. No dia 22/09/2023, atualizando a busca, no mesmo site e com os mesmos descritores, foram encontradas 682 teses e dissertações, onde as mesmas três dissertações estavam presentes (Feital, 2016; Xavier, 2016; Gomes, 2022), acrescidas de uma dissertação (Silva, 2023), sendo duas delas publicadas em 2016, uma em 2022 e outra em 2023.

Fazendo uma análise dessas 4 dissertações encontradas, é possível perceber que o NERER enquanto formação de professores, de acordo com Lisa Minelli Feital (2016), está cumprindo com a formação continuada desses profissionais de forma significativa para a EI, é reconhecido por parte dos/das participantes do NERER que o núcleo é responsável pela implementação da Diretrizes Curriculares Municipais para Educação das Relações Étnico-Raciais para toda a educação básica.

Além disso, tem tido reflexos e progressos na formação dessas professoras nas escolas da EI, com mais relevância nas EMEIs em relação às creches conveniadas (pois os fomentos como, por exemplo, os Kits de Literatura Africana, Afro-brasileiras e Indígenas têm destino inicial para as escolas da RME para depois serem redistribuídos para as escolas da educação infantil conveniadas). Mas, ainda assim, age de forma tímida, apontando que há necessidade de mais produções acadêmicas para uma melhor formação continuada na perspectiva da promoção da igualdade racial.

A pesquisadora Adriana Bom Sucesso Gomes (2022), em sua dissertação, reforça a pesquisa de Lisa Minelli Feital (2016), afirmando que os encontros formativos do NERER contribuem para a formação pessoal e profissional das/dos professoras, acrescentam que essas formações atravessam cada pessoa de forma diferente “a depender do seu estágio de conhecimento e envolvimento com as questões raciais, das

suas subjetividades e experiências” (Gomes, 2022, p. 188). Adriana, através dos relatos das entrevistas realizadas na pesquisa, afirma que o NERER é uma potência no quesito formação continuada de professores e professoras para a educação para as relações étnico-raciais.

Enquanto políticas públicas, o pesquisador Anderson Xavier de Souza (2016), afirma que as ações da SMED-BH estão cumprindo, em sua maioria, com as diretrizes do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana para a promoção da igualdade racial na educação básica de BH. Porém, aponta que o “Plano” não desempenhou certa repercussão no desenvolvimento local, pelo fato de já existir a Lei Orgânica de 1990, em uma ação que o antecede. Tal fato explica os avanços, são as práticas dessas ações em vigor desde a implementação da Lei Orgânica para a promoção da diversidade étnico-racial na SMED-BH, juntamente com o NERER e as forças das militâncias negras antirracistas do município.

Nesir Freitas da Silva (2023) traz a discussão do NERER para a perspectiva do diálogo entre GERER, NERER e a escola, ela aponta que as demandas para uma educação antirracista vêm no sentido contrário, que as necessidades partem da escola para o NERER e, por fim, chegam ao GERER, indicando que a educação antirracista da RME começa na escola. A autora aponta que o racismo institucional ainda age como uma barreira para os avanços da Política de Promoção à Igualdade Racial na educação, principalmente pelo fato de a pauta racial ser sempre secundarizada na elaboração de documentos e diligências institucionais.

Ao longo da trajetória acadêmica, esse arcabouço foi sendo acrescentado com outros artigos e monografias indicadas por colegas, professores, pessoas do campo de pesquisa e orientadora. É importante salientar que todo meio de troca foi essencial para ampliar esse repertório de base teórica e da escrita desta dissertação. Portanto, foram identificados mais 3 textos, dois sendo artigos (Santana, 2011; Brito, 2011) e um monografia (Santos, 2015); no entanto, somente um falava sobre a educação infantil e a educação para as relações étnico-raciais, mas, ainda assim, não incluía o NERER e os dois artigos, falavam da educação para as relações étnico-raciais, mas não do carácter EI e nem do NERER.

Após compreender o atual cenário das pesquisas da educação decolonial na EI e as pesquisas sobre o NERER, defini que esse seria meu lócus de pesquisa, com recorte na educação infantil, meu objetivo é fazer a observação participante nesses encontros para analisar como a PBH se organiza para levar a formação continuada da educação decolonial aos professores.

O segundo objetivo foi identificar as/os/es professores da EI presentes nos encontros do NERER para convidá-las para uma entrevista e entender como elas direcionam os conhecimentos adquiridos nos encontros à implementação da educação para as relações étnico-raciais na escola, para, a partir daí, poder compreender se como se dá a educação decolonial na EI de BH.

Só que ainda havia um problema, eu tinha o entendimento de que o NERER era um núcleo só e que lá iria encontrar professores de toda a RME de BH, no entanto, Izaú me contou que existe um NERER para cada uma das nove regionais de BH. Deparando-me com o prazo de dois anos do curso de mestrado, compreendi que era necessário escolher um núcleo para realizar essa pesquisa. Mas, como eu iria escolher? Qual critério eu iria usar?

Utilizei duas estratégias para escolha, a primeira foi tentar descobrir em qual regional existia a maior frequência de professores da EI; no entanto, não existe um documento aberto ao público que desse essa informação, então procurei nas dissertações sobre o NERER disponíveis, tudo indicava a Regional Leste. Mas, havia algo me incomodando: eu tinha a impressão de moradora nascida e criada em BH de que essa regional tinha uma população majoritariamente branca e, para mim, era importante entender o impacto da educação decolonial na educação de crianças negras.

Portanto, a partir daí, utilizei da estratégia de pesquisar a autodeclaração dos estudantes matriculados nas escolas da PBH por regional e, mais uma vez, encontrei obstáculos de informações que não são divulgadas abertamente. Mas, encontrei um documento desenvolvido pelo Instituto Nossa BH denominado “Mapa do Desigualdrômetro de Belo Horizonte”, publicado em 2021, que fez uma análise para identificar a desigualdade na cidade de Belo Horizonte e desenvolver um desigualdrômetro (como se fosse um termômetro da desigualdade, algo para mensurar a desigualdade na cidade e região metropolitana), de suas nove regionais e região

metropolitana, através dos dados do IBGE do Censo do ano de 2010, com o objetivo de contribuir quantificando os espaços desiguais das Região Metropolitana e da Capital mineira, incluindo os bairros e territórios mais vulneráveis, juntamente com seus habitantes nas discussões políticas da cidade, a fim de manter este tema de forma permanente na agenda política e em suas ações da PBH.

Portanto, optei, em pesquisa, pela Regional Nordeste (RN) para a observação participante dos encontros do NERER, visto que é a região de Belo Horizonte com o maior índice de pessoas negras, dados verificados no documento citado acima. Escolher uma regional com este índice se deu pelo motivo de o estudo lançar olhar para a educação decolonial de BH, idealmente, então, deveria estar inclusa a regional que tem o maior número de pessoas negras que usufruem da educação fornecida pela PBH para ser pesquisada e ver como têm se dado as práticas para a promoção da igualdade racial na educação, mais especificamente na EI.

A RN é composta por 86 professoras e professores representantes das escolas municipais nas quais lecionam, docentes das escolas de Ensino Fundamental, de Educação Infantil (EMEI's e escolas da EI conveniadas a PBH). Os encontros acontecem mensalmente nos auditórios da DIRE, ou em espaço que a DIRE sinalizava, podendo ser nos auditórios das escolas nas quais professoras e professores representam ou em espaços públicos. A RN é composta por 59 bairros, um total de 27 vilas e favelas (PBH, 2020, p. 5), 30 escolas Municipais e 21 UMEI's, várias igrejas católicas, evangélicas e centros que cultuam religiões de matriz africana, parques, praças e centros culturais.

Exposto isso, a presente dissertação caminha em uma direção que ainda não foi explorada, a de entender como essas formações continuadas para essas/esses professoras/professores têm contribuído/tornado a Educação Infantil decolonial, abrangendo as diversidades e sendo permissiva às crianças terem uma autoidentificação positiva do ser negro e negra no Brasil.

Portanto, questiono: quais são as práticas decoloniais apresentadas e discutidas no NERER pelas/os professoras/res da EI na Regional Nordeste? Como os encontros do NERER nesta regional possibilitam e fomentam a troca e a exposição sobre essas práticas?

O capítulo abaixo será discorrido das anotações do caderno de campo feitas, a

partir da observação participante dos encontros do NERER, da reunião da Coordenação Ampliada e o perfil das professoras entrevistadas.

Todas as pessoas, citadas no capítulo 3.2.1, em diante, receberam um pseudônimo para preservá-las. Os nomes escolhidos para as professoras entrevistadas e pessoas que fizeram parte foram de origem africana e indígena.

Os nomes foram escolhidos, de acordo com seus significados (expostos juntamente com os nomes) e com a forma pela qual interpretei as características de cada uma das docentes entrevistadas; assim, temos nomes originados da Angola, do Tupi, Guarani e Nigéria. Essa escolha foi feita pelo fato desta dissertação se debruçar sobre os aspectos da decolonização da educação, mais especificamente, da educação infantil e, assim, busca demonstrar, por meio dos nomes, a beleza e a representatividade de outras culturas que foram, e são, o alicerce de todo o conhecimento do mundo.

3.1 Laços entre a observação participante, os encontros do NERER e reunião da Coordenação Ampliada

Para adentrar ao campo de pesquisa, foi necessária toda uma sequência de etapas a serem cumpridas, de forma que a pesquisa ocorresse de maneira ética. O primeiro passo foi submeter a pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG. Aprovado, o segundo passo foi inscrever o projeto de pesquisa no site da PBH no departamento do Centro de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação (CAPE), que agendou uma reunião com a GERER no dia 13 dez. 2023, onde obtive orientações da Maria da Mercês Vieira Cunha e Mara Catarina Evaristo quanto a ajustes necessários na escrita para a liberação da carta de anuência para adentrar ao campo de pesquisa.

Uma das orientações importantes foi que também seria agregador à minha pesquisa se eu acompanhasse e observasse as reuniões da Coordenação Ampliada do NERER, encontro virtual mensal, em que ocorrem as deliberações - entre coordenadores e representantes do NERER, de acordo com suas regionais - para definirem quais são as necessidades, cursos, palestras, palestrantes, textos e vídeos que possam embasar a formação continuada dos/das professores e professoras que frequentam os NERERs e se manterem na mesma pauta e desenvolvimento em cada regional. Portanto, com o aval da GERER, tomamos a decisão de que também iríamos fazer a observação

participante das reuniões da Coordenação Ampliada do NERER e que quem acompanharia os meus acessos a essas reuniões seria a própria Maria das Mercês (que conhecemos carinhosamente como Mercês).

O Termo de Anuência e a Carta de Apresentação (apêndice 3 e 4) do meu projeto foram liberados somente no dia 26/01/2024. O próximo passo seria entrar em contato com a assessora pedagógica/coordenadora da Regional Nordeste, Maricélia da Silva Palhares. Apresentei o termo, a carta e o projeto de pesquisa à Maricélia e, a partir desse momento, meu acesso ao campo de pesquisa foi liberado.

3.1.1 Encontros NERER - RN

O primeiro encontro do ano do NERER Nordeste foi no dia 27/03/2024, no turno da tarde (14 às 17h), onde observei que havia 91 escolas da EI e do EF na RN - um total de 323 escolas municipais espalhadas por BH -; no dia do encontro, estavam presentes somente 30 professores, 27 mulheres e 3 homens, em sua maioria professores negros. Os encontros eram divididos em dois turnos: manhã e tarde, nos quais os/as/es professores/ professoras escolhem em qual turno vão participar do NERER, de acordo com a disponibilidade que a escola oferece. Normalmente, os turnos da manhã são mais cheios, mas a mesma palestra é oferecida pela manhã e também turno da tarde; o que muda, então, são as discussões fomentada pelos/as/es professores e professoras presentes e, às vezes, também o Momento Deleite²⁸.

Este encontro, especificamente, teve como abertura o momento deleite realizado por um coral de crianças de uma das escolas municipais da regional nordeste. Nele, foi entregue a todos/as/es professores/ professoras um caderno customizado com estampas que remetem a tecidos africanos com o nome do NERER e sua regional, algo que, perceptivelmente, deixou muitos professores felizes ao receber o presente. Percebi que foi um encontro mais expositivo com a intenção de informar aos/as/es professores/ professoras o cronograma das ações afirmativas que aconteceriam naquele ano em todas as regionais e quais eram as temáticas centrais das discussões do NERER.

Também, houve um momento de palestra com informações sobre as políticas

²⁸ Momento Deleite é alguma ação cultural oferecida, comumente, por coletivos artísticos das escolas municipais de BH, com grupos de coral, de dança, de poemas *etc*.

municipais de promoção da igualdade racial, expondo as intenções dessas políticas, quais ações existiam e o que os/as/es professores/professoras poderiam se apropriar para levar à escola. Em seguida, aconteceu uma pausa para o lanche coletivo, momento que todos/as/es podiam se descontraír e dialogar. Nesse primeiro encontro, fiquei mais observando as pessoas, algumas professoras se interessaram pela minha pesquisa, vieram me perguntar como fiz para entrar na UFMG com mestrado, os processos, gastos, o que foi algo interessante e que aponta que grande parte dos benefícios públicos que podemos usar ao nosso favor não são bem divulgados e informados à sociedade - sempre parece ser algo misterioso e que foi configurado para não chegar às massas -.

Voltando ao auditório, pelo fato desse encontro ter sido realizado em um formato mais expositivo, poucos professores se manifestaram ou compartilharam alguma fala. Observei também que havia mais professoras de EMEIs do que de EMEFs, e que muitos estavam no celular, me fazendo pensar que grande parte estava ali pelo que a PBH chama de formação em serviço, um momento determinado para a formação continuada dos/as/es professores/professoras, fato que expõe uma possível falta de interesse ou falta de algo que conecte esses professores à palestra que estava sendo ministrada.

O encontro se encerrou com a demanda aos professores participantes do NERER, com o que as coordenadoras chamaram de “para-casa”, todos/as/es receberam a demanda de procurar saber em suas escolas se havia em seus PPPs ações para a educação para as relações étnico-raciais, caso não houvesse os/as/es professores deveriam procurar entender o/s porquê/s ou se não estivesse inserido no PPP, também poderiam procurar saber se havia alguma prática para essa educação na escola em que estivesse lotado.

Todos os encontros são comunicados para os/as/es professores via grupo de *WhatsApp*, através de um *flyer* digital com os informativos de horário, local e lanche. Abaixo, está a figura demonstrativa deste encontro.

FIGURA 5 - Flyer digital do encontro do NERER do dia 27/03/2024.



Fonte: Diretoria Regional de Educação (DIRE) - Regional Nordeste

No dia 24 de abril, fiz a observação participante, nos dois turnos (08h às 11h e 14h às 17h). Ambos os encontros se iniciaram com o Momento Deleite, oferecido por um grupo infantil de dança, que apresentou a dança Maculelê, as crianças eram guiadas pelo toque do tambor do mestre de capoeira deste grupo.

A primeira pauta do encontro, em ambos os turnos, foi ouvir dos/as/es professores o retorno do para-casa, ou seja, o que haviam encontrado no PPP da/s escola/s em que são lotados. No turno da manhã, poucas professoras se manifestaram (aqui, falo no feminino pois, mais uma vez, o encontro foi formado majoritariamente por professoras), afirmando que o PPP estava em desenvolvimento e que o tópico da educação para as relações étnico-raciais está na pauta da construção do PPP; outras professoras se pronunciaram dizendo que não havia nada da educação para as relações étnico-raciais

no PPP de suas escolas, porém, havia práticas para essa educação acontecendo e sendo desenvolvidas. Uma professora trouxe o comunicado da realização do seu para-casa dizendo que na escola em que leciona, chamada Escola Municipal Monteiro Lobato, havia ações para a educação para as relações étnico-raciais e que receberam da PBH o Sem Racismo, pela excelente educação antirracista ministrada.

Algo que me chamou a atenção foi a fala de uma professora de EMEI que, ao fim do seu relato sobre o para-casa, fez um comunicado em forma de incentivo às outras professoras/es presentes, para que estudassem e se debruçassem sobre a temática da educação para as relações étnico-raciais, pois existem infinitas possibilidades de desenvolver essa educação com as crianças, fugindo da mesmice de se abordar somente a capoeira, religiões, comidas e danças. Em unanimidade, houve a concordância das outras professoras que também haviam se pronunciado positivamente sobre ações para uma educação para as relações étnico-raciais.

Após essa fala, outras docentes se manifestaram positivamente em relação à fala da colega e trouxeram relatos do quão rico foi realizar aulas que falassem sobre as realidades africanas, que também haviam reis, rainhas, príncipes e princesas; em como eram ricos em ouro, como era o formato de governo e da agricultura desses impérios, das vestimentas, da riqueza de diversidade da fauna e flora de alguns países africanos, de como era importante mostrar que havia lugares lindos para o turismo na África e tantas outras nuances. Foi interessante também observar a troca de olhar positivo entre a representante da DIRE, Gabriela, e da coordenadora, Maricélia, sendo perceptível, para mim, que esse olhar foi um tipo de confirmação de que as ações desenvolvidas naquela regional estavam surtindo efeito afirmativo.

Essa discussão levou o coletivo de professores ali presentes para uma outra pauta sobre apropriação cultural, lugar de fala e vestimentas. Uma professora começou o assunto dizendo que achou belíssima a apresentação do grupo infantil (do momento deleite), mas que estava incomodada com a vestimenta das crianças - elas estavam vestidas de saias feitas de palha por cima de shorts, descalças; as meninas, de camisetas brancas ou pretas e os meninos, sem camisa, com pinturas em branco no corpo no estilo da banda Timbalada (imagem no apêndice 1) -, pois para ela o ato das crianças estarem vestidas daquela forma era apropriação cultural e, por esse motivo, gostaria de ouvir mais

de suas/seus colegas e coordenação sobre o assunto, pois tinha receio de algum dia fazer algum projeto que vestisse suas crianças com determinada roupa e fosse acusada de apropriação ou fosse mal interpretada.

Algumas professoras concordaram com a fala da colega, outras se posicionaram contrárias explicando que a dança Maculelê, a música e as vestimentas eram parte do repertório cultural do povo negro e brasileiro, portanto não se configurava apropriação cultural de algo que é parte da nossa cultura e ancestralidade e que tudo que fosse contextualizado e ensinado de forma correta (história, origem e como se inseriu no Brasil com todas os obstáculos) não se configurava como apropriação.

A partir dessa fala, vieram à tona termos como: lugar de fala, racismo, intolerância religiosa, algumas falas como medo de ser julgado, medo de estar fazendo algo errado, falta de conhecimento, falta de fontes de estudo e de modelos a serem seguidos para a produção de uma aula para a educação para as relações étnico-raciais.

Maricélia, percebendo que a discussão estava se tornando calorosa envolta a essas questões, resolveu mudar a pauta daquele encontro para sanar as dúvidas dos/as/es professores com duas estratégias. Na primeira, ela convidou o mestre de capoeira do grupo infantil de dança para conversar com os/as/es professores; no momento, ele nos contou sobre a sua experiência com a educação por meio da capoeira nas escolas e como ele compreendia que as crianças estarem vestidas daquela forma não era apropriação cultural. O mestre nos deu uma aula sobre a história da capoeira no Brasil, das lutas travadas para que, hoje, esse esporte pudesse estar presente nas escolas, a forma pela qual a educação, através da capoeira, transmite os saberes ancestrais, sendo alguns desses: a vestimenta, a música, a dança e suas origens.

A segunda estratégia utilizada pela coordenadora foi trazer alguns autores para dialogar sobre lugar de fala (Djamila Ribeiro), para elucidar e facilitar a compreensão das professoras quanto a essa questão: Oraci Nogueira, Silvio Almeida e Barbara Carine. Na ocasião, foi falado sobre racismo e acerca do que é ser um professor antirracista na escola. Além disso, foram apresentados alguns livros de brincadeiras, livros infantis que contam a história, a cultura, a culinária indígenas e africanas (oferecidos pelo kit de livros da Literatura Afro-Brasileira, Indígena e Africana) -.

Ao longo da fala da Maricélia, algumas professoras deram exemplos de como

trabalharam determinado livro na sua escola, também indicaram o canal do *YouTube* do Daniel Munduruku e a plataforma de biblioteca virtual da PBH²⁹, que tem o registro de todos os livros, em todas as escolas municipais de BH, facilitando que os professores tivessem acesso.

No fim do encontro, houve um sorteio de 4 livros e um panfleto com uma mensagem, com um pirulito em formato de coração, grampeado ao panfleto. Este panfleto fechou com chave de ouro aquela discussão, pois nele havia uma fala do Ailton Krenak que dizia das maravilhas de sermos diferentes um dos outros e o poder de não ser igual, de ter singularidade e como era importante que, mesmo sendo diferentes, somos atraídos para estarmos naquele mesmo local em prol de uma educação para as relações étnico-raciais.

No turno da tarde, ocorreu a mesma apresentação para o momento deleite. Também foram ouvidas os/as/es professores sobre a realização do para-casa, os poucos que se pronunciaram falaram que o PPP de suas escolas estava em construção ou em reformulação. Algumas professoras falaram que no PPP não havia nenhuma menção a temáticas raciais, porém, havia ações e práticas para a educação para as relações étnico-raciais.

Nesse turno, o cronograma elaborado pela Maricélia e pela Gabriela fluiu. Na ocasião, convidaram a mestra Flávia Oliveira³⁰, que trouxe um relato sobre práticas da cultura indígena para o terceiro ciclo do EF, cujo título era: “Não vai ter dia do Índio: reflexões sobre o trabalho pedagógico com a lei 11.645/08”. Foi uma palestra expositiva, com explicações sobre as mudanças governamentais, a partir da Lei 11.645/08, como o decreto da Lei 14.402/22 que revoga a Lei 5.540/43, mudando a comemoração da data 19/04 do “Dia do Índio” para o “Dia dos povos Indígenas”, projeto (5466/19) apresentado e aprovado na Câmara dos Deputados e pelo Senado, de autoria da primeira indígena eleita para a Câmara e primeira indígena advogada Joenia Wapichana. Assim, o Projeto busca reconhecer e valorizar a diversidade cultural dos povos indígenas no país.

Flávia também apresentou algumas das práticas possíveis para a educação para

²⁹ Disponível em: <https://bibliotecaspbh.pbh.gov.br/>

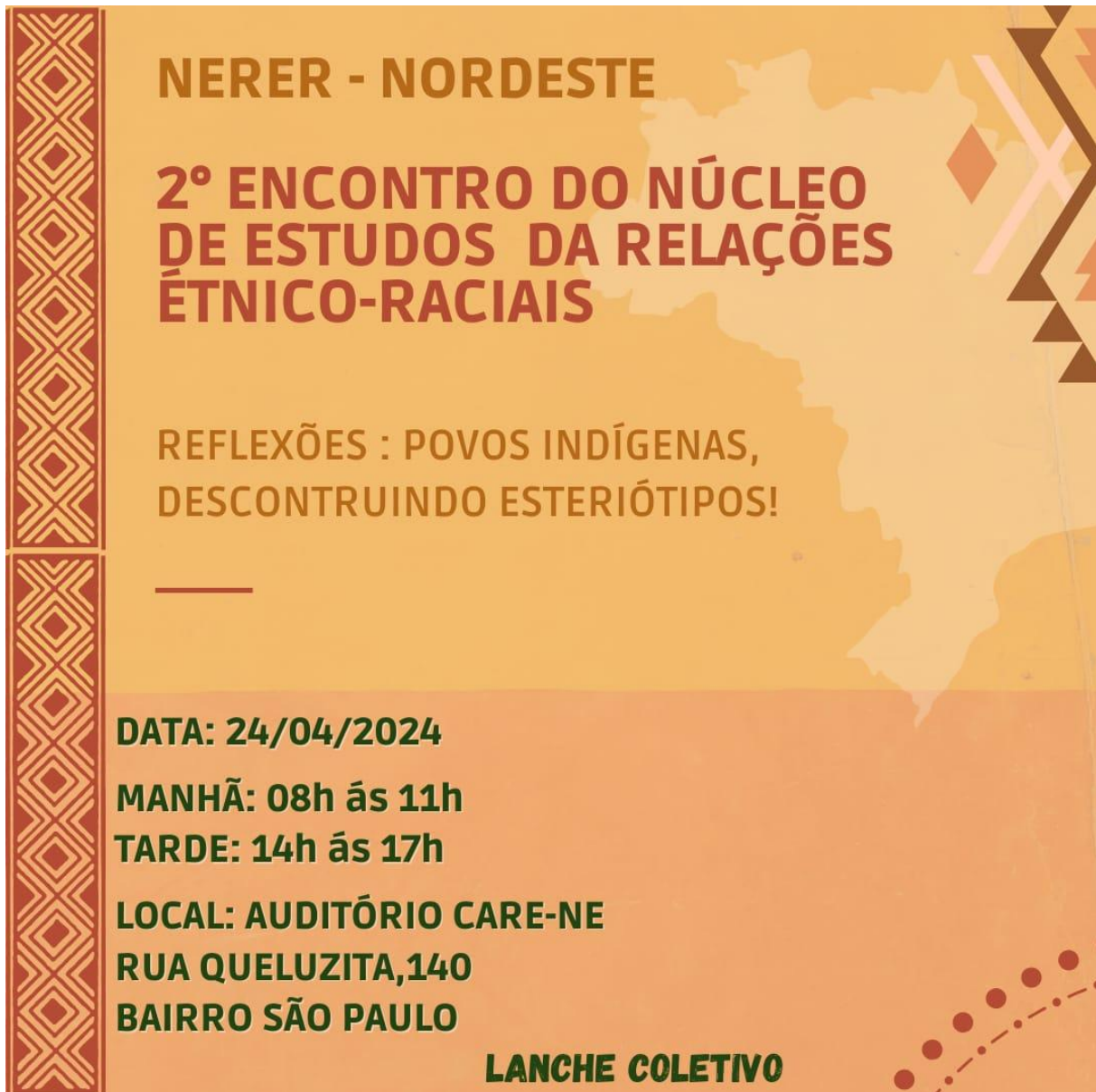
³⁰ Professora de História da Rede Municipal de Belo Horizonte Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira (PUC/Minas). Mestra em Educação e Docência pelo Promestre (Fae/UFMG). Integrante da Coordenação Ampliada do Núcleo de Estudos das Relações Étnico-Raciais - Regional Nordeste.

as relações étnico-raciais, mais especificamente práticas para o ensino da história e cultura indígena. Algo que me chamou atenção foi o livro de brincadeiras apresentado, denominado: “Doze brincadeiras Indígenas e Africanas”, da etnia Maraguá e dos povos do Sudão do Sul, dos autores Rogério Andrade Barbosa e Yaguaré Yamá. O livro, muito ilustrado, traz inúmeras possibilidades de aulas, a partir de suas brincadeiras, leituras e informações oferecidas dos povos do Sudão do Sul e Maraguá, podendo ampliar o repertório de conhecimento das crianças de outras culturas, de outros dialetos, da consciência corporal e aprendizado por meio do movimento e do brincar, construção de materiais e brinquedos, peças teatrais *etc.*

O encontro se encerrou com o poema “Índio não sou”, de Márcia Wayna Kambeba e com sorteio dos mesmos livros do turno da manhã. Não houve nenhum tipo de manifestação por parte das professoras, observei muitas anotando e tirando foto do livro de brincadeiras indicado. Percebi, mais uma vez, um número significativo de professoras atentas ao celular, na maior parte do encontro do NERER, algumas até cochilando. Essas observações me fizeram refletir se o horário em que é realizado o encontro, no turno da tarde, é mais propenso a distrações ou se a palestra, em algum momento, se tornou maçante a ponto delas precisarem de uma distração para não dormir; além disso, uma terceira opção me fez indagar se a necessidade de distração dessas professoras não seria pelo motivo de já terem conhecimento sobre o assunto; no entanto, essa dúvida eu tiraria somente na observação da Reunião Ampliada, onde as coordenações e representantes de cada NERER deliberam o que vai acontecer em cada encontro, juntamente da GERER.

Por fim, abaixo, segue o *flyer* digital do encontro de abril.

FIGURA 6 - *Flyer* digital do encontro do NERER do dia 24/04/2024



Fonte: DIRE - Regional Nordeste

O encontro do dia 28 mai. 2024 foi o último da RN, que antecedia as férias escolares do mês de julho, também foi o último encontro em que fiz a observação participante. Em junho (25/06/2024), ocorreu o encontro inter-regional com as regionais Leste, Centro-Sul e Nordeste com a temática “Kit Afro-indígena, possibilidade de mediação e valorização do acervo”, também em dois turnos, no entanto, não pude

comparecer.

O encontro do mês de maio foi o que observei um maior número de interação dos/as/es professores em ambos os turnos, mais pela manhã - que é um horário que tem mais volume de professores - do que a tarde, mas, ainda assim, houve uma interação mais significativa, acredito eu, pelo fato das exposições escolhidas pela Maricélia e Gabriela.

Nesse encontro, o momento deleite foi uma palestra de uma integrante da GERBI, Valéria Coimbra, sobre as ações da GERBI na construção de uma educação para as relações étnico-raciais, aumento do acervo de livros e das ações de fomento à leitura e a escrita dos/as/es alunos/as/es e professores. Valéria começou explicando que existem acervos virtuais e impressos das bibliotecas de todas as escolas municipais de Belo Horizonte (no relato do encontro do NERER, do mês de abril, coloquei em nota de rodapé o *link* de acesso para esse acervo) e que serão distribuídos 470 mil exemplares do Kit Literário para os/as/es alunos/as/es.

Esse kit de livros é distribuído para os/as/es alunos das escolas municipais e escolas parceiras da SMED: para as crianças da EI, são distribuídos um livro por criança e para os/as/es estantes do EF e EJA, são distribuídos dois livros por criança. O kit contempla diversos gêneros literários e também as temáticas História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena e Educação das Relações Étnico-raciais. No ano de 2024, essa ação da PBH completou 20 anos de existência e é referência em toda a América Latina.

Para maior interação dos/as/es estudantes e familiares com os livros recebidos, no ano de 2024, ocorreu uma *live* no *YouTube* com as autoras dos exemplares entregues pela SMED, em que se era discutido sobre o livro e mantinha-se o *chat* aberto para tirar dúvidas, o que fortalecia a proximidade do/a/e leitor/a/e com o livro e o/a/e autor/a/e. Essa conexão, mesmo que via *live*, vai ao encontro da construção positiva da identidade da criança, do adolescente ou do adulto; quando se pensa na representatividade da etnia, da cor, do gênero e orientação sexual ou se é pessoa com deficiência, ler um livro e se identificar ou gostar dele, saber quem é o/a/e autoria e poder se ver nessa pessoa, é um momento de extrema importância para qualquer pessoa, principalmente na infância.

Para fechar a sua palestra, Valéria apresentou aos professores o Projeto Jornada Literária (PJL), que ocorre todos os anos e tem como objetivo geral “ampliar nos

estudantes as capacidades de leitura e escrita de texto, com ênfase no letramento literário” (PBH, 2024, s/p.)³¹. Assim, é um projeto que, a partir de ações como oficinas de produção de textos literários, contação de histórias, oficina de desenhos, desenvolvimento de todo um projeto gráfico de um livro, dentre outras atividades, culmina na produção de um livro feito pelos/as/es estudantes. O P JL pode ser realizado com todas as etapas da educação básica e teve sua primeira edição em 2011, com a temática “História de rua”; realiza em média a produção de 500 livros por edição, que são expostos no Festival Literário Internacional (FLI), no *stand* da PBH.

Os/as/es professores recebem um e-mail de divulgação do P JL, caso se interessem, podem se inscrever por um formulário enviado no mesmo e-mail. Cada ano, o projeto tem uma temática diferente. No ano de 2023, por causa do aniversário de 20 anos da Lei 10.639/03, o P JL teve como tema “Ubuntu: Eu sou porque nós somos”. No ano de 2024, o tema foi “Teko-porã (Bem-viver em Guarani) - equilíbrio, respeito mútuo e harmonia”.

Os/as/es professores que se inscreveram receberam um curso de orientação formulado por três encontros. Posteriormente, os que conseguiram desenvolver o livro com seus alunos, entregam impresso para GERBI para correção ortográfica e configuração da composição do livro; assim, fica por conta da escola, ou dos/as/es professores e da escola, a diagramação e impressão dos livros (normalmente, imprime-se um livro para cada aluno e para os/as/es professores envolvidos e escola).

Após essa palestra, ocorreu o lanche coletivo, em que observei algumas professoras trocando informações sobre seus feitos em edições anteriores do P JL e conversando sobre possibilidades de construção acerca do tema daquele ano. É interessante observar também que os poucos professores homens que participam do NERER RN quase não interagem com outras pessoas no momento do lanche coletivo, em todos os encontros que fui, observei que eles pegavam seu café e iam para um cantinho comer e mexer no celular ou até mesmo iam embora. Questionei-me em qual etapa esses professores atuam, por isso fui olhar na lista de professores presentes e todos os homens eram da etapa do terceiro ciclo do EF, ou seja, são professores de

³¹ Para mais informações: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/jornada-literaria>.

alguma matéria específica de turmas que não têm apenas um/a/e professor/a/e regente. Talvez, isso dificulte a atuação desses professores na desenvoltura de projetos na escola, em comparação aos professores que são regentes e lidam com uma turma só o ano inteiro. Também observei que, majoritariamente, a presença dos/as/es professores por etapa da educação básica se dá na respectiva ordem: EI (EMEI e EEI parceiras), EF primeiro e segundos ciclos, EF terceiro ciclo e EJA.

Ao retornar do lanche coletivo, houve a apresentação de dois relatos de experiência, sobre práticas exitosas em prol da educação para as relações étnico-raciais: uma realizada em uma EMEI, com crianças de um a cinco anos, na qual as professoras realizaram em consonância com o PTL, que, no ano de 2023, teve como temática a educação antirracista, portanto as professoras dessa EMEI elaboraram práticas ao longo de todo o ano para a educação das crianças em relação à história e cultura africana e afro-brasileira, culminando em teatros de fantoche, em festa da família, livros e vídeos. As ações construídas nessa EMEI são tão potentes que foi a primeira escola da Educação Infantil a receber o Selo BH sem Racismo.

O outro relato foi de uma professora de uma EMEF que realizou um projeto com os/as/es estudantes fazendo uma análise literária das obras de literatura indígena. Nos levantamentos observados do acervo disponível, os/as/es alunos/as/es perceberam que, em livros escritos por autorias não indígenas, ocorriam, com frequência, erros estereotipados sobre os povos indígenas e identificaram que havia poucas autorias femininas nos livros lidos.

Esses dois relatos, além de exemplificar para os/as professores presentes como uma ação para a educação para as relações étnico-raciais pode ser bem elaborada e executada, com as ferramentas disponíveis em suas escolas, também acendeu a discussão sobre o apoio da gestão escolar para a construção e desenvolvimento destes projetos, ponto que apareceu em ambos os turnos. As professoras que trouxeram os relatos reafirmaram essa constatação, deixando claro para aqueles presentes que nada se constrói sozinho, que todas essas ações foram realizadas em redes de apoio, tanto da parte da gestão quanto da parte da comunidade escolar, frisando a participação dos pais e responsáveis pelas crianças.

Ao fim, como de praxe, foram sorteados alguns livros para os/as professores

presentes, além de ter sido anunciado que ocorreria o encontro inter-regional e que mais informações seriam transmitidas via *WhatsApp*.

FIGURA 7 - *Flyer* digital do encontro do NERER do dia 28/05/2024



Fonte: DIRE - Regional Nordeste

3.1.2 Reunião Coordenação Ampliada

A Coordenação Ampliada dos NERERs nada mais é uma composição de professores referência que representam o NERER de suas regionais e seus coordenadores/assessores pedagógicos, é importante mencionar que esses docentes são convidados a serem representantes para somar forças com as coordenações do NERER, diretas da GERER e da DIRE.

A assessora pedagógica da GERER, que tem a responsabilidade de gerenciar e coordenar o NERER-RN, é a Maricélia, juntamente com a coordenação da Gabriela, que responde pela Diretoria Regional de Educação, responsável pela RN, com a função de

coordenar a gestão e ampliar o apoio para toda a regional. As duas estão em conversa direta com a PBH; mas para haver uma ponte entre a GERER e a DIRE, era necessário algum/a professor/a que triangulasse esse diálogo também com os/as/es professores que frequentam os encontros do NERER. Logo, esses profissionais são chamados a exercerem a ponte que conecta o NERER às instituições de ensino em que são lotados.

Portanto, para que o melhor diálogo ocorra, é necessário manter essa rede de apoio entre todas as pontas dos departamentos da PBH que promovem a educação para as relações étnico-raciais nas escolas municipais de BH. Até o ano de 2024, a representante do NERER-RN era a Flávia Oliveira; no entanto, alterações podem acontecer em relação às pessoas que são representantes da Coordenação Ampliada pois o/a/e professor/a/e representante está exercendo essa função de forma voluntária, podendo permanecer ou não, de acordo com suas demandas.

Dito isso, as reuniões da Coordenação Ampliada, com supervisão da GERER, iniciam-se com a apresentação aos professores presentes as propostas a serem desenvolvidas. Os encontros são realizados mensalmente e em datas que antecedem o mês das reuniões do NERER, de forma que viabilize a possibilidade de as coordenações terem tempo hábil para elaborarem as pautas de discussões, os materiais utilizados, os/as/es palestrantes, slides de apresentação, formular e convidar pessoas ou escolas para o momento deleite e reservar o espaço onde ocorrerá o encontro.

Nessas reuniões, após a GERER explanar os objetivos, é discutido o ponto de partida de cada NERER, quais são as demandas oriundas dos/as/es professores, quais são os temas mais emergentes a serem pautados nos encontros, quais seriam as abordagens possíveis para a discussão da temática dada pelas gerências. Ou seja, essa reunião é o laço que se forma entre Escola-Professor-NERER-GERER/DIRE, as demandas de formação continuada são de forma espiralar e retornam de forma condizente com a realidade de cada regional, fazendo com que os participantes caminhem em conjunto para que o mesmo objetivo seja alcançado em todas as regionais, permitindo assim que formação desses professores se torne mais efetiva, quando as discussões, provenientes no NERER, são elaboradas em conjunto, em forma de aquilombamento.

O único encontro que consegui participar foi o do mês de abril (08/04/2024). Houve

um em março, no entanto a minha participação ainda não estava liberada; também, houve outra em maio, mas, por falha de comunicação, não consegui o *link* de acesso em tempo hábil, o que se repetiu no mês de junho.

No encontro de abril, foi possível observar a mesma disparidade do gênero feminino presente na reunião em comparação ao público masculino, havia somente dois professores homens, que eram professores do terceiro ciclo do EF. Havia somente 3 professoras da EI e as outras eram dos segmentos do EF I, II e III (isso avaliando a presença de todas as nove regionais de BH).

O encontro do mês de abril foi voltado a temáticas indígenas por causa da data de comemoração dos povos indígenas (19/04), portanto o ponto de partida da pauta dessa reunião foram as possíveis práticas a serem discutidas e apresentadas em cada regional, de acordo com a demanda de cada uma, além do Webinar que ocorreria sobre a Lei 11.645/08. Houve troca de muitos relatos sobre aulas e dinâmicas possíveis a serem realizadas nos encontros do NERER ou em salas de aula, foi o momento de maior interação entre todos/as/es participantes.

Foi extremamente interessante observar as inúmeras práticas já realizadas por estes professores, muitas dessas realizadas por conta própria, sem a necessidade da intervenção ou incentivo vindo do NERER. Algo que me faz pensar na escolha desses professores como representantes de suas regionais, pois quando as coordenadoras e assessoras pedagógicas escolhem um/a professor/a que já tem o hábito de oferecer uma educação para as relações étnico-raciais, transmitem a mensagem para os/as/es outros/as/es professores de que existem sim meios simples e muito elaborados para que essa educação chegue à escola, pelo exemplo desses profissionais.

Após esses diálogos, a sala do *Meet* foi dividida por regional para deliberar as sugestões das pautas e atividades do encontro do mês de maio, porém o meu acesso na sala virtual da RN não foi aceito. No entanto, a coordenadora Gabriela me passou a pauta definida na sala da RN: a delimitação do momento deleite com a apresentação de Maculelê do grupo infantil de dança, com a guiança do mestre Zé Baixinho e a contextualização da dança, leitura do poema “Índio não sou”, apresentação da Flávia Oliveira, o para-casa que os/as/es professores terão que construir um mural ou uma pasta com a materialidade pertinente à pauta e, por fim, a exibição do vídeo sobre o Teko-Porã:

Bem Viver.

Foi perceptível que a GERER teve uma estratégia exitosa para o melhor desenvolvimento da ação do NERER, enquanto formação continuada para os/as/es professores e que a realização dessas reuniões é crucial, pois cria e fortalece os laços entre todas as pontas em prol da educação para as relações étnico-raciais, de modo que ela chegue da melhor forma possível às crianças, adolescentes e jovens adultos.

3.2 Tecendo Laços - O perfil das professoras como fio condutor da educação decolonial

Durante as observações nos encontros do NERER, sempre observava as professoras que se pronunciavam e ficava na torcida para alguma de EEI, nem sempre era. Mas as que se colocavam, eu fazia questão de, posteriormente, abordar cada uma, expor minha pesquisa e pedir seus contatos para uma possível entrevista. Dessa maneira, recolhi um total de oito contatos de professoras da EI, pois percebi que realizavam alguma prática na educação para as relações étnico-raciais e, também, peguei o contato daquelas que se manifestaram para tirar dúvidas ou ponderar algo que as deixam inseguras para desenvolver um trabalho decolonial em suas aulas.

Das oito professoras, somente quatro aceitaram meu convite. As descrições, a seguir, serão sobre o perfil das docentes, como foi a comunicação com cada uma delas, o local e condições da entrevista. Escolhi dar um pseudônimo para cada uma, de acordo com nomes africanos e indígenas, com significados que remetessem às suas características que me chamaram atenção ou suas vivências.

3.2.1 Lueji - rainha, protetora dos seus

A primeira foi a professora Lueji, que se autodeclara preta, com cabelos crespos que, segundo ela, está sempre trocando seu visual entre o uso do seu *black power* natural, as tranças e laces. Lueji tem 35 anos, mulher trabalhadora e guerreira, atua em uma ONG, juntamente com sua família, há muitos anos. Pela vivência intensa com as crianças, em situação de vulnerabilidade, não quis ter filhos, queria adotar uma criança;

fato que, infelizmente, não deu certo, mas considera como seus filhos seus sobrinhos e cachorros da sua irmã.

Formada em Radiologia, não prosseguiu a carreira pois, na espera de ser convocada em um concurso que prestou, os seus caminhos mudaram. Durante essa espera, ela trabalhou no ramo do *telemarketing*, enquanto cursava Pedagogia, realizou estágio obrigatório como auxiliar de inclusão no segmento da EI - segundo ela, na época, não havia o cargo de auxiliar de inclusão e os estagiários inscritos na PBH eram destinados para essa função-. Ao concluir o curso de pedagogia, resolveu prestar concursos na área da educação e iniciou sua carreira no município de Sabará, como professora por meio de contrato, mas logo foi convocada para lecionar como professora concursada em Sabará e na PBH, escolheu permanecer na PBH, onde está até hoje.

Lueji é uma mulher que passou por inúmeras violências por causa do racismo, ainda assim, ela conseguiu transformar toda a sua dor em força e em um olhar cuidadoso para as crianças com as quais convive na escola e na ONG. Uma mulher que por muitos anos teve a sua existência e dignidade diminuídas, hoje, é o porto seguro de muitas crianças e adolescentes que permeiam a sua vivência.

Meu primeiro contato com Lueji foi no encontro do NERER-RN, no mês de março. Ela chamou minha atenção ao se pronunciar dando relato sobre as práticas que realizou na escola e sobre como foi desafiador exercê-las, ao se deparar com atitudes racistas e preconceituosas de alguns colegas de trabalho. Ao fim daquele encontro, me apresentei a Lueji, situei-a sobre minha pesquisa e pedi seu contato para uma entrevista, ela foi super solícita.

A entrevista com Lueji foi realizada em uma das unidades da EMEI em que ela leciona como PPE na RN, toda a comunidade escolar me recebeu muito bem. Nossa conversa aconteceu dentro de uma classe que ela reservou, havia alguns ruídos, pois, foi em horário de aula, no turno da manhã, mas nada que nos atrapalhasse. Por fim, a entrevista ocorreu com sucesso e com direito à participação totalmente voluntária de sua colega de trabalho Kieza, que acrescentou muito nessa pesquisa.

3.2.2 Dandara - poderosa guerreira

Dandara se autodeclara parda, uma pessoa que se emociona com todas as sutilezas e bonitezas da vida (como ela carinhosamente se nomeia “uma manteiga derretida”), com cabelos cacheados, como Lueji, está sempre mudando de visual, inspirando e fazendo os olhinhos das suas crianças brilharem ao vê-la com cabelos igualmente trançados. Dandara tem 40 anos, é formada em Geografia e Pedagogia, mãe de um rapaz de 17 anos. Leciona na PBH há 10 anos, iniciou sua carreira dando aula para o EF e EM lecionando Geografia, mas não se adaptou muito bem, cursou Pedagogia e foi para a EI. Dandara também sofreu muito com o racismo e hoje se empodera da força criada para viver nesse mundo, o que a fortalece para lecionar e se emocionar diariamente com cada progresso de seus estudantes.

Começou lecionando em sala de aula, mas em uma das transferências de escola, em busca de trabalhar perto da sua casa, Dandara recebeu a oportunidade de trabalhar com o cargo de PPE na RN, onde está até os dias atuais. Para ela, foi um grande desafio atuar com projetos, pois era algo que nunca havia feito, mas tinha as professoras Moema e Inaê que já estavam atuando no cargo PPE.

Essa EMEI é referência em BH por desenvolver com êxito práticas para a educação para as relações étnico-raciais, as professoras entrevistadas Dandara, Moema e Inaê trabalham juntas exercendo com excelência o cargo de Professora de Projetos Específicos; o trabalho delas, juntamente com a comunidade escolar dessa EMEI, foi tão bem desenvolvido ao longo dos anos que foi premiado com o Selo BH Sem Racismo, é a única EMEI que o recebeu.

Aqui, me adianto, relatando onde aconteceu e como foi entrevistar as três professoras, no mesmo dia e no mesmo local. Identifiquei as três professoras no encontro do NERER-RN do mês de maio, no qual elas deram um relato de experiência que contavam as ações para a educação para as relações étnico-raciais, por meio do PTL. Ver elas falando com tanta resiliência sobre cada prática realizada na EMEI e dos retornos positivos vindo das crianças e seus familiares me encheu o coração. Aproximei-me de ambas, fiz o mesmo processo de me apresentar e explicar sobre a minha pesquisa, fui muito bem recebida e convidada a conhecer a EMEI.

Assim, eu o fiz, fui entrevistar as professoras na escola em que lecionam, mais uma vez, fui muito bem acolhida pela gestão escolar, a diretora Anahí foi super solícita e

acolhedora para comigo e a minha pesquisa. Nossa conversa aconteceu numa igreja católica que fica ao lado da escola, que é utilizada como anexo da EMEI, foi um local mais reservado e a conversa foi feita com uma professora de cada vez, mesmo que em um momento, estivessem, na mesma sala, Inaê e Dandara, cada uma teve o seu momento de fala.

3.2.3 Inaê - serena e forte como o mar

Inaê, goianiense, nasceu em Luziânia, se autodeclara parda, tem dois filhos e é casada há 35 anos. Uma mulher que tem uma fala leve, mas sua voz também carrega muita força e garra para atingir seus objetivos, seus olhos revelam muito sobre cada batalha que travou para ser a mulher independente que é. Inaê nunca almejou ser professora, no entanto, a vida a guiou por este caminho, fazendo o curso de magistério de forma gratuita, algo que segundo ela, fez escondido e a contragosto do marido, que não gostaria que ela trabalhasse. Hoje, é professora há 14 anos, nas escolas da RME de BH.

Ao ser concursada na PBH, Inaê passou por algumas escolas e pediu transferência, também pelo motivo de ficar mais próxima de casa; então, foi transferida para essa EMEI e se deparou com o cargo de PPE que havia sido homologado há menos de 1 ano. Nessa EMEI, havia uma professora que já tinha dado início à educação para as relações étnico-raciais, juntamente do NERER e o PTL. Essa professora a convidou para ser sua parceira nesse projeto e Inaê aceitou o cargo na EMEI. No entanto, essa professora adoeceu e saiu de licença da escola.

Com o ocorrido, Inaê se viu desafiada, tendo que desenvolver um projeto sem o apoio da professora que já tinha uma certa experiência e sem saber por onde começar e o que fazer. Foi aos poucos, então, aprendendo e construindo práticas, ao passo que ia adquirindo conhecimento para si por meio das leituras e dos encontros no NERER. Ao longo dos anos, conseguiu desenvolver, junto das suas colegas e da comunidade escolar, um lindo trabalho para dar continuidade à educação para as relações étnico-raciais na EMEI.

3.2.4 Moema - aquela que adoça

Moema, 53 anos, se autodeclara parda, tem a postura e a confiança de que tem muita experiência no trato de lecionar. Ela é daquele tipo de pessoa que faz você automaticamente adormecer todas as inseguranças possíveis ao descobrir que terá Moema ao seu lado. A professora leciona desde muito jovem; aos 14 anos, assumiu a direção e a gestão de uma escola/creche para crianças em um local que era um abrigo para mães solteiras.

Fez magistério pela UFMG de forma gratuita, após a LDB, de 1996, que exigia que quem lecionasse na educação infantil tivesse formação. Assim, Moema aproveitou a oferta dessa capacitação de forma gratuita por algumas universidades; além da passagem de ônibus que também era oferecida. Mas, em um dado período, a verba acabou e começou um abaixo-assinado para conseguir de volta esse benefício. Nesse meio tempo, Moema iniciou o curso de Pedagogia e não retornou para finalizar o curso de magistério, pois a graduação também atendia às exigências da LDB.

Moema é concursada na PBH desde 2014, passou por algumas EMEIs, no entanto precisava de uma dobra e na escola em que estava lotada não havia vaga para tal. Ao procurar, encontrou uma dobra em uma EMEI com o cargo de PPE para substituir uma professora que estava de licença médica, mas já havia dado início às práticas decoloniais nessa EMEI. Foi, então, que conheceu Inaê e, juntas, deram continuidade ao trabalho que já havia começado: “foi um encontro perfeito”, como afirmaram as duas - “nós somos a tampa e a panela” -. Um pouco depois, Dandara assumiu a dobra com esse mesmo cargo e somou forças para desenvolver esse lindo trabalho de levar a educação decolonial, antirracista e para a educação étnico-raciais para as crianças e a comunidade escolar.

4 ANÁLISE

Neste capítulo, serão discorridos alguns pontos que, durante as entrevistas, nos saltaram os olhos e que vieram à tona a cada conversa. Com o objetivo de compreender as práticas dessas professoras, durante a formação continuada e a maneira como elas conduzem o conhecimento adquirido no NERER, no PTL e nos estudos pessoais para a escola, trilhei este processo analítico.

Para chegarmos a uma sequência de análises, foi necessário primeiro fazer a transcrição das entrevistas que foram gravadas em áudio, a leitura atenta (aos saberes adquiridos por meio do repertório literário consumido, ao longo dos dois anos do curso de pós-graduação) e a separação em tópicos de pontos em comum entre as falas de cada uma das quatro professoras, relacionando-os com a observação participante dos encontros do NERER-RN, dos encontros da Coordenação Ampliada dos NERER e nos documentos produzidos pela SMED/PBH. Constatamos que havia quatro pontos emergentes que se repetiam na fala das docentes.

Portanto, será apresentada a análise desses quatro pontos emergentes, como a relação das entrevistadas com o NERER e a formação continuada para a educação das relações étnico-raciais, adquiridas neste núcleo; os desafios institucionais e colaborações que foram encontrados, durante o percurso, para a inserção de projetos e ações antirracistas nas EMEIs nas quais as professoras entrevistadas lecionam, os atravessamentos que o racismo e o preconceito têm em suas existências institucionais e pessoais; e, por fim, as mediações das professoras para com as crianças no educar para a educação antirracista.

Trago esses relatos com a licença das entrevistadas para que eu, enquanto pesquisadora, pudesse fazer as descrições de suas falas, a partir de suas sensibilidades e subjetividades. Ressalto, mais uma vez que todas as pessoas, citadas aqui, receberam um pseudônimo para preservá-las.

4.1 Educação para as relações étnico-raciais - racismo e existências

Após as entrevistas individuais e análise das transcrições, certos pontos foram reiterados nos diálogos em momentos diferentes pelas professoras entrevistadas. A partir

das percepções das participantes da pesquisa, discorro sobre as impressões mais palpáveis das experiências docentes com o preconceito e o racismo da esfera pessoal para o profissional. As professoras trazem suas percepções vivenciadas na pele do passado e do presente, sobre os atravessamentos dessa violência, sob o ponto de vista, de se lecionar para uma educação antirracista.

Na entrevista com Lueji, ela relata sobre uma professora que teve na infância que a tratou tão bem, sem distinções de credo ou de cor, que ela sente a necessidade de encontrar essa professora para agradecê-la e mostrá-la a profissional que hoje se tornou.

Portanto, pergunto a Lueji como ela se vê, enquanto uma professora negra, que está lecionando para uma educação antirracista. Nesse momento, ela olha para o passado e rememora alguns episódios de racismo, os quais vivenciou. Ela volta a relatar a admiração e o carisma que tem em relação à professora da sua infância, apontando que, quando era criança, não via atos de preconceito vindos por parte da professora, no entanto, sentia o preconceito e o racismo por parte dos colegas brancos da classe em que estudava.

Nessa sala havia um casal de primos, brancos, Amanda e Enrico; o garoto, segundo Lueji, conversava e interagia com a sala toda. Sua prima, no entanto, não gostava dessa interação, com ressalvas, ela não gostava dessa interação com as outras crianças negras. Lueji relata que sempre que o Enrico ia brincar, falar com ela ou com qualquer outra criança negra da sala, Amanda o impedia, brigava com ele ou, até mesmo, agredia as crianças com as quais ele tentava interagir. A professora conta que, em uma ocasião, tomou um tapa no rosto no momento em que Amanda foi agredir outra menina negra que estava brincando com Enrico; essa menina se abaixou para desviar do ataque e o tapa, mesmo não sendo direcionado à Lueji, a acertou e a feriu, não somente na pele, mas em seu âmago, a ponto de ela sentir essa dor até hoje.

Lueji fala, em outro momento da entrevista, que mesmo passando anos desse acontecimento, quando ela vê a Amanda no bairro ou até mesmo ouve qualquer menção ao nome dela -mesmo que se trate de outra pessoa-, ela se lembra do episódio e sente raiva.

E aí foi crescendo assim, tipo assim, esse ódio, sabe? Na verdade, hoje eu tento meio que absorver, mas mesmo assim quando eu lembro dela eu [...] fico com

muito ódio, hoje eu sinto ódio, assim antes eu ficava era querendo chorar, lembrava eu ficava mal (Lueji, entrevista realizada 10/06/2024).

Nessa fala, é possível, então, perceber como as violações do racismo deixam marcas tão profundas na infância, que fazem as crianças negras carregarem e relembrares esses traumas para o resto da vida, interferindo nas suas relações consigo mesmas, com o outro e com a sociedade. Essa violência é tão forte, que impede as crianças, adolescentes e adultos negros de se divertirem ou se colocarem disponíveis para atividades coletivas, por medo da rejeição, os impedindo de vivenciar festas da cultura popular brasileira, por exemplo.

Lueji relata como foi sua única experiência com a festa junina em seu tempo de escola, disse que, nos dias atuais, ela participa de quadrilhas de festas juninas nas comemorações da família de seu marido, em que todos dançam e ela se diverte nesse momento podendo ser qualquer personagem de sua escolha. Porém, na sua infância, teve o desgosto de experimentar ser a garota que não está dentro dos padrões estéticos de beleza e não ser escolhida por nenhum menino para formar par; relatou também que a única vez em que ela dançou quadrilha na escola foi quando uniram a sua turma com a de seu primo e ambos formaram um par, mas não porque eles queriam dançar juntos e, sim, porque essa era a única opção. Lueji conta que, mesmo querendo, tendo o vestido e todos os adereços, não necessitando da permissão de seus pais para dançar, ela não se sujeitava a passar novamente por essa dor, por compreender que ela não seria escolhida por ninguém para dançar, muito menos sequer ser a personagem mais cobiçada por todas as meninas, que era ser a noiva do casamento da quadrilha da festa junina.

Durante a entrevista, Lueji afirmou: “Parece que igual fala, né? Não sei se você já viu uma noiva na quadrilha que é uma menina negra (Lueji, entrevista realizada 10/06/2023)”, essa frase me transportou para minha época na escola, sempre amei festa junina, as comidas típicas e as músicas, fora que é o mês do meu aniversário. Quando eu estava na quarta série, eu fui toda feliz dançar festa junina, com aquela chaminha acesa no peito, achando que seria minha vez de ser a noiva. À professora que separou os pares, eu fui perguntar se eu poderia ser essa personagem e ela, sem nem pensar duas vezes, proferiu a frase com o mesmo significado “*onde já se viu uma menina como*

você ser noiva de quadrilha?”. Ao lembrar desse momento, compartilhei dessa dor com Lueji, mostrando, mais uma vez, o sentido de realizar essa pesquisa, a importância de, hoje, estarmos na classe, na escola, inserindo uma educação antirracista.

Essa passagem da entrevista de Lueji é recorrente também nas dissertações que pesquisaram sobre a educação decolonial (Gomes, 2022; Feital, 2016; Silva, 2023) nas escolas de BH, pois existem inúmeros relatos de professores tendo atitudes racistas em classe ou negligenciando atitudes proferidas pelos/as/es estudantes, como alguns relatos já descritos neste presente trabalho. Há uma tendência de adultos, especialmente professores, silenciar ou negar conflitos raciais nas escolas, perpetuando o racismo. Esse comportamento reforça atitudes discriminatórias entre os alunos, criando um ambiente permissivo para práticas racistas (Gomes, 2022).

Essas atitudes também atingem as crianças, a partir dos exemplos que têm em casa que reforço, mais uma vez: as crianças não são incapazes de serem racistas, a exemplo disso, a autora Adriana Gomes (2022) traz um relato de uma criança, de 5 anos, que chamou uma professora de "macaca", refletindo comportamentos racistas aprendidos em casa ou no ambiente social. Esse caso ilustra como essas atitudes podem surgir desde muito cedo, como os professores podem e devem lidar pedagogicamente com essas situações.

A partir desse relato, levei essa mesma pergunta para as outras professoras que entrevistei. Na entrevista com a professora Dandara, quando pergunto como é ser professora negra que leciona por uma educação para as relações étnico-raciais e que também vivenciou o atravessamento do racismo, ela relata que nunca teve experiências de racismo na escola, mas que, ao longo da vida, não pôde ter o privilégio de não passar por essa dor.

Dandara relata que vem de uma família interracial, composta por mãe, pai e 4 filhos - um casal de irmãos brancos dos olhos verdes e outro casal de irmãos negros. Ela relata que, quando era criança, era protegida em casa; a adolescência foi a época em que começou a passear e sair de casa sem o acompanhamento dos pais, tempo em que o racismo encontrou uma brecha para chegar até seu corpo e do seu irmão negro, ela relata diversas situações em que eram nítidas as diferenças de tratamento para com seus irmãos brancos, em relação a ela e seu irmão negro.

No entanto, alguns desses traumas, gerados pelo racismo na infância, são revisitados enquanto adultos e são laçados pelo poder de educar; essas crianças, que foram atravessadas por esse tipo de violência, hoje, se veem adultas, professoras que lecionam para uma educação antirracista. Assim, vê-se que o educar e ensinar para as relações étnico raciais pode, aos poucos, curar feridas abertas, delas e de tantas outras professoras e professores como Lueji e Dandara.

A Lei 10.639 foi promulgada no ano de 2003; em 2024, ela completou 21 anos, portanto nenhuma dessas professoras entrevistadas teve a oportunidade de acesso a uma educação sobre a história e cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena na educação básica, na graduação ou até mesmo na pós-graduação. No entanto, a partir da obrigatoriedade oriunda da Lei 10639, os governos federais, estaduais e municipais precisaram se reestruturar para dar formação e materiais didáticos para os professores cumprirem a lei.

Portanto, todas as 4 entrevistadas passaram por esse processo de aprender para ensinar, mesmo que tardiamente e, talvez, de forma desgastante aos/as/es professores que já possuem uma jornada de trabalho maçante e que não recebem um salário digno em relação ao esforço e dedicação que têm.

A seguir, mostro relatos de algumas delas que contam como o estudo e aperfeiçoamento para compreenderem como é uma educação antirracista e para as relações étnico raciais, as educaram e as curaram, antes mesmo dessa educação chegar à escola.

Lueji começa relatando que, antes mesmo dela ser inserida no Núcleo de Estudos das Relações Étnico-Raciais, o racismo e o preconceito sempre a incomodaram, mobilizando-a a se colocar num lugar de protetora dos estudantes negros e negras. Lueji sentiu, após passar por todas as dores impostas pelo racismo, as quais a atravessam até os dias de hoje, a necessidade de se tornar uma defensora de todas as crianças que estavam ao seu alcance, para que essas não experimentassem essa dor. E, para somar com essa luta que ela já travava, o projeto de educação continuada da PBH, NERER, deu mais embasamento, materiais, apoio pedagógico para que pudesse lecionar para uma educação antirracista, fazendo com que as crianças em seu ápice da formação de

suas identidades pudessem ver o mundo com outras lentes para as relações étnico raciais.

O mesmo acontece com Dandara, durante a entrevista, no momento em que ela está me relatando a sua trajetória profissional até chegar a EMEI em que leciona atualmente, para o projeto Tecendo Laços e o NERER, ela se emociona ao relacionar que, através do conhecimento que adquiriu estudando para lecionar e fornecer uma educação decolonial para as crianças dessa EMEI, ela aprendeu que, muito do que ela viveu, enquanto mulher negra, não eram somente algumas situações isoladas e, sim, racismo e preconceito. Portanto, ela ainda se emociona por poder, atualmente, aprender e reconhecer sua própria trajetória, além de ver como as crianças aprendem tão rápido cada sutileza da educação para as relações étnico raciais que estão absorvendo. Dessa forma, o que, em nosso imaginário, seria de difícil compreensão, as crianças têm nos surpreendido e, também, nos ensinado.

Em outro momento, pergunto à Dandara como ela sente o atravessamento de ser uma professora negra e com uma carreira que está totalmente voltada para lecionar para a educação antirracista, ela se emociona novamente e me responde com a voz embargada que, para além do aprendizado, da compreensão das origens e de como se aplica o racismo estrutural no Brasil, ela se depara com o choque que é perceber que nunca lhe foi ensinado a história e a cultura indígena brasileira, a ponto de se comover em constatar que isso a colocou no meio de uma sociedade que invisibiliza a existência dos povos indígenas e de suas pluralidades, algo que a fez e faz toda a população brasileira ainda manter tradições que inferiorizam e menosprezam todo e qualquer tipo de conhecimento oriundo dos povos originários.

Dandara fala que lecionar para uma educação para as relações étnico-raciais é ter um olhar mais apurado ao que são essas relações étnico-raciais, é olhar com mais atenção as sutilezas e singularidades sobre o que é ser uma criança negra, numa sociedade em que a democracia racial é uma inverdade. Ao notar essa necessidade do cuidado, Dandara percebe que, ao fazer isso, também está cuidando e educando com afeto a criança negra que ela também foi um dia:

Então eh, eu acho que eu vou olhar mais atento sabe, a fala, os trejeitos, [...] de conversar, de ter conversas de falar “Olha racismo, ele é crime fazer isso com o

colega não é bacana e você não pode falar isso”, né? E ter essas falas de respeito mesmo e mostrar que não pode fazer isso com o outro, que o outro fica magoado, sabe, de tentar... Eh, eu acho que é isso, é essa escuta, esse olhar, esse perceber. O que se coloca no lugar daquela criança?! Que foi coisas que às vezes eu vivi também (Dandara, entrevista realizada 09/08/2024).

As entrevistadas Inaê e Moema não abordaram a relação de serem mulheres negras lecionando para a educação antirracista. Compreendi que um dos motivos possíveis para Inaê não abordar esse tema é que ela se autodeclara parda; durante toda a entrevista, a professora não transpassa o ato de se posicionar diante as lutas antirracista por meio da educação, ou seja, não se posicionou a partir de autorreflexão, de, possivelmente, ter vivenciado algum tipo de situação racista ou preconceituosa, quando se trata da cor da pele preta.

Outro fato que me leva a ter esse pensamento, é a forma como Inaê remete ao tom de pele preta e seus fenótipos em suas menções de seus trabalhos desenvolvidos para que as crianças se valorizem em relação a sua cor, por exemplo: “então eu procuro isso, trazer essa autoestima para elas e para os meninos também, pra **esse cabelo, para essa cor e essa representatividade**” (Entrevista Inaê, 30/07/2024). O ato de utilizar tais pronomes demonstrativos remete a uma distância do sentir o que é estar por debaixo destes tons de pele.

Já na entrevista com a professora Moema, a conversa foi mais para o caminho de dialogar sobre o projeto que desenvolveram na EMEI do que sobre suas relações afetivas com todo o processo de se educar para educar. Compreendo, também, que falar sobre essa temática é transpor inúmeras camadas de dor e isso pode ser algo que, para algumas pessoas, se faz necessário ter mais intimidade, mais tempo e muita força para conseguir verbalizar tais dores.

4.2 Desafios institucionais - resistências e apoios

Ao longo das observações participante no NERER nordeste e nas entrevistas, algo que foi veemente citado, e em uníssono, por todos servidores presentes nos encontros e pelas professoras entrevistadas foi a extrema importância do apoio da direção e coordenação da instituição para que seja colocado em prática todo e qualquer projeto a

ser desenvolvido na escola. Todas relataram que é extremamente difícil ou quase impossível realizar um projeto na escola sem o apoio da direção ou da coordenação.

Para entendermos essa fala é necessário compreender o funcionamento de uma escola pública e uma EMEI da PBH. Todo conteúdo programático de ensino é regido por documentos oriundos da Política Pedagógica da RME de BH; através dessa política, existem os Cadernos Pedagógicos para a Educação de Jovens e Adultos e as Proposições Curriculares para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA. Esses documentos têm como proposta trazer eixos estruturadores pedagógicos para toda a rede de ensino da PBH.

Assim, esses documentos ajudam no desenvolvimento das aulas e andamentos dos conteúdos em cada escola ou EMEI, mas existem outros projetos da SMED³² que podem ser introduzidos na escola para a melhor pluralidade de conhecimentos, desenvolvimento de percepções culturais, formação continuada e capacitação dos professores, diretores e coordenadores. Existe também uma hierarquia nas tomadas de decisões dentro da escola para a melhor organização e para que a educação chegue aos estudantes da melhor forma. Portanto, a direção e coordenação são o topo dessa hierarquia, é essa repartição que lida com as decisões mais importantes de ponta a ponta na escola. Com esse poder em mãos, com a ética em dia ou não, as pessoas que estão nesses cargos têm a autoridade de permitir que um projeto se inicie ou se interrompa, têm o controle da distribuição de verba pública para o desenvolvimento de qualquer ação na escola e influência sob a colaboração e engajamento da comunidade escolar³³.

Portanto, se a pessoa, que estiver na posse da direção e coordenação, não conseguir deixar de lado seus interesses pessoais, sua própria compreensão de credo e política, não vai existir uma educação em prol da pluralidade de conhecimento e nem cumprimento de leis, normas, regulamentos e proposições indicadas pelo governo que

³² Alguns exemplos de projetos: Projeto Tecendo Laços; Projeto Dengos e Cafunés; Jornada Literária; Jogos da Primavera *etc.*

³³ Atribuições do diretor escolar: I) Apoiar, avaliar e possibilitar o desenvolvimento do trabalho docente (avaliação e monitoramento dos professores, investimento no desenvolvimento profissional de professores, manutenção de culturas colaborativas de trabalho); II) Definir metas, avaliações e responsabilidades (destaca-se a autonomia/discricionariedade do diretor para estabelecer metas e planejar, além do uso de dados para beneficiar os estudantes); III) Gestão estratégica dos recursos (uso estratégico dos recursos humanos e financeiros, alinhando-os aos propósitos pedagógicos); IV) Sistema de Liderança (atuação para além dos limites da escola, estabelecendo relações com outras escolas para a troca de experiências e boas práticas) (MEC. Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar. 2021).

regem o município, cidade, estado ou país. Por esse motivo, todos os professores, repito, todos os professores, falaram em uníssono, em todos os encontros e entrevistas, que, sem o apoio da direção e coordenação da escola, é extremamente difícil ou impossível desenvolver qualquer projeto na escola.

Exposto isso, não é de se espantar que as quatro professoras, que selecionei para entrevistar, realizaram e realizam seus projetos para uma educação para as relações étnico-raciais porque têm apoio íntegro da direção e coordenação. As quatro tinham o aval e a autonomia para apresentar, criar e desenvolver projetos nas instituições em que lecionam. Segundo as entrevistadas, todas as ações realizadas por elas são oriundas do projeto Tecendo Laços, no entanto, em cada escola, é acrescido às necessidades que cada uma demanda, de acordo com o julgamento da professora regente do projeto e da direção.

Quando perguntei às professoras como é o engajamento e apoio da direção, todas confirmaram positivamente, falaram sobre como apoiam, incentivando o engajamento das outras professoras e funcionários da escola, como colaboram em relação à destinação de verba, caso necessário, para o desenvolvimento dos projetos.

Lueji traz um relato muito interessante, dizendo que, mesmo que a sua diretora seja de uma religião que, comumente tem intolerância à religião de matriz africana, ela não impede que, nos projetos ofertados por Lueji, na escola, seja falado sobre outras religiões, que não impedia de trazer o atabaque (instrumento utilizado em religiões de matriz africana) para exposição e experimentação dos estudantes. Isso confirma a importância da laicidade³⁴ na escola, permitindo que as crianças ampliem seu repertório de conhecimento sobre a cultura religiosa de seu país.

Dandara, Inaiê e Moema, que são professoras da mesma EMEI, relataram que o apoio da diretora Anahí é extraordinário que, além de apoiar, ela se envolve e mergulha em cada projeto com as três. A diretora Anahí acompanha cada projeto de perto, compra materiais para o melhor andamento das ações, sem nem mesmo as professoras precisarem solicitar, busca formações para toda a comunidade escolar compreender e se engajar nos projetos, busca divulgar para a SMED o que tem sido desenvolvido na

³⁴ A laicidade é o princípio que separa o Estado da Igreja. No Brasil, a laicidade é um princípio que deve ser respeitado nas escolas públicas, que não devem abrir exceções para que uma religião se torne majoritária. A Lei nº 9.475/97 elege a laicidade na escola como obrigatoriedade.

escola, inclui e interage com a comunidade escolar, quando necessário. Com esse trabalho interdisciplinar, essa EMEI já lançou, juntamente com os projetos desenvolvidos pelas professoras, um livro escrito pelas crianças³⁵ e está trabalhando no desenvolvimento de outro que conta a história da EMEI, já tendo produzidos vídeos e artefatos que foram para o hall de exposições no prédio da SMED.

É perceptível a diferença que faz o envolvimento da direção nos projetos apresentados pelas professoras, quando a direção está em sintonia com o corpo docente, toda a comunidade escolar entra em sintonia também, facilitando e promovendo o melhor desenvolvimento para a instituição. Porém, isso não impede que algumas pessoas mantenham seus pensamentos e credos sobre qualquer assunto, principalmente se tratando sobre o preconceito e racismo.

As entrevistadas contam que suas maiores dificuldades, mesmo com o apoio da direção, estão pautadas em conseguir atingir alguns professores e professoras que têm uma resistência maior em relação a aprender novos termos para se referir a pessoas indígenas, escravizadas e pessoa com deficiência (antes se pronunciava índio, escravos, pessoas especiais *etc*), em compreender que a cultura e história indígena, afro-brasileira e africana têm que ser ensinadas na escola. Portanto, existe professor/a que ainda tem resistência em compreender que é necessário que se ensine que o Brasil não foi descoberto e que já haviam habitantes aqui, a história da África e sua diversidade de conhecimento, cultura, culinária, reinos e países e como toda essa cultura veio parar no Brasil, como eles se tornaram escravizados e como isso permitiu que nossa cultura se tornasse tão diversa.

Exemplo disso é um relato, da professora Lueji, de um projeto que ela submeteu na escola que ensinava as crianças parte da cultura afro-brasileira e africana por meio de instrumentos; após as aulas; alguns itens ficaram em exposição no corredor que dava acesso às salas de aula da EMEI, um dos itens exposto foi um atabaque. Este instrumento despertava incômodo em algumas professoras, Lueji fala que havia uma professora que não passava próximo ao atabaque ou não deixava as crianças o tocarem, no entanto, quando os pais e responsáveis passavam por ali no momento de buscar as

³⁵ Xô Preconceito Quero Respeito, 2023.

crianças, todos paravam, tocavam ou deixavam as crianças tocarem sem nenhum problema.

Nesse momento, Lueji aponta a atitude preconceituosa das professoras que desejavam manter distância de um simples instrumento, mas nós sabemos o que o atabaque representa no imaginário da intolerância religiosa. E, aqui, pontuo, mais uma vez, a importância de a laicidade ser presente e atuante na escola, essa ação não serve somente para a direção ou “para inglês ver”, é necessário pôr em prática a laicidade em todos aspectos da escola. Caso isso não se torne algo natural, ao/a/e professor/a/e, que tem ciência da sua obrigação (algo que deveria andar lado a lado com a ética pessoal de cada um/a/e), serão necessárias ações de formação continuada para que esse entendimento o/a/e alcance.

Aqui, ela traz um relato do como é lidar com professoras que têm mais resistência/preconceito na escola, diante dos projetos que ela apresenta:

[...] ano passado mesmo, quando mudou para a lei de um negócio de falar indígena, que mudou a lei, né? E era indígena não era mais índio e tal, e aí algumas professoras falaram assim “*Ah cheio de mi mi mi esse negócio, antes era assim, agora é assim. Me chamavam de branquela*”. Ela sempre fala dessas coisas assim, que não tinha nada a ver, antes elas passavam por isso e por que mudar para indígena. O que tem a ver? Ah? Ah, aí fui começar a falar sobre a questão racial, né, da cor da pele e tal. (Lueji, entrevista realizada 10/06/2024).

Dandara também relata algumas resistências por parte dos professores:

Apesar da nossa escola ser muito unida e muito aberta. Às vezes a gente ainda escuta aquelas falas assim “*ai, mas esse tema de novo, já foi ano passado essa palestra, porque de novo?*” E aí a gente como está nesse projeto, e já sentiu na pele (o racismo - grifo nosso), eu tenho que falar pra elas que é importante por mais que a gente acha que já tá tudo resolvido, que todo mundo já sabe como lidar, como fazer, não é bem assim. (Dandara, entrevista realizada 09/08/2024).

Todas as entrevistadas citam que houve resistência na introdução desses conteúdos na escola e no desenvolvimento dos projetos, mas que ao longo do tempo as professoras/es foram aprendendo, juntamente com as crianças, a mudaram seus pontos de vistas e olhares para a existência das crianças negras e indígenas na EMEI. No entanto, essa evolução não atinge todas as professoras e nem todos os aspectos. É preciso uma compreensão mútua de que o racismo opera por meio de “brincadeiras”,

estereótipos e falas que diminuem a necessidade de se dialogar com tal temática na escola que, apesar de disfarçados com humor, possuem um caráter hostil e devem ser combatidos nas instituições de EI. Tais situações afetam a autoestima e a segurança das crianças negras, tornando o combate ao racismo essencial no ambiente educacional (Gomes, 2022; Silva, 2023 e Feital, 2016).

Lueji, em certo momento da entrevista, conta sobre uma professora, Kieza, que trabalhava pela manhã na EMEI em que leciona e que pegou uma dobra no período da tarde. Quando Kieza pegou essa dobra, ela atuou como professora substituta para, se caso fosse necessário, ela assumiria postos na EMEI. Quando ela não precisava estar em classe para substituir alguma professora, Kieza acompanhava Lueji nas aulas em que colocava seus projetos em prática. Lueji conta orgulhosa sobre como Kieza também aprendeu muito sobre raça, racismo, preconceito e suas subjetividades somente acompanhando suas aulas, ela relata que Kieza é uma mulher parda, casada com um homem negro retinto e que tem uma filha parda.

Nesse período em que a professora da dobra a acompanhou, Lueji percebeu que Kieza compreendeu os tristes episódios de racismo que sua filha sofreu e sofre na escola particular em que estuda, que a professora aprendeu a ter um olhar mais apurado para as sutilezas em que o racismo e preconceito se alojam, as atitudes diárias de outras pessoas ou professoras da EMEI, as letras de músicas com cunho racistas, nas falas de colegas de trabalho *etc.* Aqui, Lueji relata um caso da percepção de Kieza à uma letra de música que foi apresentada pelas crianças de uma outra professora da EMEI:

Lueji - aí agora, ela é tipo, se tem coisa assim que passa despercebido de algo, ela vem me falar. Teve uma apresentação aqui, daí vem ela, aí ela mandou “*Lueji você viu, né, que tem nessa música ali? Eu não vou colocar essa música para mim não (dar aula - grifo nosso)*” e tal, tipo assim, ela agora consegue ver que teve alguma coisa que você não viu. (Lueji, entrevista realizada 10/06/2024).

Ou seja, essas percepções são oriundas da mera observação da professora Kieza, das aulas para a educação paras as relações étnico-raciais desenvolvidas por Lueji que, por sua vez, tem acesso ao NERER e às orientações do PTL. Portanto, é perceptível que essas aulas não têm atingido somente as crianças, mas também têm trazido conhecimento e criticidade para as professoras que estão no mesmo ambiente escolar, permitindo e abrangendo a educação decolonial e antirracista para todos/as/es.

As professoras Inaê, Dandara e Moema evidenciaram que lidar com as/os professores/as da EMEI em que lecionam é muito tranquilo, que é um corpo docente muito harmônico e que colaboram muito. Elas relatam que, por vezes, quando passam na classe de alguma turma para aplicar o projeto, as crianças já estão atentas nas nomenclaturas corretas, nas culturas, nas origens e se surpreendem, pois isso significa que a educação para as relações étnico-raciais, lecionada por elas, tem se tornado parte, também, do dia a dia da professora regente, em classe.

Inaê destaca que é extremamente importante que exista o cargo direcionado para trabalhar somente com projetos na escola (PPE), que isso viabiliza a qualidade da entrega do projeto à escola e a devolutiva para a SMED, que essa ação também permite que os professores aprendam juntamente das crianças e também consigam incluir a educação para as relações étnico-raciais em suas aulas cotidianas. A entrevistada também pondera a importância de todas essas ações se tornarem parte do Projeto Político Pedagógico da escola ou EMEI pois, mesmo na ausência delas ou desse cargo, garante que a educação decolonial tenha continuidade.

4.3 MediAções - professoras, crianças e a educação para as relações étnico-raciais

Vejamos esta fala de Dandara, na entrevista:

Os pais (grifo nosso) questionam a gente quando eles estão vendo que as crianças deles têm algumas atitudes preconceituosas, racista, eles vêm até nós. Aconteceu comigo de uma mãe procurar ajuda e falou "*Nossa, me ajuda porque minha filha não quer brincar com determinadas crianças e tal*" e na sala da C também aconteceu, né, dos pais pedirem ajuda porque a criança tá... ela tá percebendo que a criança tá tendo atitudes racistas, né? E isso é bom porque percebe que a nossa escola é aberta, né, para receber esse tipo de questionamento (Dandara, entrevista realizada 09/08/2024).

O educar para as relações étnico-raciais abre portas que, há muito tempo, estavam lacradas com correntes remanescentes da colonização e escravização; no entanto, as ações para que essa educação chegasse à escola, por vias governamentais, demoraram

em torno de 20 anos, em BH (desde a Lei Orgânica de 1990) e foi começar a dar um significativo retorno na Rede Municipal de Educação, a partir do ano de 2010³⁶.

Já havia publicação sobre a ação voluntária de professores atuando para uma educação antirracista na cidade de Belo Horizonte, datada no ano 2000³⁷, sem ação direta da PBH com a formação continuada, o que nos aponta que o Movimento Negro belorizontino vem atuando e abrindo essas portas antes mesmo de somar forças com as prefeituras municipais, governo Estadual de Minas Gerais e as leis 10.639/03 e 11.645/08.

A constatações feitas refletem diretamente na fala de Dandara. O fato de essas ações partirem, primeiro, dos professores - que compreendem as necessidades e particularidades das EMEIs ou escolas municipais – para, depois, a demanda chegar na GERER e, posteriormente, tornar-se pauta de discussão e formação continuada para professores nos NERER's (Silva, 2023) permite que a comunidade, que está inserida nos espaços dessas EMEIs, tenha a liberdade de pedir socorro e ajuda na educação de suas crianças. É perceptível a potência de uma educação para as relações étnico-raciais quando uma mãe percebe, sozinha, que sua filha está tendo atitudes preconceituosas e ela move forças para chegar na classe e solicitar ajuda à professora.

Outro relato das professoras entrevistadas que reforça isso é o de uma mãe que, através da educação que sua filha está recebendo na EMEI, compreendeu que ela é uma pessoa de descendência indígena e, hoje, se autodeclara uma mulher indígena, valorizando sua cultura ancestral, compreendendo suas lutas e direitos.

Sim! Isso é conquista do Movimento Negro, Movimento Negro Educador (Gomes, 2017) e das ações da Prefeitura de Belo Horizonte em prol da equidade racial e a educação para as relações étnico-raciais.

A formação continuada para professores da RME-BH transcendeu a função de qualificar melhor as quatro professoras, atravessou diretamente os corpos e as

³⁶ Ano de primeira publicação de artigo sobre as ações da PBH para as relações étnico-raciais - NUNES, Erica Meline Ribeiro. Cidadania e multiculturalismo: a Lei 10.639/03 no contexto das bibliotecas das escolas municipais de Belo Horizonte. 2010.

³⁷ SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Os professores negros como Atores sociais em escolas da Rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Educação em revista** (UFMG. IMPRESSO), Belo Horizonte, v. 40, p. 12-20, 2000.

compreensões identitárias dessas professoras. Pois, falas proferidas por Dandara, Lueji, Inaê e Moema que, estar lecionando para a educação para as relações étnico-raciais, é se verem mais humanas e conseguirem olhar as crianças com mais humanidade, atenção aos detalhes e carinho, é poder olhar para trás, compreender o que foi tudo o que passaram e vivenciaram na infância, adolescência e vida adulta para ter mais tato ao formar outras crianças que possam ter suas identidades desenvolvidas de formas positivas, sendo crianças negras, indígenas, não negras ou com deficiências.

Outro relato dado pelas entrevistadas que tange a mediação entre educação para as relações étnico-raciais e as crianças é a educação positiva pela representatividade, ter professoras negras dentro da sala de aula é de extrema importância para a relação direta com as relações de poder, associação das referências e a representação física de poder chegar ao emprego sonhado; aos direitos, estudos e saberes adquiridos; a estética ancestral, de forma afirmativa para todos que fazem parte da comunidade escolar juntamente das crianças.

Lueji e Dandara citam, em suas falas, a forma como a estética de seus cabelos aproximam as crianças do entendimento do belo em si mesmas. O ato de olhar uma professora e ver nela o mesmo tipo de cabelo que essa criança tem as fazem compreender que há beleza em se ter um cabelo crespo, cacheado ou trançado, faz com que as professoras também se reinventam, enquanto enxergam beleza em si mesmas. É chocante para nós, professoras, nos vermos tão bonitas diante, dos olhinhos admiráveis das crianças. Abaixo, é possível compreender isso na fala de Dandara:

Ontem eu cheguei na sala da M à tarde, tem muitas meninas negras na nossa escola, né?! E na hora que eu cheguei, elas já tinham me visto de trança e tinha umas cinco meninas de trança. E elas vieram e falaram *"professora eu tô de trança"*, daí uma foi falou assim *"professora hoje, você vai tirar foto comigo porque eu também estou de trança"* [...] Tá aí a questão da representatividade, né, ser vista. Olha a professora também usa trança, né? Eu também estou de trança, é legal! *"A trança é bonitinha e as meninas tudo de trancinha assim igual você"*, falo assim, só achei a coisa mais linda, elas me mostrando, né? Que o cabelo tem que ter essa questão da autoestima também, né, da identidade, é autoestima das crianças que está lá, elas querem se sentir bonitas. (Dandara, entrevista realizada 09/08/2024).

Lueji também fala sobre seu cabelo na entrevista trazendo um ponto de vista mais pessoal; ela relata sobre a sua característica em sempre estar mudando o cabelo, das

vezes que foi necessário sair de uma transição capilar para ter que fazer progressiva novamente por causa de surto de piolho na escola e em como isso afeta seu entendimento de representar os valores que ela traz a escola, em suas aulas para a educação das relações étnico-raciais.

Lueji fala que ama fazer progressiva e usar o cabelo como corte *channel*; no entanto, se questiona até onde ela faz aquilo que ensina, como em sua compreensão é ambíguo falar da beleza do cabelo crespo, cacheado ou trançado e ela estar numa fase que gosta de manter seu cabelo alisado. Para isso, a docente buscou outras estratégias como usar perucas - ou laces, nomenclatura utilizada para novas tecnologias de perucas de cabelo sintético ou natural - com os formatos e cores de cabelos alisados que ela gostaria de usar, usa tranças de variadas formas, mas, ainda assim, preserva seu cabelo natural.

Inaê não relata assuntos pessoais sobre si e o cabelo crespo por ser uma mulher branca, mas traz pontos importantíssimos sobre a discussão e ensinamento sobre a ancestralidade do cabelo crespo na escola, quando ela se depara com uma situação de uma menina negra que sempre chegava na classe chateada pois sua mãe sempre amarrava seu cabelo crespo, muito esticado e rente à cabeça. Percebendo isso, Inaê foi conversar com a criança e ela proferiu a seguinte frase: *“ai!! eu não quero meu cabelo amarrado, eu quero solto”* (Inaê, entrevista realizada 09/08/2024), Inaê soltou seu cabelo e, mesmo que tenha permanecido para o alto, pelo fato dele ter sido muito esticado, a criança se sentiu feliz e grata por aquele pequeno gesto.

A partir daí, a professora começou uma conversa com os estudantes sobre os tipos de cabelos e as texturas que existem. Posteriormente, ela vendou as crianças e pediu para que elas tocassem nos coleguinhas e tentassem descobrir quem é a pessoa só pelo encostar no cabelo. E, assim, pela prática, as crianças se envolvem e aprendem sobre a diversidade do cabelo e a beleza de cada um. Contudo, Inaê também aponta a necessidade de trabalhar a valorização do cabelo com os pais, mães e responsáveis; ela relata que ao chegar na mãe dessa criança, a primeira coisa que a menina ouviu foi: *“Paloma³⁸, que cabelo é esse??”*, demonstrando que os pais também precisam aprender para que a educação escolar caminhe junto com a educação familiar (Cavalleiro, 2020).

³⁸ Pseudônimo

Portanto, Inaê propôs à diretora da EMEI a criação de um grupo de discussão com os pais, para refletir sobre as representatividades e os cabelos, seguindo o modelo do grupo sobre transtorno do espectro autista, que já existe na escola.

Nilma Lino Gomes, em seu livro “Sem Perder a Raiz”, fruto da tese do seu doutorado, fala sobre a ligação fortíssima entre o cabelo e a identidade de uma pessoa negra, que é um símbolo importante da presença da negritude e da ancestralidade africana, enaltecendo a genealogia de quem possui cabelos crespos, mesmo que o tom de pele seja mais claro ou branco, pois a textura do cabelo crespo é um “estigma negativo de mistura racial” (Gomes, 2020, p. 18) em um país miscigenado e racista. Destarte, a atuação dessas professoras cria o processo de desconstrução da imagem negativa do cabelo crespo e do corpo negro, ressignificando a auto visão dos padrões de beleza e bem-estar com o próprio corpo (Gomes, 2020).

[...] O caminho seria reassumir a negritude pelo resgate das técnicas e artes relacionadas com o corpo a partir do repertório das artes corporais africanas, não apenas no sentido de uma continuidade, mas também no sentido de uma operação de decodificação/recodificação e reinterpretação no universo da diáspora africana (Munanga *apud* Gomes, 2020, p. 24).

4.4 Formação continuada - professoras, NERER e Projeto Tecendo Laços

Lueji, Dandara, Inaê e Moema são frequentadoras assíduas do NERER da RN e dos módulos de formação continuada do PTL, se tornaram exemplo pela prática e desenvolvimento de projetos únicos que deram certo em suas comunidades escolares e reverberaram na SMED. São professoras que tiveram a oportunidade de, após passarem no concurso destinado à educação infantil, serem contratadas para o cargo de PPE nas escolas em que estão lotadas ou pegaram dobra para realizarem esse trabalho.

Inaê e Moema pegaram dobra e lhes foi dada a opção de trabalharem juntas com o projeto Tecendo Laços; Lueji e Dandara pediram transferência de uma EMEI para outra e também lhes foi dada a opção de trabalharem com o projeto. A partir de suas escolhas, começaram os estudos para conseguir elaborar um projeto com a temática indicada pela SMED e com a necessidade de suas comunidades escolares.

Todas as 4 professoras desenvolvem o PTL em suas escolas, todas citam a importância deste projeto fazer parte do PPP de cada EMEI, principalmente para registro

do que já foi feito e para continuidade do desenvolvimento na educação naquela unidade escolar; pois, caso essas professoras saiam da escola, por quaisquer motivos, o trabalho, ainda assim, continuaria sendo realizado e teria informações que embasassem essa continuidade. Elas também reforçam a necessidade da permanência das professoras que estão realizando esse projeto aos encontros do NERER, todas citam a complementação essencial que é oferecida pelo núcleo para o bom progresso individual de cada professor para, posteriormente, chegar à escola.

As entrevistadas também elogiam muito a formação que a GCEDI oferece às professoras que se disponibilizam a realizar o projeto nas escolas em que estão lotadas. Mas, Inaê aponta o quão desafiador foi para ela e Moema terem que criar um conteúdo do zero; a entrevistada relata que, para poder falar da cultura africana, indígena, saber relacionar a cultura ancestral com as culturas atuais, com as palavras utilizadas nos dias de hoje e suas origens, termos e conceitos contemporâneos, trazer referências e saber das lutas travadas por esses povos e como isso condiz com as nossas raízes, elas precisaram estudar muito, precisaram desenvolver suas próprias técnicas e aprender como levar isso para a classe, para crianças tão pequenas. Orgulharam-se muito em ver que todo o trabalho estudado e desenvolvido deu certo, o que dava mais força ainda para continuar nesse mesmo caminho para oferecer uma educação para as relações étnico-raciais para toda e qualquer criança.

É possível perceber que o PTL não está ali só para levar o letramento pela leitura e literatura para as crianças, o projeto, juntamente com o NERER, provoca o estudo, fomenta que a educação chegue antes nas professoras que não tiveram acesso a essas informações em toda sua trajetória de estudo para, depois, chegar à escola. Essa trajetória faz com que a educação para as relações étnico-raciais chegue primeiro no adulto que leciona, que se forma ao formar um outro cidadão. Retomando e remontando a educação ancestral que ensina que o conhecimento precisa ser passado de geração em geração, modificando assim o mundo e permitindo que ele seja compreendido em todas as suas pluralidades de povos, culturas, corpos, cores e religiões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Linhas fiadas na roca, costuradas com afetos, que se findaram tecendo laços entre as crianças, as professoras e a educação decolonial, antirracista e para a educação das relações étnico-raciais.

Foi um caminho muito afetuoso até chegar neste presente momento, teci laços com algumas pessoas, com alguns lugares e me encheu o coração vivenciar toda a experiência de pesquisar em um meio educacional pois, como sempre pensei, nós estamos em um caminho contínuo de aprendizado e evolução, e é isso que significa pesquisar a educação, a busca da constante alimentação do seu arcabouço pessoal, para que, um dia, possamos ter um pouco de conhecimento para repassar ao mais novos e, quem sabe, aos mais velhos também.

É por isso que começo a minha escrita pedindo Mukuiu (bênção) aos mais velhos e aos mais novos, pois todos/as/es têm conhecimento inerente e de forma não cronológica que nós podemos, em algum momento da vida, aprender algo com uma criança bem pequenina ou com alguma pessoa mais velha que tem toda a sua vivência e experiência, adquirida durante o tempo, para nos ensinar.

E, quando digo sobre os ensinamentos, independentemente, da origem em relação à cronologia da vida e que estamos à mercê das escolhas do mundo com quem vamos aprender tal lição, trago na escrita a minha história que me fez chegar até esta pesquisa. Ver a realidade racista, da qual as crianças não são isentas de serem expostas, me fez criar forças para sair do meu próprio orgulho pessoal, de me identificar uma mulher preta num país racista. Aguçou um olhar mais atento para as realidades dos bebês, crianças, adolescentes e jovens adultos negros/as/es nas escolas públicas, mais especificamente, nas escolas de Belo Horizonte, minha cidade natal. Portanto, aprendi com algumas crianças e com a minha própria criança, de alguns anos atrás, que eu deveria pesquisar a Educação Decolonial na Educação Infantil de BH, e que essa era a minha maior inquietude, hoje, sendo uma negra professora de educação física.

Para que eu compreendesse o que era pesquisar essa temática, o que era decolonialidade, o que era o antirracismo, a Educação Infantil e suas necessidades, eu precisei estudar, ler, pesquisar o que já era discutido sobre isso. Então, nessa presente dissertação, dialoguei com Eliane Carvalheiro, Nilma Lino Gomes, Barbara Carine

Pinheiro, Oracy Nogueira, Walter Mignolo, Lisa Minelli Feital, Míghian Nunes, Patrícia Santana, Nesir de Freitas Silva, Anderson Xavier Souza, Adriana Bom Sucesso Gomes, dentre tantos outros que me sulearam a compreender que a EI é a fase mais importante para a construção da identidade e da afirmação positiva de ser negro/a/e. E, para isso ocorrer, é necessário que a educação seja desconfigurada dos moldes coloniais, é preciso uma desobediência epistemológica para romper os paradigmas e vislumbrar a educação colonial. Pois, a educação, nesse formato colonial, oculta a contribuição do povo negro e indígena na construção das constituições, da evolução da medicina, da engenharia, da agricultura, agropecuária, da matemática, geografia, português, da política, dentre tantas outras coisas, impedindo, assim, que as crianças e adolescentes não tenham uma representatividade positiva da história do povo negro e indígena, que tenham somente a visão de um povo que foi sequestrado, subjugado e escravizado.

É necessário que a educação abarque todas as pluralidades de conhecimentos, culturas e corpos existentes na população brasileira, é primordial incluir na educação a história e a cultura dos povos indígenas e dos povos africanos e afrodescendentes para que a percepção da identidade negra se torne positiva para crianças negras e, também, para as não negras; tonando possível a existência e sobrevivência de todos/as/es sem ter suas dignidades e subjetividades dilaceradas por racismos, preconceitos, xenofobias *etc.*

Fazer costuras entre a observação participante, as leis governamentais e as entrevistas que me fizeram compreender os laços tecidos para a construção de uma educação que, minimamente, atingisse com mais abrangência as pluralidades de corpos e culturas que podem existir em somente um município ou até mesmo num espaço mais restrito, como a sala de aula.

Portanto, foi extremamente enriquecedor, para que essa pesquisa chegasse até aqui, estar presente nos encontros do NERER e observar as formações oferecidas pela PBH e em como os/as/es professores recebem essa formação continuada. Foi muito rico observar que discussões e diálogos sobre a educação para as relações étnico-raciais são tão emergentes e profundos quanto as discussões que fui ter acesso somente na pós-graduação.

Sim! É necessário falar de povos minorizados pelo colonialismo (que se diga de passagem, de minoritário, não têm nada; segundo o Censo de 2022, o Brasil tem cerca de 55,5% de pessoas negras) em como esse fato se perpetua nos nossos corpos até os dias atuais, falar sobre como o racismo nos dizima e cerceia nossas dignidades e nos permite somente SOBREVIVER. É preciso dialogar e colocar em ênfase no entendimento do adulto que as crianças são, sim, seres socialmente ativos e que essas pautas também precisam ser dialogadas e ensinadas para elas.

Para compreender se essas discussões e aprendizados têm saído dos encontros do NERER e ido para a escola, sendo realizadas com as crianças, foi necessário fazer as entrevistas com as professoras da EI que identifiquei no NERER-RN. As entrevistas possibilitaram compreender um pouco mais do que é colocar em prática o que é exigido no papel; existem inúmeros fatores que vão contra a imersão da prática na escola, desde o racismo individual ao racismo estrutural que abarca também lideranças políticas que, querendo ou não, mesmo vivendo num país “democrático”, muitos projetos de lei, decretos e leis são aprovados antes mesmo que o conhecimento chegue a público.

De nada adianta, por exemplo, existir uma lei que completa no ano de 2025, 22 anos, e toda a estrutura educacional estar e ter passado em mãos de desgovernos racistas, negacionistas, homofóbicos e genocidas (Cunha, 2021). A luta para que a diversidade educacional aconteça já é grande em meio a um governo que dá ouvidos às necessidades da população em que lidera, quem dirá a outros que veem nossos corpos dignos de chacina e morte lenta, até mesmo o extermínio propriamente dito, por meio da falta de condições mínimas de sobrevivência.

Para além das questões do racismo estrutural, foi possível perceber que também há obstáculos dentro e fora da escola – gestão escolar, professores, funcionários, familiares e comunidade no entorno da escola - com a falta gigantesca de informação, ou melhor, com a grande disseminação de *fake news* que chega de forma rápida e de fácil acesso às telas de inúmeras pessoas, fomentando a intolerância religiosa, o racismo, a desinformação mediante a população negra, indígena e imigrante/migrante e sobre a política.

Todos esses fatores se embrenham com facilidade nos discursos, na compreensão de direitos - tanto direitos humanos, quanto do conceito de certo ou errado

-, na concepção de raça e a história do Brasil, na população que recebe essas informações. E os/as/es cidadãos se imunizam de tudo que acham certo e entram dentro do ambiente escolar com todas essas opiniões formadas, não conseguem dissociar os direitos da criança e do adolescente, dos seus princípios pessoais, dificultando, cada vez mais, a permanência da educação plural de saberes no ambiente escolar.

Portanto, todos esses obstáculos se somam aos incentivos necessários para que os/as/es professores possam realizar esse tipo de educação na escola, repito o que disse acima: “não adianta somente uma lei no papel, o/a/e professor/a/e precisa de subsídio, de estudo e de formação continuada para desenvolver um trabalho que leve dignidade às crianças, adolescentes e jovens adultos negros/as/es e indígenas nas escolas”.

Entretanto, as professoras resistiram assim mesmo, passando por cima de todos os obstáculos e seguiram firmes com a educação para as relações étnico-raciais. Elas conseguiram fazer, dentro da escola, através do afeto e da ludicidade, com que as crianças compreendessem a realidade das diversidades de corpos, cabelos, tons de pele, culturas, culinárias, histórias da África e dos povos Indígenas do Brasil. Transmitindo para elas o conhecimento da pluralidade de saberes que existem nos diversos corpos que transitam em nossa escola, bairros, cidades, estados e países, reafirmando que todos devem ser, igualmente, respeitados.

Quando esse tipo de educação chega ao saber da criança, torna-se possível que as crianças negras vejam seus corpos e sua posição no mundo de formas positivas, que elas podem alcançar qualquer sonho e que fazem parte da construção de sua sociedade como qualquer outra criança não negra e isso é válido também para as crianças indígenas e crianças de outros países que estão inseridas na sociedade belorizontina.

Portanto, é possível afirmar que a Prefeitura de Belo Horizonte tem se movimentado para entregar esse subsídio aos professores. As repartições da PBH como a Gerência de Relações Étnico Raciais, Gerências de Bibliotecas, Gerência da Coordenação da Educação Infantil, as DIREs de cada regional, dentre outras, têm feito um esforço imensurável para permanecerem com a luta diária de fornecer formação continuada, materialidade e informação aos professores, através do Núcleo de Estudos das Relações Étnico-Raciais para que haja educação decolonial nas escolas municipais de BH.

Dentro desses 24 meses de estudo, compreendo que a abrangência do locus de pesquisa foi um tanto curta comparado às nove regionais com inúmeros professores/as da EI e que essa amostra também foi pequena para a Regional Nordeste. Entretanto, pensando no recorte em relação a uma das regionais de BH com o maior número de população negra, é possível concluir que, sim, existe educação decolonial, antirracista e para as relações étnico-raciais na educação infantil de Belo Horizonte.

No entanto, é necessário observar que, para essa educação existir, para além das obrigações dos governos, o empenho e o querer do/a/e professor/a/e para realizar esse trabalho é crucial. O/a/e professor/a/e que se disponibiliza para frequentar o NERER tem como função compartilhar com todos/as/es os/as/es professores as informações adquiridas nos encontros; seja por meio de um informativo, de um mural, de uma reunião/palestra, de alguma maneira. Mas, nem sempre, isso acontece, observei muitas vezes professoras que chegavam no início do encontro com o celular na mão, só o largavam para lanchar e ir embora.

Havia encontros que chegavam a ter 55 professores presentes, cada um representando suas escolas; desses, eu podia contar nos dedos os/as/es professores que se manifestavam, tanto para proferir dúvidas quanto para trazer relatos ou contribuições acerca da temática discutida. A exemplo disso, das 49 EMEIs e EEI parceiras, somente oito professoras da Educação Infantil se pronunciaram, durante os cinco encontros que observei. Portanto, afirmo: sim, existe educação para as relações étnico-raciais em BH, mas ela existe e evolui a passos muito curtos, com muitos esforços e desafios.

Mas, à essa configuração de luta diária, nós já estamos habituados, porém resistimos e continuamos nadando contra a maré até chegarmos ao nosso objetivo, que é fazer com que toda a educação brasileira seja também decolonial, sendo escola pública ou privada.

É de extrema importância saudar os esforços do Movimento Negro, para que, mesmo que em passos curtos, essa luta diária continue. É de tamanha relevância, também, afirmar, com todas as letras que nós, belo horizontinos, estamos, sim, em busca de recursos e ações para que essa educação cresça de forma abrangente para toda a educação das escolas municipais da cidade. Quem sabe, um dia, consigamos que saia

do âmbito municipal, se torne estadual, somando forças com possíveis práticas, já realizadas em outros estados, até que se torne, um dia, nacional.

Sigamos firmes!

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Marcio Mucedula; PIOTTO, Débora Cristina; CORREA, Bianca Cristina. Relações étnico-raciais e formação docente: situações de discriminação racial na educação infantil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 373-388, 2015.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. O que é o Racismo Estrutural? Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BELO HORIZONTE, Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte. Minas Gerais, MG. Prefeitura de Belo Horizonte, [1990]. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/lei-organica-belo-horizonte-mg>. Acesso em: 09 ago. 2023.

BELO HORIZONTE, Lei 9934 21 de junho de 2010. Minas Gerais, MG. Prefeitura de Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/2010/994/9934/lei-ordinaria-n-9934-2010-dispoe-sobre-a-politica-municipal-de-promocao-de-igualdade-racial-cria-o-conselho-municipal-de-promocao-da-igualdade-racial-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 30 jan.2025.

BELO HORIZONTE, Decreto 16.717 01 de setembro de 2017. Minas Gerais, MG. Prefeitura de Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://dom-wev-pbh.gov.br/visualizacao/ato/353/100>. Acesso em: 30 jan.2025.

BH, Nossa. **Mapa das desigualdades 2021**. 2021. Disponível em: <https://nossabh.org.br/acoes/mapa-da-desigualdade-de-belo-horizonte-rmbh/>. Acesso em: 03 jun. 2023.

BRASIL, **Lei nº 10.639 de 2003**. Brasília, DF: Presidência da República, [2003]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 05 ago. 2022.

BRASIL, **Lei nº 11.645 de 2008**. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 05 ago. 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

DE BRITO, José Eustáquio. Educação e Relações Étnico-Raciais: desafios e perspectivas para o trabalho docente. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 14, n. 18, p. 57–74, 2012. DOI: 10.24934/eef.v14i18.231.

CAMPOS, Marcio D'Olne. Por que SULear? Marcas do Norte sobre o Sul, da escola à geopolítica. **Revista Interdisciplinar Sulear**. ANO 2, No. 2. Edição Especial Dossiê SULear, 2019.

CASSIANO, Ophelia. Projeto/Iniciativa “**Elu Mesme**”. **Guia para Linguagem Neutra**” (PT-BR): Porque elus existem e você precisa saber!, 2019. Disponível em: <https://medium.com/guia-para-linguagem-neutra-pt-br/guia-para-linguagem-neutra-pt-br-f6d88311f92b>. Acesso em: 24 jan. 2025.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6 ed., 6ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2020.

CUNHA, Maria das Mercês Vieira da. “Uma coisa é a lei no papel, outra coisa é a lei aqui na prática”: a tessitura de processos coletivos de gestão para a implementação da lei nº 10.639/03 no cotidiano escolar. FAE – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência. Dissertação de Mestrado, UFMG. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/44902/3/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20MARI A%20DAS%20MERC%c3%8aS%2030.05.pdf>. Acesso em: 30 jan.2025.

ELISA, Júlia. **Terra sob as unhas**. Belo Horizonte: Impressões de Minas, 2023. ISBN: 978-65-86729-63-4.

FEITAL, Lisa Minelli. **A Promoção da Igualdade Racial e a Política Pública de Formação de Professores da Educação Infantil em Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, p. 148, 2016.

Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social. **Estudo Nacional sobre Qualidade da Educação Infantil**. 2023. Disponível em: <https://biblioteca.fmcsv.org.br/biblioteca/estudo-nacional-qualidade-educacao-infantil-2022/>. Acesso em: 14 dez. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, [S. l.], v. 9, p. 38–47, 2002. DOI: 10.17851/2317-2096.9.38-47. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912>. Acesso em: 17 ago. 2022.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns Termos E Conceitos Presentes No Debate Sobre Relações Raciais No Brasil: Uma Breve Discussão**. História. Coleção para todos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Brasília: Ministério de Educação – 2005.

GOMES, Adriana Bom Sucesso. SILVA, Rogério Correia da. GEBARA, Tânia Aretuza Ambrizi. Relações Étnico-Raciais e formação docente no campo da educação infantil: estratégias metodológicas em foco na Rede Municipal de Belo Horizonte – MG/Brasil. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n. 11, p. 105271-105290. 2021.

GOMES, Adriana Bom Sucesso. **Estratégias Metodológicas de Formação Continuada de Professoras de Educação Infantil em um Núcleo de Estudos das Relações Étnico-Raciais de Belo Horizonte-MG**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) - Faculdade de Educação, UFMG. Belo Horizonte, p. 238. 2022.

GOMES, Nilma Lino; DE ARAÚJO, Marlene. Infância e relações étnico-raciais: a tensa luta pela garantia de direitos em tempos antidemocráticos. *In*: GOMES, Nilma Lino; DE ARAÚJO, Marlene (orgs). **Infâncias negras: Vivências e lutas por uma vida justa**. Editora Vozes, 2023.

GOMES, Nilma Lino. **Sem Perder a Raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. – 3. ed. rev. amp.; 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GUIZZO, Iazana. Micropolíticas urbanas. *In*: GUIZZO, I. **Micropolíticas urbanas**: uma aposta na cidade expressiva. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008. p. 111. Disponível em: https://app.uff.br/slab/uploads/2008_d_lazana.pdf. Acesso em: 27 jul. 2022.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Tabela 7140**: Crianças de 0 a 5 anos de idade, por grupo de idade e frequência à creche ou escola. Fonte: IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Continua – 2º semestre. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7140#resultado>. Acesso em: 05 ago. 2022.

LANDULFO, Cristiane. Currículo e Decolonialidade. *In*: MATOS, D. C. V. da S.; SOUSA, C. M. C. L. L. de (org.). **Suleando conceitos e linguagem**: decolonialidades e epistemologias outras. – Campinas, SP: Pontes Editores, 1ª ed. 2022.

MIGNOLO, Walter. **Desafios decoloniais hoje**. Epistemologias do Sul, Foz do Iguaçu/PR, 1 (1), PP. 12-32, 2017.

NOGUEIRA, Oracy. 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**, revista de sociologia da USP, v. 19, n. 1, p. 287-308. 2007.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. Infância negra, uma reconstrução necessária. **Géledes**. São Paulo. 2022

OLIVEIRA, Fabiana de.; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e “paparicação”. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n. 02, p. 20-226. 2010

PASSOS, Maria Clara Araujo dos; PINHEIRO, Barbara Carine Soares. Do epistemicídio a insurgência: o currículo decolonial da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa (2018-2020). **Cadernos de Gênero e Diversidade**, Bahia. Vol. 07, N. 01 - Jan. - Mar., 2021.

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte. **APPIA Infância:** Ações, mediações, estimulações e atividades para a Infância - Rede Municipal de Belo Horizonte. 2022. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfefindmkaj/https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/2022/caderno-appia-infancia-aco-es-mediaco-es-estimulacoes-e-atividades-para-a-infancia.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2024.

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte. **Educação e Relações Étnico-Raciais.** Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/educacao-e-relacoes-etnico-raciais>. Acesso em: 03 jul. 2023.

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte. **Histórias de bairros [de] Belo Horizonte:** Regional Nordeste/coordenadores. *In:* Cintia Aparecida Chagas Arreguy, Raphael Rajão Ribeiro. – Belo Horizonte: APCBH; ACAP-BH, 2008. 62 p. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/fundacao-municipal-de-cultura/arquivo-publico/informacoes/historia-de-bairros>. Acesso em: 30 jan.2025.

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte. **Política Pedagógica da Rede Municipal de Belo Horizonte.** Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/politica-pedagogica-da-rmebh>. Acesso em: 15 ago. 2022.

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte. **SMED Órgãos da PBH Dados das Escolas Municipais e EMEIS.** Disponível em: [https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/2018/documentos/SMED%20ORGAOS%20DA%20PBH%20DADOS%20DA%20UNIDADE%20-%20ESCOLAS%20MUNICIPAIS%20E%20UMEIS%20\(1\).pdf](https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/2018/documentos/SMED%20ORGAOS%20DA%20PBH%20DADOS%20DA%20UNIDADE%20-%20ESCOLAS%20MUNICIPAIS%20E%20UMEIS%20(1).pdf) . Acesso em: 26 set. 2023.

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte. **Vilas, Favelas e Loteamentos Públicos de Interesse Social.** Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/urbel/vilas-e-favelas>. Acesso em: 26 set. 2023.

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte. **Projeto Tecendo laços, lendo o mundo:** leitura e letramentos na infância. LEITURA E LETRAMENTOS NA INFÂNCIA. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/informacoes/pedagogico/educacao-infantil>. Acesso em: 24 jan. 2025.

PRIMO, Ueliton Souza Moreira; FRANÇA, Dalila. Experiências de racismo em crianças: o que acontece no cotidiano escolar?. **Revista UNIABEU**, V.13, Número 33, Número especial, janeiro-junho de 2020.

RAFAEL, Leandro Soares Assunção. **Encontros, desencontros e resistências: olhares de jovens negras/os sobre as relações étnico-raciais na escola.** FAE – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência. Dissertação de Mestrado,

UFMG. 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/78229>. Acesso em: 07 dez. 2024.

SANTANA, Juliana Santos de. Educação Afrocêntrica: um currículo decolonial e antirracista na educação infantil. **Educação Sem Distância**, Rio de Janeiro, n.2, dez. 2020.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. A Experiência de Belo Horizonte na Promoção da Igualdade Racial na Educação. **Paideia revista do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú., Univ. Fumec**. Belo Horizonte, ano 8, n.11, o. 127-149, jul./dez. 2011.

SANTOS, Claudia Elizabete dos *et al.* A experiência dos núcleos de estudos das relações étnico-raciais como estratégia de formação dos profissionais da educação na rede municipal de Belo Horizonte. *In: Africanidades e brasilidades no currículo da educação básica*: Compartilhando reflexões, vivências, experiências e práticas. Orgs.: SANTANA, Patrícia Maria de Souza; ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. Ribeirão Gráfica e Editora, 2018.

SANTOS, Elândia dos. **Reeducação para as relações étnico-raciais**: Um estudo sobre as práticas docentes desenvolvidas na Unidade Municipal de Educação Infantil Curumins e suas possíveis contribuições para a sistematização do Projeto Político Pedagógico. Monografia (Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Infantil) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

SILVA, Nesir Freitas da. **Núcleo de Estudos das Relações Étnico-Raciais**: Encruzilhadas para uma Educação Antirracista nas Escolas da RME-BH. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, p. 248, 2023.

SOUZA, Anderson Xavier de. **O “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana” e a ação da SMED-BH na promoção da igualdade racial na educação**. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, p. 144, 2016.

APÊNDICES

Apêndice I – Foto descritiva sobre a forma de pintura no corpo das crianças que se apresentaram no momento deleite do dia 24/04/2024.



Fonte: acervo pessoal da autora.

Apêndice II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e de autorização do uso de dados para as entrevistas

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PESQUISA: Educação Decolonial Na Educação Infantil: Um Estudo Dos Núcleos De Estudos Das Relações Étnico-Raciais Em Belo Horizonte

Prezado/a senhor/a, você está convidado/a a participar do presente estudo. O texto abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa. Caso tenha dúvidas, teremos prazer em esclarecê-las. Se concordar, sua colaboração será muito importante para nós. Mas, se não quiser que participe ou se quiser desistir a qualquer momento, isto não causará qualquer prejuízo a você.

Informações sobre a pesquisa

Objetivo da Pesquisa: Compreender como se dá a educação decolonial de Belo Horizonte por meio do Núcleo de Estudos das Relações Étnico-Raciais.

1. Serão realizadas as seguintes ações:

- a. Observação dos encontros do Núcleo de Estudos das Relações Étnico-Raciais (NERER) regional nordeste;
- b. Levantamento da quantidade de participantes, de áreas atuações, dos segmentos lecionados e escolas nas quais os professores que frequentam os encontros NERER da regional nordeste atuam;
- c. Entrevista com o/a professor/a da educação infantil identificado nos encontros, em que o pesquisador irá conversar sobre o que, como e quais são as intercessões que os encontros no NERER regional nordeste têm manifestado em suas formas de lecionar e desenvolver a educação decolonial dentro de sala de aula e na escola.

2. As entrevistas durarão cerca de 30 minutos e serão gravadas. As gravações servirão única e exclusivamente como ferramenta de análise dos dados para a pesquisa, não sendo divulgada de nenhuma forma, na íntegra ou em trechos, a gravação.

3. Os riscos da participação na pesquisa são os seguintes: os/as participantes poderão ficar incomodados em alguns momentos, por causa da presença da pesquisadora nos encontros do NERER observando os diálogos e dinâmicas. As conversas, os registros e as gravações de áudio também poderão causar algum desconforto ao(a) participante, que poderá solicitar a interrupção imediata de qualquer atividade, sem que isso prejudique sua participação na pesquisa.

4. Os benefícios da participação na pesquisa são os seguintes: acreditamos que essa pesquisa poderá mostrar muitas coisas importantes sobre como as ações do NERER podem afetar diretamente no letramento racial do/a professor/a que leciona, sobre como esse letramento proporciona ou não numa educação decolonial na educação infantil da rede municipal de Belo Horizonte.

5. Caso o/a participante se sinta constrangido nas observações ou no momento da entrevista, ele(a) poderá interromper a participação a qualquer hora. A entrevista será guiada em ambiente confortável e de fácil acesso ao entrevistado/a, caso sinta-se desconfortável no decorrer da entrevista será possível fazer pausas a qualquer momento e quantas vezes forem necessárias.

Professora
Pesquisadora

Assinatura
Entrevistado

6. O(a) participante tem a liberdade de desistir ou interromper a colaboração neste estudo quando desejar, sem necessidade de dar qualquer explicação;

7. O(A) participante não terá qualquer tipo de despesa para participar da pesquisa e não receberá remuneração por sua participação;

8. Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano ou gasto resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização e ressarcimento, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa (como descreve a Resolução 466/12, artigo V, parágrafo V.J);

9. A desistência e a participação não causarão nenhum prejuízo ou custo a você;

10. Serão utilizados pseudônimos para garantir o sigilo de todos/as participantes e escolas mencionadas durante os encontros e entrevistas;

11. Caso você se interesse, podemos fornecer os resultados ao final deste estudo para seu conhecimento;

12. Para quaisquer dúvidas sobre a pesquisa você poderá contatar a pesquisadora;

13. Para quaisquer dúvidas éticas você poderá contatar a Comissão Ética de Pesquisa, ambos os contatos se encontram abaixo dos campos de assinatura;

14. Você está recebendo uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

CONSENTIMENTO

Dessa forma, o(a) senhor(a) afirma que foi informado sobre os riscos e benefícios da sua participação nesta pesquisa, que entendeu os detalhes da pesquisa, teve tempo para pensar sobre sua participação nesse estudo, que teve suas dúvidas esclarecidas, que sabe que pode parar de participar da pesquisa a qualquer momento. O(a) senhor(a) afirma também que tem uma via deste formulário e, tanto a sua, quanto a via das pesquisadoras, estão assinadas por ambas as partes.

Portanto, o(a) senhor(a) forneceu aqui sua autorização para participar da pesquisa "Educação Decolonial Na Educação Infantil: Um Estudo Dos Núcleos De Estudos Das Relações Étnico-Raciais Em Belo Horizonte".

Assinatura do participante

Assinatura dos responsáveis pela pesquisa:

Fernanda Müller
Pesquisadora Responsável

Patrícia Ferreira Evangelista de Silva
Pesquisadora Participante

Este termo, juntamente com os dados coletados da pesquisa, ficará armazenado por 10 (dez) anos, na sala 1518 do Departamento de Administração Escolar da FAE - UFMG, sob a responsabilidade da pesquisadora Fernanda Müller.

Para maiores esclarecimentos o(a) senhor(a) poderá entrar em contato com:

- COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG - Brasil. CEP: 31270-901. Tel: (31) 3409-4592. E-mail: coep@comq.ufmg.br (Horário de atendimento: 09:00 às 11:00 / 14:00 às 16:00).

- Pesquisadora Responsável (Fernanda Müller)

SQS 308 BLOCO H ASA SUL 602 Brasília, DF - Brasil. CEP: 70355-080. Tel: (61) 3954-0040. E-mail: fernanda.muller@gmail.com

- Pesquisadora Participante (Patrícia Ferreira Evangelista da Silva)

R. Edson Tomás Santos, 200 - Belo Horizonte/MG. Tel: (31) 98962-3292. E-mail: patriciafes23@gmail.com

TERMO DE CESSÃO DE USO DA IMAGEM E SOM PARA FINS CIENTÍFICOS

Eu, _____

autorizo livre e voluntariamente, as pesquisadoras Fernanda Müller e Patrícia Ferreira Evangelista da Silva a obter fotografias, imagens e/ou gravações de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica/educacional. Conheço a pesquisa intitulada "Educação Decolonial Na Educação Infantil: Um Estudo Dos Núcleos De Estudos Das Relações Étnico-Raciais Em Belo Horizonte" e concordo livremente em participar dela. Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras, livros, teses e/ou periódicos científicos. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade das pesquisadoras. Declaro que fui informado(a) dos procedimentos a serem utilizados no uso da imagem e som e que posso a qualquer momento retirar minha autorização. Declaro ainda que este termo foi assinado em duas vias de igual teor, sendo que eu fiquei de posse de uma delas.

Dados do participante da pesquisa:

Nome: _____

Telefone: _____

Assinatura do Participante: _____

Assinatura da Pesquisadora: _____

ANEXOS

Anexo I – Termo de Anuência da Prefeitura de Belo Horizonte autorizando minha entrada no campo de pesquisa



PREFEITURA MUNICIPAL
DE BELO HORIZONTE

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CENTRO DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL
GERÊNCIA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

TERMO DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE (RME-BH)

A pesquisadora **Patrícia Ferreira Evangelista da Silva**, orientada pela professora Fernanda Müller, do mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, com o projeto de pesquisa intitulado **Educação Decolonial na Educação Infantil: Um Estudo dos Núcleos de Estudos das Relações Étnico-Raciais em Belo Horizonte**, a ser realizada com Professores(as) da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH).

Após a análise desse projeto pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Cape), pelo(s)(a)(as) Gerência da Educação Infantil e Gerência das Relações Étnico-Raciais, a Secretaria Municipal de Educação (Smed) está ciente e de acordo com a realização dessa pesquisa nas escolas da RME/BH.

Ressaltamos que, para validação deste Termo de Anuência, a pesquisadora deve apresentar para a direção da escola a aprovação de seu projeto pelo Comitê de Ética ao qual o estudo foi submetido.

Eclarecemos que o(a) responsável pelo projeto deve fazer contato prévio com a direção da escola, apresentar a proposta de metodologia da pesquisa e confirmar a adesão da instituição ao seu projeto, antes do início dos trabalhos.

Belo Horizonte, 25 de Janeiro de 2024.

Atenciosamente,

Valentina de Souza Paes Scott
Diretora do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

Anexo II – Carta de apresentação redigida pela Prefeitura de Belo Horizonte autorizando minha entrada no campo de pesquisa



PREFEITURA MUNICIPAL
DE BULO MONTE

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CENTRO DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

CARTA DE APRESENTAÇÃO DO(A) PESQUISADOR(A)
REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE (RME-BH)

Seniorial Directorial

A pesquisadora **Patrícia Ferreira Evangelista da Silva**, orientada pela professora Fernanda Müller, do mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, com o projeto de pesquisa intitulado **Educação Decolonial na Educação Infantil: Um Estudo dos Núcleos de Estudos das Relações Étnico-Raciais em Belo Horizonte**, a ser realizado com Professores(as) da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH).

O projeto foi analisado pelas equipes da Secretaria Municipal de Educação (Smed) e foi emitido o Termo de Anuência que acompanha esta apresentação.

Solicitamos, pois, ao(a) diretor(a) que receba a pesquisadora, analise o projeto de pesquisa e sua metodologia e, se houver adesão pela escola, viabilize, oriente e acompanhe o desenvolvimento deste estudo.

Agradecemos, desde já, sua atenção e encaminhamentos e colocamo-nos à disposição de V. Sa. para eventuais esclarecimentos adicionais que se fizerem necessários.

Belo Horizonte, 25 de Janeiro de 2024.

Abencioamiento

Valentina de Souza Paes Scott
Diretora do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação