

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Mestrado Profissional em Educação e Docência

Lisa Minelli Feital

A PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL E A POLÍTICA PÚBLICA DE
FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELO
HORIZONTE.

Belo Horizonte

2016

Lisa Minelli Feital

A PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL E A POLÍTICA PÚBLICA DE
FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELO
HORIZONTE.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado
Profissional em Educação e Docência da Faculdade
de Educação da Universidade Federal de Minas
Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de
Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Infantil

Orientador: Prof. Dr. Ademilson de Sousa Soares

Belo Horizonte

2016

Dissertação intitulada A Promoção da igualdade racial e a política pública de formação dos professores da Educação Infantil em Belo Horizonte, de autoria da mestranda Lisa Minelli Feital, apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação UFMG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação Infantil.

Aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Ademilson de Sousa Soares – Orientador (FAE – UFMG)

Prof. Dr. José Eustáquio Brito (FaE – UEMG)

Profª Drª. Mônica Correia Baptista (FAE – UFMG)

Profª Drª. Iza Rodrigues da Luz (FAE – UFMG)- Membro Suplente

Profª. Dra. Shirley Aparecida de Miranda (FAE – UFMG) – Membro Suplente

Belo Horizonte, 11 de fevereiro de 2016

À minha família, meu Professor Ademilson, aos amigos e amigas pelo apoio, durante os anos de trabalho no mestrado.

Às crianças negras que sofrem preconceito e professoras que procuram formação para combater qualquer tipo de discriminação na educação infantil.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me amparar nos momentos difíceis, me dar força e por me mostrar os caminhos nas horas incertas.

Ao meu querido professor Drº Ademilson Souza Soares, por acreditar em mim, estar presente em toda a trajetória do mestrado, pela interlocução, carinho, dedicação, paciência e empenho.

À minha tia Alda e Mãe, que me incentivaram a alcançar caminhos cada vez mais distantes.

À minha filha, Paula, por entender a minha ausência, sempre me ajudando na leitura da escrita apoiando nessa jornada. Ao meu marido, que compreendeu a necessidade de alcançar esse sonho. Aos meus enteados que sempre me incentivaram e apoiaram e, em especial Cibele Viera, na maneira doce me confortou e me incentivou dizendo que era capaz. A querida Micheli Virginia Andrade, que me incentivou e contribuiu com o seu talento das artes. Ao Gabriel, Sofia, Maria Eduarda e Enzo Daniel que tanto iluminam a nossas vidas. Aos meus primos tão amados e queridos Marcelo, Maricélia, Marilene, Maurilio, Joyce, Daniel, Larissa, que sempre comigo nesta caminhada.

Aos Professores que fizeram parte da minha trajetória acadêmica: José Humberto Rodrigues, Isabel de Oliveira e Silva, Rogério Correia, Maria das Graças Bregunci e Luciano Mendes.

Aos amigos do ações afirmativa, especialmente a Suely Virginia e Regina Lúcia Couto de Melo, Nilma Lino Gomes, Shirley Miranda, Claudia Elizabeth, Claudia Marques, Silvia Miranda, Larissa Amorim, Andreia Rosalina, Franz Galvão Piragibe, Rodrigo Ednilson, Vanda Praxedes e ao Professor José Eustáquio Brito e Gilmar Souza por acreditar em meu potencial.

A todos sobrinhos queridos! Ao meu irmão Cleber, cunhadas Lúcia Feital e Cristina pelo carinho.

À gerente Nídia Cristina Sabino e Paulo de Tarso, que me apoiaram nesse momento importante da minha vida.

Aos colegas da Gerência de Educação da regional Leste, que sempre me apoiaram e me ajudaram.

À minha querida Mara Catarina Evaristo, que sempre me apoiou, incentivou e me valorizou.

À querida Mayrce, que sempre esteve disponível para me atender com alegria, carinho e disponibilidade.

Às queridas amigas do Acompanhamento da Educação Infantil, Glaucia Monteiro, Rita de Cassia, Rosiane Salgado, Cláudia Mendes, Marjorie Reis e Ionara Siqueira.

A equipe do Núcleo de Relações Étnico-raciais e equipe da GECEDI.

Ao Senhor Paulo Roberto Rimsa de Miranda, que me esclareceu e orientou em relação às questões da educação infantil e em todos os momentos que precisei durante a pesquisa. Ao amigo Sandro Vinicius Sales dos Santos, me orientou no início do projeto. A minha querida psicóloga Telma, que sempre me incentivou nesta jornada. À professora Dr^a Iza Rodrigues, pela disponibilidade, acolhimento e sugestões que contribuíram imensamente para a realização desta pesquisa. À professora Dr^a Ana Maria Galvão, pelas orientações sugeridas durante a qualificação e que foram muito importantes para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Agradeço especialmente às minhas queridas amigas Vania Silva Freitas, Rita de Cássia, Glaucia Monteiro, Cristina Pinto Machado, Bárbara Alves, Yara Ferron, Hélia Miranda Glória, Maria Lucia G. Ribeiro e Luciana Neiva, pelas trocas de informações, sugestões, críticas e apoio. Sem esta contribuição a caminhada seria mais penosa. Natália Alvares da Silva e Silva que me ajudou muito no desenvolvimento da primeira escrita.

Aos amigos do mestrado, especialmente Elisabeth Vieira, Priscilla e Fernanda, que estiveram tão presentes nesses dois anos. Elas foram mais que parceiras; foram amigas. Às minhas amigas queridas, Edilene Maria Guimarães, Maria Aparecida Martins, e Glauce dos Santos Brito, Maria Oneida e Denyse Henrique pelo afeto, carinho por serem tão companheiras. Às amigas das creches Mops, Padre Francisco, Maria Cândida Correa coordenadoras e direção das Umei's Taquaril e Paraíso, por terem me recebido com carinho e contribuído com as entrevistas. In memoria a minha querida amiga Cláudia Cassimiro, que, com sua alegria e companheirismo sempre me incentivou.

*“Temos direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza, temos o direito
A ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”*

Boaventura de Souza Santos¹

¹SANTOS, B de. S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 56, 2003.

RESUMO

A dissertação teve como objetivo discutir aspectos das políticas públicas nacionais e municipais de promoção da igualdade racial e refletir sobre o processo de formação continuada desenvolvido por diferentes instâncias da Secretaria Municipal de Educação – SMED – junto às professoras de Educação Infantil em creches conveniadas com a Prefeitura de Belo Horizonte – PBH – e em Unidades Municipais de Educação Infantil – Umei's – da cidade. Indagamos inicialmente em que medida o sistema municipal de ensino tem oferecido condições para que as professoras da Educação Infantil se percebam como sujeitos protagonistas do processo de implementação da promoção da igualdade racial nos espaços e nos tempos institucionais, tendo como referência a Lei n. 10.639/03, que prevê, dentre outras coisas, a inclusão no currículo das instituições educacionais, o trabalho com a história e a cultura do povo africano. Adotamos como estratégias metodológicas a revisão de literatura, a análise de documentos e a realização de entrevistas semiestruturadas com professoras e gestoras envolvidas e/ou responsáveis diretamente pelo o processo de formação continuada na Educação Infantil. A análise dos dados aconteceu a partir de uma abordagem qualitativa. Como resultados identificamos que o Núcleo de Relações Étnico-Raciais, a Gerência de Coordenação da Educação Infantil – GECEDI – e as equipes pedagógicas das Gerências de Educação – GERED's – das Regionais de Belo Horizonte desenvolvem reuniões, seminários, encontros e oficinas, dentre outras atividades, com as professoras que são definidas pelos gestores como processo de formação continuada, mas que nem sempre são compreendidos pelas professoras dessa maneira. Além disso, identificamos que há um reconhecimento entre os participantes das pesquisas com a temática da promoção da igualdade racial, que já avançou na cidade, mas precisa ainda ser assumida como eixo importante das políticas de formação das professoras da Educação Infantil.

Palavras-chave: Promoção da igualdade racial; processo de formação continuada das professoras; Educação Infantil

ABSTRACT

The dissertation was developed with the objective of discussing aspects of Politician national and local public policies to promote racial equality and reflect on the actions of continuing education developed for different levels of the Municipal Department of Education – MDE – together to the Basic Education teachers in day care centers with Hall of Belo Horizonte – HBH – in Municipal Units of Childhood Education – MUCEs – in the city. We asked first to what extent the municipal school system has offered conditions for the teachers of the childhood education see themselves as subjects protagonists of promoting implementation process protagonists of the implementation process of promoting racial equality in spaces and institutional times with reference the Law 10.639 / 03, which provides, among other things, the inclusion in the curriculum educational institutions working with the history and culture the African people. We adopted as methodological strategies to literature review, document analysis and carrying out semi-structured interviews with teachers and managers involved and / or responsible directly by the continuing education activities in the childhood education. Data analysis came from a qualitative approach. As a result we found that the Racial-Ethnic Relations Center, Early Childhood Education Coordination Management – ECECM – and pedagogical teams of Managements of Education - MEs - of Belo Horizonte develop regional meetings, seminars, meetings and workshops, among other activities, with teachers that are defined by managers as continuing education actions, but which are not always understood by teachers that way. In addition, we have identified that there is a recognition among participants the research that the theme of promoting racial equality has advanced in the city but still needs to be taken with main hub for training policies of the teachers of Education.

Keywords: Promotion of Racial Equality; continuing education of teachers; Childhood education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Levantamento do total de crianças por cor/raça da Educação Infantil,

Rede Própria

LISTA DE SIGLAS

AMAS	Associação Municipal de Assistência Social
BH	Belo Horizonte
CBE	Câmara de Educação Básica
CEERT	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
CEI	Centros de Educação Infantil
CISE-PEI	Convênio com Instituições Socioeducativas - Programa Escola Integrada
CME	Conselho Municipal de Educação
CMDCA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPIR	Conselho Nacional da Promoção da Igualdade Racial
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DNCr	Departamento Nacional da Criança
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FMEI	Fórum Mineiro de Educação Infantil
FNDE	Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação
GAPED	Gerência de Avaliação das Políticas Educacionais
GECEI	Gerência de Coordenação da Educação Infantil

GERED	Gerência de Educação
GGPIR	Grupo Gestor de Promoção da Igualdade Racial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LASEB	Programa de Pós-Graduação Especialização - Lato Sensu em Docência
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MLPC	Movimento de Luta Pró-Creches
NIR	Núcleo Intersetorial Regional
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PAP	Projeto de Ação Pedagógica
PBH	Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
PLANAPIR	Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RME	Rede Municipal de Ensino
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEPIR	Secretaria Especial da Promoção da Igualdade Racial
SME	Sistema Municipal de Ensino
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

UMEI Unidade Municipal de Educação Infantil

USP Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Introdução	11
Capítulo 1 - Políticas públicas para a promoção da igualdade racial: um pouco de história	17
1.1. Cenários da desigualdade racial no Brasil	17
1.2. Escolarização e (des)igualdade racial na história brasileira	21
1.3. O movimento negro no século XX: organização e luta	25
1.4. A conquista de direitos na legislação e as "ações afirmativas"	31
1.5. Políticas municipais de promoção da igualdade racial na esfera municipal	40
Capítulo 2 - Crianças negras, Educação Infantil e a formação dos professores para a promoção da igualdade racial em Belo Horizonte	48
2.1. As crianças negras na escola e na família	49
2.2. Educação Infantil no contexto da promoção da igualdade racial	56
2.3. As políticas municipais de formação e a temática da igualdade racial	61
2.4. Ações de formação do Núcleo, da GECEDI e do GGPIR	72
2.5. Desafios vivenciados na formação de professores	80
Capítulo 3 - Ouvindo sujeitos envolvidos nas ações de formação na Educação Infantil	82
3.1. Uma análise qualitativa das entrevistas	83
3. 2. A experiência de uma creche conveniada e de uma UMEI	85
3. 3. O acompanhamento cotidiano das ações de formação	91
3. 4. A gerência pedagógica em uma Regional de Belo Horizonte	95
3. 5. Pensando e planejando ações de formação para toda a cidade	98
3.5.1 Ações de formação, políticas públicas e Educação Infantil	98

3.5.2 Ações de formação, políticas públicas e igualdade racial	106
Capítulo 4 - Propostas para a formação de professores da Educação Infantil	120
4.1. Propostas para o trabalho com literatura infantil	121
Conclusão	127
Referências	136
Anexos	143

INTRODUÇÃO

“Educar crianças, jovens e adultos, em nossas entidades, requer que lhes seja oferecida como ponto de referência visão de mundo de raiz africana. Isto com a intenção de permitir-lhes reconhecer diferenças positivas no nosso modo próprio de ser, viver, pensar, assim como de lhes oferecer apoio para negar a autoridade de culturas de origem europeia como as produções humanas mais valiosas, sólidas, importantes e de situar igual competência para conhecer e explicar o mundo, nas culturas de raízes Índias, africanas, asiáticas. Tomemos alguns exemplos de expressões do pensamento africano em educação, úteis para que possamos fazer face a relações interétnicas, colocando-nos com nossas peculiaridades, afirmando nossas perspectivas, formulando e/ou influenciando políticas que contemplem nossos interesses.”

Petronilha Beatriz G. e Silva

Esta pesquisa foi pensada a partir de uma necessidade minha como professora da educação infantil em trabalhar com a promoção da igualdade racial, com crianças de zero a cinco anos de idade. Na verdade, o que me incomodou mais foi o fato de que, quando assumi o cargo de educadora infantil na rede municipal de Belo Horizonte no ano de 2005, em uma determinada Umei, uma menina de cinco anos de idade, no parquinho, correu em minha direção e com uma mistura de encantamento e surpresa me perguntou se realmente eu era professora de verdade. O fato me causou um certo estranhamento, pois não conseguia enxergar o que havia além daquela pergunta. Comecei a observar a minha volta e percebi que todas as professoras que trabalhavam e cumpriam aviso prévio pela Associação Municipal de Assistência Social – AMAS – eram brancas. Já as funcionárias da limpeza e da cozinha eram negras. Então, encontrei ali o motivo pelo qual aquela menina me olhava com tanta admiração quando me via no parquinho.

Uma professora negra de “carne e osso”. E a partir daí comecei a observar tudo a minha volta e ver como eram tratadas as crianças negras e não negras. E concluí que vivem, como a maior parte das crianças negras de nossas escolas da educação básica, sem afeto, sem cuidado por parte de alguns professores, e sem referência.

Então, com o decorrer dos anos, a partir da minha trajetória, tanto pessoal quanto profissional, passei a me perguntar como poderia contribuir para que houvesse um olhar diferenciado para as crianças negras, pelos professores no ambiente escolar. Pois percebia que aconteciam tratamentos diferenciados com as crianças negras, em relação às crianças não negras. Ficava e ainda fica nítida a preferência de algumas professoras pelas crianças

não negras nas instituições. O cabelo crespo das meninas era outro fator que me incomodava também, pois percebi que para muitas meninas o cabelo crespo era motivo de sofrimento, pela falta de valorização e trabalho com a autoestima da criança negra.

No final do ano de 2009, foi publicado o edital para o processo seletivo de preenchimento de vagas para o curso de especialização pelo Programa de Pós-Graduação Especialização – Lato Sensu em Docência – LASEB. No ano de 2010, pelo critério de sorteio e pelo fato de ter me inscrito pelas cotas para negros, fui contemplada com a vaga para formação continuada no Programa de Pós-Graduação Especialização, na turma de educação infantil.

O LASEB tem como um de seus eixos principais o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas na docência. Assim, no decorrer da especialização, as cursistas tinham que, além de participar das disciplinas voltadas para educação infantil, propor e desenvolver um Plano de Ação voltado especificamente para turma ou para a instituição em que estavam atuando profissionalmente. Decidi que queria elaborar um Plano de Ação para trabalhar com a promoção da igualdade racial. Mas me perguntei: como posso fazer isso? Na época, eu não tinha muito conhecimentos sobre a lei n. 10.639/03. Na verdade eu não tinha conhecimento algum de como iria trabalhar com a questão racial com as crianças da educação infantil. Porém, pensei e refleti que a minha proposta não deveria estar voltada apenas para a minha turma. Meu Plano de Ação poderia ir além da minha sala de aula e do meu grupo de crianças. Eu poderia desenvolver um projeto que pudesse atingir toda a instituição. Enfim, realizei um trabalho com a minha turma, com a escola e com a comunidade escolar para valorização e autoestima do povo negro na sociedade.

Foi a partir dessa minha experiência no LASEB, na linha da educação infantil, que passei a sonhar com o mestrado. Confesso que tive muita dificuldade em desenvolver o meu Plano de Ação. Hoje sei da importância desse curso de Especialização em minha trajetória pessoal e profissional. Além da turma de Educação Infantil, a Faculdade de Educação da UFMG, ao estruturar o LASEB em diálogo com as demandas dos professores da Educação Básica de Belo Horizonte, oferece outras turmas com outras temáticas. Dentre essas turmas, cumprindo a LDB, foi criada a turma de Relações Étnico-Raciais. Enquanto a turma de Educação Infantil é formada por professoras que atuam com crianças de zero a cinco anos de idade, a turma de Relações Étnico-Raciais é formada por

professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos interessados na temática.

O professor José Eustáquio Brito (2014), em artigo publicado sobre o LASEB, analisa as propostas elaboradas pelas professoras como Planos de Ação nos Trabalhos de Conclusão de Curso do LASEB. O autor discute as formulações dos docentes da Educação Básica da PBH em relação à promoção da igualdade racial e conclui, dentre outras coisas, que o mito da democracia racial funciona como um mecanismo que constrange os professores na implementação de ações voltadas à promoção da igualdade racial nas escolas, conforme previsto e estabelecido pela Lei n. 10.639/03.

Segundo Brito (2014), a formação continuada que é oferecida pelo LASEB propõe a implementação da Lei n. 10.639/03. Como a análise dos Planos de Ação revela, para alguns professores colocar em prática ou ter como parte do currículo os princípios dessa Lei se torna um desafio, culminando com projetos pontuais. Por que isso acontece? O autor reflete sobre a articulação entre o trabalho e a formação de docentes a partir da abordagem ergológica, que concebe o trabalho como atividade humana e discute a relação entre a experiência humana e o conhecimento que o indivíduo acumula no decorrer do tempo, tanto em sua vida pessoal quanto profissional. O professor adquire uma bagagem de conhecimentos que pode contribuir mais ou menos para prática pedagógica

A partir de uma compreensão acerca da pluralidade de fontes sociais de aquisição dos saberes docentes mobilizados nas atividades de trabalho, discutem-se proposições contidas nos planos de ação dos professores, formulados como trabalhos de conclusão do curso de especialização, que apresentam estratégias para o desenvolvimento de práticas pedagógicas nas escolas (BRITO, 2014, p. 71).

Brito (2014) mostra ainda que o processo de desenvolvimento do plano de Ação por parte dos professores é vivido a partir da reflexão das experiências da vida pessoal e profissional. Gradativamente vai se desenhando o projeto a ser desenvolvido com a turma ou instituição. São trocas de experiências que colaboram na elaboração da construção do Plano de Ação.

[...] o curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais, que, como parte da estratégia de formação continuada de professores da Rede Municipal de Belo Horizonte, figura ao lado de áreas consideradas clássicas no campo da formação docente, como, por exemplo, “Alfabetização e Letramento, Aprendizagem e Ensino na Educação Básica, Educação Infantil e Educação Matemática” (BREGUNCI *apud*, BRITO, 2012, p. 15)

Portanto, a UFMG, em parceria com a Secretaria Municipal de Belo Horizonte, oferece formação continuada em relações étnico-raciais. O objetivo é contribuir de maneira satisfatória com a prática do professor e da escola e, em especial, com a implementação da promoção da Igualdade Racial. Ao participar do LASEB, o professor passa a observar, refletir e colocar em prática novos saberes aliados a suas experiências humanas.

No meu caso, na época em que fiz o LASEB, estava ainda muito tímida. O debate sobre a prática pedagógica voltada para cumprimento da promoção da igualdade racial na educação infantil ainda era bem inicial. Por este motivo encontrei dificuldades em desenvolver o meu Plano de Ação. Somente no final do curso conheci o Núcleo de Relações Étnico-raciais da Prefeitura de Belo Horizonte e a sua atual coordenadora. O Núcleo foi um lugar no qual fui acolhida. A partir da minha conversa com a coordenadora do Núcleo de Relações Étnico-raciais pensei: "preciso fazer mais pelas crianças negras que sofrem em silêncio este preconceito que dói em nossa alma e que muitas das vezes nem sabemos que é preconceito." Pensar e pesquisar sobre as ações de formação das professoras da Educação Infantil poderá ser um bom caminho.

Depois de alguns anos como professora na Educação Infantil, fui convidada a compor a equipe pedagógica da Gerência de Educação – GERED – em uma Regional da Prefeitura de Belo Horizonte, na função de Técnica de Acompanhamento da Educação Infantil. Nessa nova função passei a observar como eram tratadas as questões relacionadas à promoção da igualdade racial, tanto nas Umei's quanto nas creches conveniadas da Regional. A estatística realizada pela Gerência de Coordenação da Educação Infantil – GECEDI – em Belo Horizonte nos apresenta que a maior parte das crianças na educação infantil na rede pública é negra. Porém, as instituições não contemplavam este fato em seus murais ou nas paredes das escolas. Ocorre alguma lembrança do negro na sociedade somente no dia 20/11, por ocasião de comemoração do dia da consciência negra. A partir de algumas falas observadas entre as professoras, percebi que havia alguns equívocos e

desconhecimento quanto à implementação da Lei n. 10.639/03 e da Resolução de n. 05, do ano de 2009, em relação à promoção da igualdade racial pelas professoras e pelas acompanhantes da educação infantil.

No primeiro momento ocorreu uma certa resistência em trabalhar com a temática, até mesmo com algumas colegas na equipe da educação infantil. Aos poucos foram surgindo algumas reuniões incipientes para as coordenadoras na regional, com o objetivo de tratarmos das relações étnico-raciais. Aos poucos, também algumas instituições foram procurando e demandando ações de formações para professoras. Algumas delas passaram a ter o cuidado com os murais, por exemplo. Outras, ainda com algumas dificuldades, já conseguem trabalhar com a promoção da igualdade racial como parte do currículo. Porém, ainda temos que avançar muito para que as políticas de promoção da igualdade racial sejam incorporadas no cotidiano.

Hoje em dia a equipe pedagógica da Gerência de Educação consegue ter clara consciência da necessidade de implementar a Lei n. 10.639/03 para promover ações e garantir seminários e formações para as professoras e coordenadoras da promoção da igualdade racial, ações estas voltadas aos professores de toda a educação básica desta regional, em especial à educação infantil.

Foi dentro desse movimento que formulei meu projeto de pesquisa apresentado ao Mestrado Profissional – Educação e Docência – da Faculdade de Educação da UFMG, que resultou na dissertação aqui apresentada, com o objetivo de analisar a formação dos professores da educação infantil do município de Belo Horizonte, tendo em vista a promoção da igualdade racial. Para alcançar este objetivo, estudamos a história das políticas públicas e da legislação brasileira, em nível nacional e municipal, com relação à promoção da igualdade racial. Também estudamos as ações da Secretaria Municipal de Educação da cidade em relação a estas políticas, discutindo e problematizando as ações de formação dos professores da educação infantil que contemplem a promoção da igualdade racial.

Para atingir os objetivos propostos, adotamos, como procedimentos metodológicos, a revisão da literatura, o estudo de documentos e a realização de entrevistas semiestruturadas. Ouvimos os sujeitos diretamente envolvidos com as ações de formação dos professores na cidade de Belo Horizonte após estudarmos sobre as

políticas públicas de promoção da igualdade racial e analisarmos a legislação e os documentos relacionados ao tema. Esse esforço de pesquisa resultou neste trabalho organizado em quatro capítulos.

O capítulo 1 apresenta um panorama histórico da política pública da promoção da igualdade racial a partir de uma breve análise sobre a desigualdade racial no Brasil. O processo de escolarização dos negros, a organização e as lutas do movimento negro também são analisados neste capítulo, procurando entender como têm sido desenvolvidas as ações de promoção da igualdade racial no âmbito educacional do município de Belo Horizonte.

No capítulo 2 buscamos verificar como acontece o processo de formação continuada dos professores da educação infantil em Belo Horizonte com relação à promoção da igualdade racial na cidade. Para isso, analisamos alguns aspectos relacionados à presença das crianças negras nas famílias, na sociedade, nas escolas e nas instituições de Educação Infantil. Esse panorama nos permitiu compreender melhor os desafios vivenciados em Belo Horizonte para a formação de professores.

O capítulo 3 apresenta a análise qualitativa das entrevistas dos gestores da secretaria de educação municipal e das experiências da promoção da igualdade racial das coordenadoras de uma Umei e de uma creche conveniada. Entrevistamos uma professora de uma creche conveniada, duas técnicas do acompanhamento da educação infantil de uma Regional, a coordenadora e a vice-diretora de uma Umei e a gerente de uma Regional de Belo Horizonte.

Finalmente, no capítulo 4 é feita uma proposta de trabalho – semelhante ao Plano de Ação do LASEB –, de acordo com os requisitos do Mestrado Profissional – Promestre – contendo atividades e/ou oficinas a serem desenvolvidas com as professoras da Educação Infantil em momentos de formação. O objetivo da proposta é oferecer algumas sugestões e dicas às professoras para que ocorram de maneira positiva ações que promovam a igualdade racial entre as crianças negras e não negras da educação infantil.

Capítulo 1

Políticas públicas para a promoção da igualdade racial: um pouco de história

A formação dos professores visando à promoção da igualdade racial, que é objeto dessa dissertação, tem história nas políticas públicas e na legislação brasileira. Se temos políticas públicas educacionais voltadas para a promoção da igualdade racial desde a Educação Infantil e políticas visando à formação dos professores em torno dessa temática é porque vivemos em um país com desigualdades raciais. As políticas de promoção da igualdade e de ações afirmativas visam "corrigir" ou minimizá-las. Deste modo, é importante a compreensão da história dos negros no Brasil.

Pretendemos, no âmbito dessa dissertação, contribuir com o debate a partir de aspectos históricos, filosóficos e sociológicos relacionados à promoção da igualdade racial. Ao buscar entender as políticas de formação de professores para a Educação Infantil em Belo Horizonte à luz dessa discussão e dessa história, partimos da ideia de que as ações afirmativas não devem ficar restritas ao ensino superior, mas devem se ampliar para todos os níveis do processo de escolarização, desde a Educação Infantil, que é a primeira etapa da Educação Básica no Brasil.

1.1. Cenários de desigualdade no Brasil

Segundo Lima (2010), a sociedade brasileira é marcada por um cenário de extrema desigualdade agravada por nossa herança rural, pela manutenção de privilégios de classe, pelo acesso desigual às oportunidades e pelo pouco ou tardio investimento na educação. Nas duas últimas décadas observa-se a implantação de políticas sociais que buscam minimizar esse quadro inaceitável de desigualdades. As políticas e as ações afirmativas compõem esse esforço de superação de profundas e permanentes desigualdades raciais no Brasil. Durante muito tempo, mesmo com o crescimento do debate acadêmico, dos movimentos sociais e da militância política em torno da temática racial e dos processos

discriminatórios, o Estado brasileiro se omitiu e não desenvolveu políticas públicas que garantissem “a promoção do acesso da população negra à estrutura de oportunidades, bens e serviços no país” (LIMA, 2010, p. 93).

A autora argumenta ainda que as pesquisas sobre a promoção da igualdade racial no Brasil são importantes, dentre outros motivos, por possibilitarem a recuperação do debate sociológico sobre raça e classe na sociedade brasileira e por oferecerem indicadores dos efeitos das políticas com relação às questões de igualdade, de diferença e de reconhecimento das populações negras no Brasil. Nesse debate é preciso perguntar se o reconhecimento e a afirmação das diferenças podem ser conjugados e articulados com a promoção da igualdade. A tese universal de que somos iguais pode ser conjugada com a evidência empírica de que somos diferentes? Ao reivindicar meu direito a uma identidade diferente estou abrindo mão do meu direito à igualdade? Como defender as diferenças sem admitir desigualdades?

No caso dos negros no Brasil, a luta pelo reconhecimento da identidade é fundamental em função do passado histórico de subordinação social dessas populações. No entanto, essa luta deve ser articulada à luta mais geral das classes subalternizadas por justiça econômica e equidade social. Isso nos remete, a partir dos estudos de Lima (2010), à discussão sobre a conjugação entre luta pela igualdade racial e luta pela igualdade de classes.

Para isso, temos que enfrentar uma aparente contradição na realidade brasileira que convive ao mesmo tempo com uma crescente ampliação das desigualdades raciais e com uma aparente “suavização” de atitudes e comportamentos racistas. A análise dos efeitos das políticas de ações afirmativas na experiência concreta dos beneficiários dessas políticas pode contribuir para um melhor entendimento dessa contradição (LIMA, 2010).

A autora mostra que é também importante examinar com mais profundidade a relação entre desigualdades sociais e discriminação racial, pois, no Brasil, ela está associada à competição entre os grupos de cor por posições na estrutura e na hierarquia social. Embora alguns autores apontem limitações estatísticas quanto se comparam as variáveis discriminação e desigualdade, pesquisas qualitativas que considerem o percurso dos sujeitos envolvidos podem contribuir para o entendimento das desigualdades raciais brasileiras.

Em relação às políticas com vistas à diminuição das desigualdades raciais, há que se investigar em que medida políticas sociais mais amplas têm contribuído para seu enfrentamento, ou seja, verificar qual a aderência das políticas voltadas para as populações socialmente desfavorecidas à diminuição da desigualdade racial. É o caso, por exemplo, das políticas de transferência de renda, que não incluem variáveis como raça ou sexo, mas têm como principais beneficiários os segmentos por elas representados. É importante ressaltar ainda que as políticas afirmativas que não sejam de caráter valorativo devem garantir efeitos redistributivos. Nesse sentido, o recorte racial em situações de extrema pobreza assim como a utilização de um critério unicamente racial nas políticas de acesso ao ensino superior podem produzir um reconhecimento não redistributivo, comprometendo o princípio de promoção da igualdade (LIMA, 2010, p. 95).

Os temas do racismo, da origem de classe e da extrema pobreza devem ser conjugados na discussão sobre a promoção da igualdade racial no Brasil. Theodoro (2008) organizou e publicou o estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), que discutiu a relação entre políticas públicas e desigualdades raciais após 120 anos de abolição da escravidão no Brasil. Segundo este autor, o Ipea buscou contribuir, através deste estudo, com as reflexões sobre os problemas nacionais visando aperfeiçoar políticas públicas voltadas para diversos campos. Para isso, destaca a relevância de aprimorar diagnósticos, de recuperar o passado, resgatando fatores que influenciam e explicam o que vivemos no presente. A inaceitável distância que separa brancos e negros em diferentes campos da vida social foi o tema do trabalho organizado por Theodoro (2008).

Este trabalho evidenciou as dificuldades de estabelecer políticas públicas focalizadas na questão da desigualdade racial como objeto legítimo de intervenção pública. O papel dos negros nos últimos 120 anos foi afetado por determinantes políticos e sociais que precisam ser melhor analisados. Outra evidência que o trabalho de pesquisa e de reflexão revelou é o pouco envolvimento do Estado e seu alto grau de inação em torno da questão, pois foi omissivo e deixou de operar como agente de políticas públicas que buscam o bem-estar social.

As chamadas políticas públicas, mediante as quais o Estado se faz presente, consolidando direitos, desfazendo iniquidades, fortalecendo a coesão social e mesmo obstruindo ciclos viciosos de reprodução de desigualdades, parecem ainda ausentes no caso do problema racial. De uma forma trágica e até emblemática, face a esse problema, onde as políticas públicas mais se fazem

necessárias, é lá que o Estado se omite e essas políticas escasseiam. Essa ausência não se deve apenas à falta de percepção da importância da temática ou inexistência de sensibilidade para a questão. Ao contrário, ela parece se dever exatamente à sua grandiosidade e centralidade. A paralisia do Estado é similar à da sociedade, onde largos setores ainda resistem a enfrentar o problema (THEODORO, 2008, p. 167).

Theodoro (2008) argumenta como é difícil o combate e a luta acerca das questões raciais e das políticas públicas. Na época da escravidão no Brasil e principalmente no fim da mesma, ocorriam debates constantes pelos abolicionistas que cobravam uma posição sobre a situação do negro. “[...] Havia até mesmo aqueles que advogavam por uma ação extrema do Estado, qual seja, a devolução do “elemento negro às terras d’África”. (THEODORO, 2008, p. 168)

No entanto, com o fim da escravidão, cerram-se as discussões sobre a participação do Estado em desenvolver uma política pública para acolher os negros que foram libertos. Uma política pública para resolver a situação dos negros não aconteceu da forma que deveria, pois a pauta do Estado passa a ser o branqueamento. O Governo procurou promover o embranquecimento do país a partir da imigração dos italianos e outros estrangeiros que procuravam trabalhos. Associa-se o branqueamento do país ao progresso e desenvolvimento (THEODORO, 2008, p. 168).

No século XX, negros e brancos passam a conviver, porém, constroem-se uma sociedade desigual e uma falsa democracia racial. Esta só serve para dificultar ações que possam promover a inserção do negro na sociedade de maneira digna, pois o impede de conseguir uma política pública. Para superar essa situação, o Movimento Negro desempenha um grande papel e apresenta para a sociedade a inexistência desta democracia racial, no Brasil. Afirma que existe sim uma grande desigualdade racial e que a sociedade não a identifica como um problema, porém, uma outra parcela concorda que ela existe e que necessita de ações pontuais. A necessidade das ações pontuais é para termos uma sociedade mais igualitária entre o branco e o negro em todos os setores que envolvem os atores. Theodoro (2008) apresenta em seu texto que “o recente debate sobre as cotas para negros nas universidades, em sua forma e conteúdo, é o exemplo mais emblemático de tal embate” (THEODORO, 2008, p. 169)

De acordo com Theodoro, o governo estabeleceu trinta e um desafios para promoverem a redução das desigualdades. No entanto, estes desafios se tornaram apenas

dois programas: “Gestão das Políticas de Igualdade Racial” e o “Brasil Quilombola”. O financiamento para as questões raciais é bem menor do que a verba investida em outros setores.

Percebe-se que falta maior investimento da promoção da igualdade racial.

Análise dos dados consolidados do exercício orçamentário do ano de 2005 demonstra que, de um lado, houve uma alocação de recursos residual para fazer frente ao desafio. Em que pese o esforço oficial de consolidação da temática racial como área de ação governamental, a Gestão da Política de Igualdade Racial recebeu algo em torno de R\$ 20 milhões, um volume de recursos bastantes reduzido para aquele que seria o principal instrumento de ação com o objetivo de redução das desigualdades raciais (THEODORO, 2008, p. 170)

O autor afirma que existem quatro obstáculos para a consolidação da política em prol da promoção da igualdade racial: o caráter residual das políticas públicas; a ausência de uma base conceitual para a formulação das políticas e programas; a mescla entre a questão racial e pobreza no desenho das políticas públicas e, por último, o racismo institucional (THEODORO, 2008). Tais obstáculos devem ser compreendidos à luz do processo histórico da escravidão dos negros e do racismo no Brasil. Ao longo dos anos, o processo de escolarização contribuiu para alterar este quadro.

1.2. Escolarização e (des) igualdade racial na história brasileira

De acordo com Goes e Florentino (2010) “Os navios negreiros que incessantemente cortavam o oceano despejavam anualmente no porto carioca nove mil africanos, até 1808. A partir de então, e até 1830, 24 mil aproximadamente.” (GÓES; FLORENTINO, 2010, p. 178).

Conforme relatado pelos autores Góes e Florentino (2010), das crianças que chegavam no Brasil, nos séculos XVIII e XIX, apenas duas sobreviviam. “Poucas crianças chegavam a ser adultos” (GÓES; FLORENTINO, 2010, p. 180). Os mesmos não citam a totalidade de crianças que chegavam no porto carioca.

Os autores afirmam ainda que as crianças que nasciam no Brasil eram chamadas de crioulos. Ficavam órfãs antes de completar cinco anos por falecimento dos pais; alguns

por maus tratos, outros porque eram vendidos. No caso de venda dos pais ou de morte dos proprietários dos negros escravizados concluía-se a divisão dos bens entre os herdeiros através da partilha. Percebe-se claramente nesta época a falta de sentimento de infância, sobretudo em relação à criança negra, que servia de objeto de brinquedo para o filho do escravocrata. A criança de quatro anos tinha que se tornar adulta muito cedo e acabava valendo muito em relação à venda, pois a mesma aprendia paulatinamente um ofício e a ser escrava (GÓES; FLORENTINO, 2010).

Portanto, de acordo com o estudo de Fonseca (2011), foram trazidos da África para o Brasil cerca de mais de 3.500.000 negros. Com este número os escravocratas tinham uma preocupação em manter a ordem e a civilização, procurando "educá-los" com um viés de moralização e buscando o controle desta população.

Segundo Fonseca (2011), em 1835, a Lei mineira de n. 13 se sobrepôs à Constituição, estabelecendo que em Minas Gerais a instrução elementar seria gratuita e obrigatória.² No século XIX ocorreu a predominância dos negros nas escolas de Minas. A sociedade rica mineira da época tinha "uma intenção" por meio da educação. O seu interesse era a formação de um povo civilizado e calmo, pois, para a elite, os negros não eram serenos nem muito menos afáveis, por isto a necessidade da instrução elementar. A inserção da obrigatoriedade e gratuidade da educação para o negro era a maneira de controlá-los e de impor a ordem social.

No entanto, este processo de escolarização dos negros no século XIX precisa ser melhor analisado. Em outro estudo, Fonseca (2009) mostra que para os negros a presença nas escolas mineiras do século XIX significava afirmação e reconhecimento. A escolarização era vista pelas populações negras como forma de se afastarem do mundo da escravidão pela cultura letrada e pelo domínio dos códigos de conduta valorizados e prestigiados entre as pessoas livres. Nesse sentido, segundo o autor, “a escola elementar pode ser entendida como um instrumento de afirmação social para determinados extratos da população negra que buscava uma inserção maior no espaço social” (FONSECA, 2009, p. 597).

² O Ato Adicional de 1834 concedeu às províncias do Império a autonomia em relação à política educacional; isso possibilitou à província de Minas Gerais estabelecer a obrigatoriedade da instrução elementar.

Processo bastante contraditório, conforme evidencia Fonseca (2009), ao citar trechos do Livro *Minha vida de menina*, de Helena Morley, texto memorialístico, escrito na cidade de Diamantina, no final do século XIX, no qual a autora “descreve sua primeira experiência como professora, aos 15 anos, quando foi substituir uma mestra, e registra sua percepção da escola, destacando a condição racial dos alunos: ‘o que será de mim se for obrigada a largar a Escola, estudo, minhas colegas e tudo para ir ensinar a meninos pretos e burros no Rio Grande?’ (MORLEY *apud* FONSECA, 2009, p. 597). (Grifos do autor).

Sabemos que ainda hoje, mais de cem anos depois, os bairros Rio Grande e Palha, na cidade de Diamantina, são habitados majoritariamente por negros e pobres. Fonseca (2009) continua sua análise das contradições desse processo de escolarização dos negros através do texto das memórias de Morley.

A inexperiência e baixa expectativa da normalista em relação aos alunos fizeram com que ela não resistisse a um único dia de aula. Ao comunicar à mestra da escola – que era também sua tia – que não tinha condições de lhe substituir, obteve a seguinte resposta quando propôs o nome de outra professora como substituta: ‘O quê? Não volta? Então quer me desiludir e me convencer de que uma mulata como Zinha é mais capaz do que você?’ (MORLEY *apud* FONSECA, 2009, p. 598).

Foram encontrados diários escolares com chamadas constando os nomes, a cor da criança e idade, e constatado que a maioria dos alunos não era branco. Classificados como crioulos, pardos, cabras e mestiços, percebe-se que nos dados encontrados o maior número de crianças que freqüentavam as escolas eram as negras entre a faixa etária de 8 e 14 anos de idade, e meninos; excluía-se as meninas.

A regularidade dessa hierarquização nesse conjunto de listas nos leva a crer que o pertencimento racial era um componente da prática pedagógica e que havia por parte dos professores expectativas diferenciadas em relação aos alunos negros e brancos. (FONSECA, 2011, p. 79)

Veiga (2008) também estudou as contradições da escolarização para negros e pobres no século XIX e mostrou que talvez o fracasso da instrução pública naquele século,

na função de instruir e de civilizar mestiços, negros e pobres, talvez esteja relacionado à “desqualificação da condição de educabilidade” (VEIGA, 2008, p. 517) dos sujeitos atendidos. Segundo esta autora, é preciso considerar no exame dessa problemática a grande distância entre os discursos de defesa da instrução pública e as ações efetivas desenvolvidas nesse sentido. É preciso considerar ainda para essa análise a estrutura política do período imperial, a materialidade das escolas, a situação dos professores e as condições concretas das crianças para freqüentarem as aulas.

Com base em relatórios da época, Veiga (2008) aponta a vastidão do território, a precária infraestrutura e a incipiente organização do sistema público de instrução no Império brasileiro.

Acrescem-se a isso questões como vastidão do território, rarefação da população e precária infra-estrutura (de estradas e transportes) e, conseqüentemente, dificuldades na abertura de escolas e fiscalização de seu funcionamento. Em 1881, um inspetor registrou em seu relatório que a província possuía apenas uma escola pública para 328 crianças; dessas, somente 23 freqüentavam as aulas, sendo que 21 nada aprendiam e, portanto apenas duas estavam prontas. Em 1882, outro inspetor atestava que Minas Gerais possuía 75% de população analfabeta (VEIGA, 2008, p. 512).

No ano de 1882, em toda Minas Gerais, havia apenas 328 crianças na escola pública e somente 25% deste total eram alfabetizados, restando 75% de analfabetos. São dados que evidenciam a fragilidade do processo de escolarização no Brasil durante o século XIX. Veiga (2008) destaca ainda que a essa precariedade acrescenta-se o discurso sobre a cor e a pobreza dos alunos. A chamada má procedência das crianças era indicada como forte impeditivo para o bom desempenho na escola. Quando a República brasileira fora proclamada em 1889, já se tinha um considerável acúmulo de experiências relativas aos processos de discriminação e preconceitos também no ambiente escolar (VEIGA, 2008, p. 514). Os educadores republicanos esmeraram-se em propor técnicas de depuração para alunos de toda e de qualquer procedência, elaborando testes científicos e pedagógicos para o agrupamento de crianças em escolas seriadas. Escolas que poderiam significar um caminho seguro para quem já tivesse “boa procedência”, ou uma chance de cura e transformação para quem fosse considerado de “má procedência”.

1.3. O Movimento Negro no século XX: organização e luta

A força do Movimento Negro durante o século XX contribuirá para a superação das discriminações vividas pelas populações negras nas escolas e na sociedade brasileira como um todo. Gonçalves (2011) apresenta em seu artigo um estudo do surgimento dos movimentos negros e como se deram as ações afirmativas na educação. Segundo ele, os movimentos iniciaram-se a partir das irmandades religiosas dos homens pretos, ainda no período colonial. Também foram analisados os registros sobre a escolarização dos homens pretos (livres e escravos).

No século XIX, os movimentos dos negros foram incentivados por lideranças abolicionistas que buscavam, dentre outras coisas, combater o sistema escravagista, atraindo populações negras para as suas demandas e seus interesses econômicos em torno do fim da escravidão. Gonçalves (2011) argumenta que foi durante o século XX que a mobilização dos negros se ampliou, fortalecendo a identidade dos homens negros e exigindo reformas sociais, inclusive na educação.

Em estudo anterior analisamos amplamente o protesto negro no Brasil, ao longo do século XX, tendo como suporte organizações negras que lutaram para colocar a questão racial dos afro-brasileiros nas agendas políticas, nas reformas sociais, sobretudo na educação. Mostramos o quanto cidades como São Paulo, Porto Alegre, Pelotas, Santos, Rio de Janeiro, Salvador, Recife, Belo Horizonte, entre outras, criaram organizações negras com fins bastante específicos, entre os quais, educacionais. (GONÇALVES, 2011, p. 106)

A história do surgimento dos movimentos negros pode ser relacionada com a história das políticas públicas de promoção da igualdade racial, inclusive com as políticas educacionais que visam assegurar o acesso e a permanência das populações negras nas escolas. Até chegarmos à Lei n. 10.639/03, por exemplo, que garante, dentre outras coisas, o ensino da história dos negros nas escolas brasileiras, ocorreu um longo caminho no qual é preciso ressaltar o protagonismo do Movimento Negro.

Esse movimento foi e é tão importante para os negros que ainda resiste e promove ações que favorecem a inserção dos negros nas escolas e nos empregos que precisavam de mais qualificações. Foi a partir deste movimento que muitos dos negros melhoraram

a sua autoestima e resolveram ir à luta por um futuro melhor para si e também para outros negros.

O Movimento Negro foi e ainda é o portal para alguns negros conquistarem o seu espaço, tanto na vida acadêmica quanto na profissional. Nesse sentido, o professor Luiz Alberto Gonçalves (2011) nos apresenta em seu artigo o conceito de Movimento Negro. Segundo ele, este é um conceito central, pois temos que entender que sem esse “ator coletivo” jamais o tema da discriminação racial e do racismo se tornaria pauta nas agendas da justiça e das políticas públicas brasileiras. Um movimento social, como o Movimento Negro, expressa um conflito de um sujeito social na luta por sua afirmação e seu reconhecimento. Através do movimento social, diferentes indivíduos, reunidos em torno de pautas comuns, buscam produzir sua própria imagem e interferir nos rumos da sociedade.

Ao sermos convidados para esse debate sobre como pensar, hoje, a questão da educação dos negros no Brasil, indicando os principais desafios, entendemos que, inicialmente, é fundamental colocar o papel do movimento negro no centro do debate. Nunca tivemos dúvida de que sem esse ator coletivo jamais teríamos pautado o tema do racismo e da discriminação racial nas agendas políticas e da justiça brasileira. Esclarece-se, de início, o sentido dado ao termo movimento negro. Este entendido na perspectiva da Sociologia do Movimento Social, com foco na obra de Alain Touraine, como sendo um conceito que exprime um conflito de um sujeito social que luta contra as lógicas do mercado e das técnicas e até mesmo contra os poderes autoritários. O movimento é a forma que os indivíduos encontram para interferir na sociedade e produzi-la em termos concretos e de imagens. (GONÇALVES, 2011, p. 105)

De acordo com Gonçalves (2011), diversas organizações³ negras, podendo ser clubes, movimentos, associações ou confederações, foram criadas pelo Movimento Negro. Alguns participantes da organização de “homens de cor” (nome utilizado para organização no século XX) não utilizavam a palavra preto e também não queriam nenhuma ligação com as recordações africanas.

³ Todas as vezes que, no presente texto, estivermos nos referindo a organizações negras, seja sob a forma de clubes, de associações, de confederações, ou outras, estamos sinalizando que se trata de uma entidade criada pelo Movimento Negro para incidir na sociedade.

Nos dias de hoje ainda existe uma dificuldade em se pronunciar a palavra preto ou negro, e algumas vezes a pessoa pensa que está ofendendo utilizando a nomenclatura correta. Por outro lado, existem os negros que não gostam de utilizar estes mesmos termos para uma determinada autoidentificação.

Os únicos que ainda defendiam esse patrimônio eram os afrodescendentes do Nordeste, em especial os da Bahia. Aos poucos, os termos preto e negro foram sendo incluídos, no vocabulário dessas associações, até mesmo as de São Paulo, que, aliás, deram origem a uma poderosa organização chamada Frente Negra Brasileira, que, em 1931, se transformou em partido político e, por isso mesmo, foi logo em seguida destruída pela ditadura de Vargas. (GONÇALVES, 2011, p. 106)

Segundo Gonçalves (2001), as organizações negras se preocupavam em inserir a educação nas agendas de discussão e algumas organizações criaram escolas. Para os negros, um importante caminho para superar a situação de subordinação seria a educação, garantindo uma vida melhor e mais tranquila financeiramente. Ao reivindicarem o acesso à educação, os negros e suas organizações buscavam evidenciar que o comportamento “dito civilizado” é uma capacidade de todos os seres humanos, e não um privilégio daqueles que nasceram com a pele branca. Além disso, estudar seria uma das estratégias de ascensão social.

O que interessa ressaltar é como nesse contexto se colocava a educação e que papel ela tinha para as famílias negras. Estudar era uma das estratégias de ascensão social. O papel das organizações negras era mostrar para a sociedade branca que os negros eram tão capazes quanto os brancos para se integrarem aos padrões de comportamento dito civilizado (DOMINGOS, 2007 *apud* GONÇALVES, 2011, p. 107)

No entanto, é grande a dificuldade de se inserir em uma sociedade que realmente respeite o negro e saiba como reconhecer e valorizar o que tem de melhor para contribuição do país. A educação básica em nosso país durante o século XIX ainda continuou a ser freqüentada por poucos negros, por diversos motivos. Um deles era a dificuldade de permanência das crianças negras no ambiente escolar, pois muitas vezes tinham que abandonar os estudos para ajudar nas despesas de casa, ou porque imaginavam

que não dariam conta de aprender, por falta de sensibilidade do professor. Diante desse quadro de exclusão social e educacional, o Movimento Negro contribuiu e ainda contribui para gerar entre as populações negras dois sentimentos importantes: por um lado, o sentimento de pertencimento racial; por outro lado, o sentimento de que somos iguais e que temos direitos iguais, mesmo pertencendo a grupos raciais distintos.

O pertencimento racial foi registrado por Gonçalves (2011) em seu artigo, do livro *Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil*. O autor relata a dificuldade que as pessoas do século XVIII e XIX que trabalhavam com educação tinham para definir a classificação racial. De acordo com ele, o pertencimento racial passou a ser uma questão política, motivo pelo qual a indicação da cor no recenseamento tornou-se importante. Sabendo a que cor o indivíduo pertence e relacionando isto com as questões socioeconômicas dos brasileiros, seria possível compreender o perfil e o tamanho da população negra. “Aliás, a não inclusão desses itens no censo foi interpretada por alguns autores como uma estratégia para reforçar a invisibilidade dos negros na sociedade brasileira.” (GONÇALVES, 2011, p. 110). Com base nessa invisibilidade, cresceu o mito da democracia racial entre nós.

O regime militar iniciado em 1964, com alegação de que não havia racismo no Brasil, suprimiu do IBGE a categoria negro. Com a Ditadura Militar, as organizações tiveram que recuar, mas nunca deixaram de reivindicar os direitos dos negros. Em 1970, todos os movimentos ganharam um caráter político e se uniram com o objetivo de uma luta unificada – Movimento Negro Unificado (MNU).

Segundo Gonçalves (2011), o Movimento Negro passa a usar a terminologia “negro”. As questões raciais foram para o campo político, sendo várias as reivindicações incorporadas na Constituição Federal – a nossa Carta Magna de 1988. Inclusive o IBGE passa a utilizar o conceito negro, no censo, e afirmar e reconhecer, por meio de pesquisas, que a população negra é que compõe a maior parte da população do país. Os índices revelados por ele apontam a população negra como também a maioria fora das universidades, das escolas, dos empregos e com salários ruins.

Foram vários eventos realizados e debatidos sobre a educação pelos movimentos negros. Cria-se a Fundação dos Palmares da Lei Federal do n. 7.668, de 22 de agosto de 1988, que é um marco inicial das políticas públicas para a promoção da igualdade racial.

Neste mesmo período, o Movimento Negro interfere nas produções do livro didático, que apresentava imagens e histórias negativas dos negros. As imagens apresentadas em diferentes livros didáticos eram do negro como escravo e figuras estereotipadas, de humilhações, que reproduziam sofrimentos para a criança negra. As histórias e as figuras em nada valorizavam a cultura do negro. Os autores destes livros não contavam as histórias dos reis ou rainhas que foram arrancados de suas terras, assim como a de heróis como Chico Rei, que conseguiu a sua alforria e a de outros negros através da sua mina.

Começamos a escutar histórias de mulheres guerreiras a partir da recente preocupação de professores contemporâneos em apresentar o outro lado da história – as histórias dos negros e negras que foram reis e rainhas. Assim, dois exemplos de mulheres marcaram época: a Rainha Nzinga Mbandi Ngola, uma guerreira que lutou bravamente contra a ocupação de Angola pelos portugueses e contra a captura dos negros. E Xica da Silva, que teve a sua história contada em filmes e novelas e apresentada como sendo a de uma mulher que, para conseguir a ascensão de sua imagem, associava-a à erotização pela mídia, demonizada pela sociedade da sua época, e dita como uma mulher má. No entanto, o livro Xica da Silva, da autora Júnia Furtado, apresenta a verdadeira história da mulher negra, que conseguiu ascensão na sociedade preconceituosa de Diamantina.

Citei apenas estes personagens para o entendimento da pressão do Movimento Negro em relação ao que deveria ser oferecido pelos autores nos livros didáticos. Os personagens negros que tiveram histórias de sucesso e ascensão demandariam uma árdua pesquisa. De acordo com Gonçalves (2011), o Movimento Negro sempre foi protagonista pela luta dos direitos dos negros. Em 1990, com a globalização, as organizações negras se atualizam e com novo cenário político colocam em pauta as relações raciais. Surgem, então, com uma nova configuração: duas entidades de caráter nacional, que buscam representar as populações negras e os movimentos negros em todo o país: a Coordenação Nacional de Entidades Negras (Conen), Fundada em São Paulo; e a União de Negros Pela Igualdade (Unegro), fundada na cidade de Salvador. As duas entidades se articulam em torno de dois eixos principais e desafiadores: a luta contra a desigualdade racial e o combate contra racismo.

Os eixos são debatidos pelos movimentos que afirmam que a desigualdade entre os negros e brancos não é somente de natureza econômica, mas também de origem racial.

Com este argumento bem mais estruturado, os movimentos discutem ações que podem mudar o cenário da luta contra a desigualdade. Com o apoio das parcerias, os movimentos puderam se estruturar com base em profissionais que entendiam sobre leis, educação e outros conhecimentos e ajudariam, então, os movimentos negros com uma base sólida para a conquista de novos espaços na sociedade.

Com relação ao combate ao racismo a situação se complica, porque não assumíamos o preconceito imposto ao negro pela sociedade brasileira, dizendo que não existe preconceito, mas o negro continua à margem da sociedade. Existem fatores que ainda estão impregnados em nossa sociedade como, por exemplo, a falsa democracia racial e o racismo institucional.

Por força das organizações negras nos fóruns internacionais, a ONU acabou elaborando uma definição do racismo institucional como sendo “o fracasso coletivo de uma organização seja ela pública ou privada em prover um serviço apropriado e profissional às pessoas em razão de sua cor, cultura, ou origem étnica”. (GUIMARÃES *apud* GONÇALVES, 2011, p. 117).

Ainda segundo Gonçalves (2011), pesquisas realizadas a partir da década de 1960, com apoio da ONU/UNESCO, comprovaram a existência de racismo no Brasil e fortaleceram os participantes dos movimentos negros que lutavam contra o preconceito racial, a discriminação social, defendendo a identidade negra, combatendo o mito da democracia racial entre nós e fortalecendo a consciência das populações negras. Hoje sabem claramente que não vivemos em uma democracia racial em nossa sociedade brasileira e que temos muito o que fazer para conquistar justiça econômica, liberdade política e igualdade social.

Portanto, apresentei até aqui, de maneira rápida e sucinta, o surgimento do Movimento Negro e pertencimento racial, pois não são assuntos fáceis de serem tratados, debatidos ou discutidos. Teríamos que ter um árduo trabalho de pesquisa e recorrermos ao censo, que não é aqui a minha intenção. Passo a indicar aspectos das conquistas recentes dos movimentos negros, através da aprovação do Estatuto da Igualdade Racial e de políticas públicas voltadas para as ações afirmativas nas escolas e na sociedade como um todo.

1.4. A conquista de direitos na legislação e as "ações afirmativas"

Em 2010, foi publicada e divulgada a Lei n. 12.288, no dia 20 de julho, que estabeleceu o Estatuto da Igualdade. Veio para garantir a igualdade para os negros e outras etnias, de forma a combater qualquer maneira de discriminação.

O documento é composto por 64 artigos. O Estatuto está dividido em títulos, capítulos e sessões. Em linhas gerais, o documento originou aos negros e aos excluídos da sociedade brasileira a efetivação da igualdade, com vários direitos fundamentais: direito à saúde, à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer. O Estatuto garante o direito à liberdade sobre crenças, escolha da religião que deseja, direito à terra e à moradia, ao trabalho e aos meios de comunicação. Neste sentido, o Estatuto da Promoção da Igualdade Racial surge com força de lei, pelas questões históricas vividas pela população negra.

Portanto, para que sejam implementadas leis estaduais, distrital e municipais, podem-se criar conselhos que promovam a igualdade racial, de modo permanente e consultivo.

Como o foco desta pesquisa é formação do professor pelo viés da promoção da igualdade racial, este tema encontra-se no Título II – Dos Direitos Fundamentais, Capítulo II – Do Direito à Educação, à Cultura, ao esporte e ao Lazer. Na Seção II encontramos do artigo 11 até o artigo 16. No artigo 11 encontram-se três parágrafos, e no art. 13 quatro incisos sobre o ensino superior. Nesta seção que trata especificamente da educação não foi citada a educação infantil. Vejam:

Art. 11 Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, público e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. No parágrafo 2º O órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no *caput* deste artigo (BRASIL, 2010)

Desta maneira, a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica foi esquecida neste documento. No entanto, não impede o desenvolvimento na prática pedagógica e muito menos a formação continuada do professor.

O Estatuto da Igualdade Racial foi um grande passo para as populações negras no Brasil, pois, a partir deste documento, foi possível construir diretrizes para a valorização e a inserção dos negros na sociedade. Segundo Gonçalves (2011), no Governo de Fernando Henrique Cardoso, o Movimento Negro encaminhou para o Congresso Nacional o projeto de lei com o título de Estatuto da igualdade racial como forma de enfrentamento da discriminação e do preconceito racial.

Rosana Heringer, em seu belo ensaio sobre a “Promoção da igualdade racial no Brasil: um objetivo democrático” (2003), descreve a importância da mobilização das organizações negras na formulação da proposta de enfrentamento ao racismo. (GONÇALVES, 2011, p. 120)

Após longas lutas contra o racismo, o mesmo passa a ter visibilidade no ano de 2001, por conta da Conferência Mundial contra o Racismo. Em pesquisa realizada no Governo de Fernando Henrique Cardoso, foram apontadas as desigualdades raciais em nosso país, desmistificando a tal da democracia racial em que vivemos. Esta pesquisa foi realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) solicitada pelo Ministério do Planejamento, que a apresentou na Conferência Internacional contra o Racismo em Durban.

Foi nessas discussões que apareceram: a) as fragilidades institucionais no trato do racismo e b) a necessidade de reformular marcos regulatórios que se ajustassem mais adequadamente ao combate às desigualdades raciais. Nessa preparação, fortaleceram-se as ONGs. Estas tiveram participação ativa em Durban, África do Sul. (GONÇALVES, 2011, p. 121)

Com o combate ao racismo pós-Conferência Mundial contra o Racismo, o primeiro a adotar as cotas para beneficiar os negros foi o Ministro do Desenvolvimento Agrário do Governo do Fernando Henrique Cardoso, Miguel Rossetto, com seu ministério. Naquele mesmo período surge o Projeto de Lei n. 10.639/03, com a inclusão do estudo da História da Cultura Afro-brasileira, aprovada e sancionada pelo Presidente

Luiz Inácio Lula da Silva, sendo proposta e criada no ano de 2003 a Secretaria Especial da Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) como status de Ministério.

A composição da Secretaria da sua estrutura foi feita a partir de uma negociação entre as organizações negras que participaram do programa de transição que esteve na base das discussões sobre a política e com acordos entre lideranças do Movimento Negro e facções dos partidos políticos. [...] Pela primeira vez na história política do país, negros ocupam cargos de mando na esfera federal. Além da Ministra da Secretaria Especial da Promoção da Igualdade Racial, mais dois Ministros da nova gestão eram negros. E, ainda, foi nesse período que se indicou pela primeira vez um negro para Supremo Tribunal Federal (HERINGER, 2003, *apud* GONÇALVES, 2011. p. 126).

A ampliação de espaços para a participação dos negros em diferentes esferas dos governos municipais, estaduais e federal é parte de um movimento reivindicando políticas públicas de "ações afirmativas". De acordo com Moehlecke (2002), o termo “ação afirmativa” é carregado de sentidos e de significados, dependendo do lugar, região ou país, assumindo formas variadas que conjugam ações de caráter obrigatório, ações voluntárias, ações com estratégias mistas, programas privados, programas governamentais, leis, decisões jurídicas, orientações, agências de regulação, agência de fomento etc. O público-alvo, segundo a autora, também varia de acordo com o grupo ou minoria (mulheres, etnia e raça) ao qual a ação se dirige. O mercado de trabalho e o sistema educacional são as principais áreas contempladas pelas políticas de ações afirmativas.

A expressão “ações afirmativas” tem origem na década de 1960, nos Estados Unidos. As intensas reivindicações por igualdade e as lutas pelos direitos civis que superassem leis segregacionistas levaram o Movimento Negro a propor “ações afirmativas” por parte do Estado, que garantissem uma postura política ativa para melhorar as condições de vida das populações negras naquele país. A autora mostra que, após 50 anos de experiências, os Estados Unidos oferecem um bom exemplo de impactos das políticas públicas para diminuir as desigualdades entre brancos e negros.

Mas a ação afirmativa não ficou restrita aos Estados Unidos. Experiências semelhantes ocorreram em vários países da Europa Ocidental, na Índia, Malásia, Austrália, Canadá, Nigéria, África do Sul, Argentina, Cuba, dentre

outros. Na Europa, as primeiras orientações nessa direção foram elaboradas em 1976, utilizando-se frequentemente a expressão "ação ou discriminação positiva". Em 1982, a "discriminação positiva" foi inserida no primeiro "Programa de Ação para a Igualdade de Oportunidades" da Comunidade Econômica Européia (MOEHLECKE, 2002, p. 199).

Moehlecke (2002), em seu artigo, apresenta uma contextualização histórica sobre o processo da ação afirmativa. De acordo com seu artigo, o termo “ação afirmativa” surgiu nos Estados Unidos e conta com experiência de 40 anos. O país estava passando por um processo de democratização por igualdade de direitos para todos. O Movimento Negro entra com total força, inserindo a ideia da ação afirmativa, exigindo que o Governo garantisse aos negros uma vida melhor.

Alguns países, como Índia, Malásia, Austrália, Canadá e Argentina, contam com esta experiência há mais de 30 anos. No Brasil o surgimento é prematuro em relação aos outros países, inicialmente com uma abordagem na perspectiva social e assistencialista.

A ação afirmativa para muitos ainda é vista como um privilégio, e não como garantia de direito aos que ficaram sem acesso à escola, a um bom emprego, à universidade e a uma ascensão social. Este assunto é polêmico e não deve se esgotar por aqui, no entanto, passei de forma rápida e sucinta para entendermos que ação afirmativa não foi uma ideia inicial do Brasil e que muitos países já usufruem desta medida para garantir uma equidade da população menos favorecida.

Domingues (2005) também discute a necessidade e a importância das ações afirmativas no Brasil, pois, segundo ele, em nosso país, a segregação existe de forma não declarada. Todos os indicadores sociais mostram números carregados pela cor do racismo. No mercado de trabalho, o rendimento médio mensal de um homem não negro é 49% maior que o de um homem negro. No caso da mulher negra a situação é mais grave. Ela recebe 33,6% do rendimento médio de um homem não negro. Entre os negros, a taxa de desempregados na região metropolitana de São Paulo é maior do que a taxa entre os brancos.

Uma pesquisa realizada na Faculdade de Saúde Pública da USP mostra que a expectativa de vida é maior entre homens brancos do que entre homens negros. Entre os negros, 63% dos homens negros e 40% das mulheres negras morrem antes de

completarem 50 anos. Mostrou ainda que a ocupação do espaço geográfico é marcada também pela questão racial. Com base em dados do IBGE, ficou evidenciado que, “em Moema, um dos bairros conceituados de São Paulo, 7,9% dos moradores são negros; já o Jardim Ângela, conhecido pela violência, tem 53,3% de residentes negros” (DOMINGUES, 2005, p. 165).

A violência tem cor. Uma das manchetes do jornal *Folha de São Paulo* era reveladora: "Negro morre a bala, e branco, do coração". Segundo a matéria, os homicídios por arma de fogo são a principal causa de morte entre negros na cidade de São Paulo. Já entre os brancos, a principal causa de morte são os infartos agudos do miocárdio. Dados da Ouvidoria das Polícias Civil e Militar do Estado de São Paulo mostram o perfil das vítimas da violência policial no ano de 1999: cor, 54,05% negros; antecedentes criminais, 56,52% não tinham; sexo, 93,22% masculino; faixa etária, 44,12% de 18 a 25 anos. (DOMINGUES, 2005, p. 165).

(Domingues, 2005) apresenta, em seu artigo, os benefícios das ações afirmativas para a população negra. O programa de cotas raciais é destaque neste texto, principalmente nas universidades públicas, que estão oportunizando a entrada dos negros.

De acordo com o autor citado acima, o Brasil é um país da segregação racial, com um racismo não revelado, e apresenta, pois, em seu texto, a segregação racial na cidade de São Paulo.

O artigo expõe o quadro do racismo vivido pelo negro no Brasil, com salários baixos, desemprego, registrando que o índice de mortalidade entre os negros é maior do que o índice entre os que não são negros.

Domingues apresenta ainda vários desafios que o negro vive com relação à falta de uma política pública estruturada para a população negra. Temos conhecimento de que o alto índice do genocídio dos jovens negros em nosso país é alarmante, e até o presente momento desconhecemos qualquer política pública que possa reverter este quadro.

De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), de 53 milhões de brasileiros que vivem na pobreza, 63% são negros. De 22 milhões de brasileiros que vivem abaixo da linha de pobreza, 70% são negros (*idem*). Na área da educação, a situação do negro não é menos calamitosa. Do total dos

universitários, 97% são brancos, sobre 2% de negros e 1% de descendentes de orientais (DOMINGUES, 2005, p. 165).

A partir de pesquisas, o autor descreve o resultado de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), 1999, e mostra a situação da educação do negro no Brasil. Como exemplo cita o índice elevado de analfabetismo dos negros e em outros setores a falta de participação dos mesmos em cargos públicos federais.

Para Domingues as cotas raciais para os negros é uma maneira de reverter um quadro de desigualdades raciais a partir do programa de ações afirmativas.

O significado destas ações é

um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate da discriminação de raça, gênero, etc., bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado. (GOMES, 2001)

Portanto, Domingues (2005) registra que na legislação do Brasil já existem ações afirmativas para índios, mulheres e deficientes físicos. No entanto, quando se criaram as cotas raciais para inserção dos negros, gerou-se uma polêmica, sendo considerado, tal ato, por alguns, como uma discriminação inversa.

O Ministério de Comunicação do Governo, desde fevereiro de 2003, determinou que todas as campanhas publicitárias da Presidência da República, dos ministérios, das estatais e das autarquias federais têm de respeitar a diversidade racial brasileira. (DOMINGUES, 2005)

O Governo implementou que os órgãos públicos municipais, estaduais e federais reservassem vagas para os negros, mas nem todas as universidades cumpriram a regra. No início a mídia divulgava que as universidades iriam perder a qualidade atendendo estudantes que não tinham uma base educacional que os sustentasse e que a universidade poderia baixar as suas notas.

Lima (2010), por sua vez, analisa e discute as ações afirmativas no Brasil na primeira década do século XXI. Segundo ela, o governo do presidente Lula representou o ponto mais alto da incorporação das demandas dos movimentos negros e da incorporação de representantes em diferentes espaços do governo. As bandeiras e as reivindicações dos negros em nível nacional e internacional ganharam força e visibilidade nos últimos dez anos, tanto em relação à promoção da igualdade – valor econômico – quanto em relação ao reconhecimento da identidade – valor político. Nunca o Estado brasileiro tratou de forma tão clara e assumida a temática racial no Brasil. A criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 21 de março de 2003, transformada em Ministério em fevereiro de 2008, é importante marco nesse processo, segundo a Lei que a formaliza e a regulamenta.

Por meio da realização de conferências nacionais pela SEPPIR e pelo CNPIR definiram-se políticas e estratégias para a Promoção da Igualdade Racial, fixando o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Planapir), aprovado por Decreto, em junho de 2009. O Planapir oficializa demandas, ações e programas a serem implantados nas esferas municipal, estadual e federal. Com 12 eixos, o Plano “visa apoiar, fomentar, promover e estimular ações para grupos específicos (populações negra, indígena, quilombola e cigana) e segmentos ainda mais específicos dentro desses grupos (LIMA, 2010, p. 83).

No caso das ações afirmativas no campo educacional, Lima (2010) mostra que a Lei n. 10.639, assinada pelo presidente Lula, logo no início de seu mandato, alterando a Lei n. 9.394/1996, o apoio às ações afirmativas nas universidades públicas, o Programa Universidade Para Todos (Prouni) nas universidades privadas e a criação no Ministério da Educação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), no ano de 2004, revelam esforços para implantar programas e ações educacionais que promovam a igualdade racial. Em torno dessas políticas, o Movimento Negro exerce pressão para implementar aquilo que já está estabelecido na legislação. O debate sobre as cotas na rede pública de ensino deve ser entendido como parte desse processo em torno das políticas de diversidade.

As evidências de que processos discriminatórios operam no sistema de ensino, dificultando a permanência de crianças negras nos bancos escolares, fundamentam a justificativa para implementação da lei, que visa enfrentar as visões estereotipadas e preconceituosas presentes nas salas de aula e nos livros

didáticos, trabalhando a um só tempo aspectos relativos ao cotidiano escolar e ao conteúdo do ensino. O plano de implementação considera seis eixos estruturantes: 1) fortalecimento do marco legal; 2) política de formação para gestores e profissionais de educação; 3) política de material didático e paradidático; 4) gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) avaliação e monitoramento; e 6) condições institucionais. Boa parte das políticas de diversidade encontradas na área de educação está vinculada a essas questões (LIMA, 2010, p. 85).

Lima (2010) esboça os caminhos percorridos para inserção da política pública para a população negra no Brasil. Em seu texto apresenta os processos do quadro da educação e saúde no Brasil e discute sobre as desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula.

A pesquisa foi financiada pela fundação Ford. Lima realiza o dossiê do governo Lula no cenário da promoção da igualdade racial, apresentando os avanços da política pública no âmbito Federal, em relação às cotas nas universidades e à criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial com status de Ministério. Segundo Lima, o Partido dos Trabalhadores no início não discutia as questões raciais; o assunto vem para o campo partidário a partir do momento em que Lula assume o Governo.

Embora seja possível afirmar que no governo Fernando Henrique Cardoso já havia iniciativas federais voltadas à população negra, a análise dos documentos do período revela que a estratégia discursiva e a política deste governo foi promover o reconhecimento sem investimentos no aspecto redistributivo, embora a desigualdade racial fosse a principal justificativa para as políticas de valorização da população negra, aliás, expressão fartamente encontrada nos documentos oficiais deste período. (LIMA, 2010)

Ainda de acordo com Lima, o governo de Fernando Henrique Cardoso identificou os problemas enfrentados pela população negra no campo da saúde, educação e trabalho há séculos, que serviam de bandeira para alguns partidos políticos, porém, nenhuma ação na esfera federal foi construída.

Portanto, de acordo com a autora, tornam-se de fato política pública no Governo de Lula as ações que o Movimento Negro vinha exigindo para o governo. Políticas públicas compensatórias para população negra, como, por exemplo, secretarias que

atendessem às necessidades desta população e outras que demandassem ações que garantissem a igualdade a partir de investimentos financeiros.

O artigo de Gomes e Jesus (2013) apresenta a metodologia e o resultado da pesquisa sobre as “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva de Lei n. 10.639/03”. Esse artigo contou com o financiamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), e com a participação da Unesco. Seu desenvolvimento foi coordenado pelo Programa de Ações Afirmativas na UFMG.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 teve alteração na Lei n. 10.639/03 e incluiu, nos artigos 26 A, 79-A e 79-B, o estudo da História da África e dos Africanos, a luta, cultura e contribuição do negro no Brasil. O estudo será ministrado nas disciplinas Artística, Literatura e História.

No artigo de Gomes e Jesus (2013) é realizada uma pesquisa para se saber como está sendo implementada a Lei de n. 10.639/03 nas práticas pedagógicas, nestes dez anos. Constatou-se que as escolas estão umas mais avançadas, outras menos, porém, à procura da implementação da lei nos currículos. Os autores mostram que continua sendo um grande desafio a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas públicas da Educação Básica em diferentes regiões do Brasil. No entanto, o enfrentamento desse desafio tem contribuído para que as populações negras se mobilizem e reivindiquem o cumprimento da Lei.

Como foi visto durante o trabalho de campo, o caráter emancipatório da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem contribuído para legitimar as práticas pedagógicas antirracistas já existentes, instiga a construção de novas práticas, explicita divergências, desvela imaginários racistas presentes no cotidiano escolar e traz novos desafios para a gestão dos sistemas de ensino, para as escolas, para os educadores, para a formação inicial e continuada de professores e para a política educacional. As mudanças a que assistimos nas práticas escolares observadas podem ainda não ser do tamanho que a superação do racismo na educação escolar exige, mas é certo que algum movimento afirmativo está acontecendo. Em algumas regiões, sistemas de ensino e escolas o processo está mais avançado, em outros ele caminha lentamente e em outros está marcado pela descontinuidade (GOMES; JESUS, 2013, p. 32).

As tensões vividas em todas as regiões brasileiras, apontadas pelos autores, também podem ser observadas em Belo Horizonte quando analisamos as ações de formação das professoras da Educação Infantil voltadas para a promoção da igualdade racial. Nesse sentido, os avanços na legislação municipal têm contribuído para fortalecer as expectativas do Movimento Negro em relação à implementação da Lei n. 10.639/2003 em todas as escolas da cidade.

1.5. Políticas municipais de promoção da igualdade racial na esfera municipal

As políticas de ações afirmativas também tiveram repercussão em diferentes cidades brasileiras. De acordo com o livro *“Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial”* (CEERT, 2010), Belo Horizonte, no ano de 1996, foi o primeiro Município no Brasil a aceitar o desafio de implantar o projeto desenvolvido pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), por meio do projeto “Oportunidades Iguais para todos”. A intenção era eliminar a desigualdade racial do mercado de trabalho, a partir do cumprimento da Convenção n. 111, da Organização Internacional do Trabalho (OIT). O projeto foi desenvolvido a partir de quatro frentes de trabalho: Educação, Saúde, Recursos Humanos e Informação.

Um dos focos do projeto foi levantar as informações sobre a frente de trabalho da educação neste município.

Na área de Educação, o projeto traduziu-se no desenvolvimento de um programa especial de oficinas para cerca de 700 educadores. Trinta deles receberam capacitação mais intensiva e foram selecionados pela Secretaria Municipal de Educação como agentes multiplicadores na introdução do tema pluralidade cultural na rede pública de ensino. Para esses educadores-multiplicadores, a formação foi realizada em cinco etapas; a) Estudo e discussão de bibliografia selecionada; b) Análise de classificados de jornais, capas de revistas, letras de músicas, matérias de jornais, cartazes de escolas, comerciais de televisão etc, visando a decodificação de material utilizado nos meios de comunicação de massa e sua vinculação com os mecanismos de discriminação; c) Análise de livros didáticos de educação infantil; d) Entrevistas com professores do primeiro e segundo ciclos da rede municipal de ensino, com o objetivo de diagnosticar a percepção dos professores sobre as relações raciais em seus locais de ensino; e) Oficinas e visitas a diretores de Departamentos de Educação das regionais, assessores pedagógicos e

professores. (MALACHIAS; SANTOS; DIAS; BENTO; SILVEIRA; CHINALLI e OLIVEIRA, 2010, p. 140 - 141)

O projeto teve como metodologia as teorias, discussão e reflexão sobre a prática pedagógica em relação a situações vividas sobre o racismo. Ocorreram ainda oficinas e entrevistas com os professores do ensino fundamental da rede municipal para construção do diagnóstico, para saber a visão do docente acerca das questões raciais na escola. As informações obtidas a partir do diagnóstico dos professores foram: os professores revelam pouco ou nenhum embasamento teórico sobre a temática; revelam pouca prática pedagógica em sua formação acadêmica para trabalhar a diversidade racial; boa parte dos professores afirma não ter informação sobre o tema e alguns afirmam que não trabalham as questões raciais na escola para não aumentar a possibilidade do racismo.

Este trabalho resultou, nos anos de 2003 e 2004, em formações para professores por meio da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG –, em parceria com a Secretaria de Educação do Município de Belo Horizonte, criação da gerência de coordenação pedagógica e formação, além de nove núcleos, dentre eles, a Coordenação do Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero da Secretaria Municipal de Educação. Podem ser destacadas ações que ainda estão em vigor até o presente momento: 1) Distribuição dos Kit's de literatura afro-brasileira; 2) Mostra de literatura; 3) Curso “Ações Afirmativas e Educação” para Educadores; e 4) Seminários de Relações Étnico-Raciais e de Gênero.

O documento “*Inclusão e Educação: responsabilidade política e social*” mostrou que não seria fácil o desafio de mudar, modificar, o quadro da desigualdade racial em nossa sociedade, pois o preconceito de cada indivíduo reflete nas ações das políticas pedagógicas.

De acordo com o documento, foi o início da discussão que iria nortear as práticas pedagógicas. O desejo deste trabalho é apresentar uma escola democrática livre de qualquer tipo de preconceito. A escola deve ensinar o aluno a ter respeito pela diversidade. A partir das orientações deste documento foram constituídos grupos de referências para acompanhar as escolas da rede municipal de ensino e as instituições de educação infantil conveniadas. O objetivo de cada grupo era abordar não somente a questão racial, mas a questão social também, pois a maioria das instituições encontra-se

em periferias. O preconceito que muitas crianças vivenciam não é somente no campo social, mas passa pelo racial também. Neste sentido, a Secretaria Municipal de Educação organizou um grupo de estudo para que pudessem multiplicar as informações para as instituições educacionais do município.

Para efetivar as ações do acompanhamento, realizado sistematicamente, estabelecemos o Fórum Semanal de Formação coordenado pelo CAPE, GCPP e representantes das Regionais, com o objetivo de discutir, encaminhar as demandas das escolas e construir estratégias de formação. (BELO HORIZONTE, 2004, p. 3)

O Grupo Temático de Inclusão Social estabeleceu que iria articular o estudo a partir dos seguintes temas: organização do trabalho escolar; enturmação; ensino noturno; educação infantil; alfabetização e letramento; ensino médio; inclusão social; inclusão das pessoas com deficiência; rede pela paz e currículo. Para isso, foram realizadas várias reflexões e estudos. Acredito que esta discussão e estes estudos contribuíram para a compreensão da construção da política pública da promoção da igualdade racial no município de Belo Horizonte e para a formação do professor da educação infantil, pois uma das frentes de estudo e de trabalho do Grupo Temático foi a educação infantil.

O grupo de inclusão social passou por um processo de discussão que motivou uma organização baseada em três eixos temáticos que se interconectam: pobreza, risco social e relações étnico-raciais. Compreendemos que esses três eixos são fundamentais para a implantação de políticas públicas que contemplem a promoção da igualdade, o combate a qualquer forma de discriminação e a inclusão radical de setores há muito colocados em situação de exclusão social. Optar por priorizar esses setores na política educacional significa promover ações que possibilitem não só o acesso à educação, mas também a permanência nas escolas. Uma permanência com qualidade, que valorize as pessoas com suas diversidades e permita o desenvolvimento de suas potencialidades (BELO HORIZONTE, 2004, p. 6).

Conforme o documento registra, a maioria das pessoas que passa por discriminação racial está ligada à exclusão social e mostra pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que revelam que a maior parte da população que se encontra nas favelas é composta por negros.

De acordo com o grupo de estudo citado acima, foi apontado que o índice de pobreza está ligado à discriminação social. As reflexões realizadas com relação à exclusão escolar questionam: como a escola lida com estas questões? Quais são as ações para evitar a exclusão destas pessoas? A escola percebe o aluno como sujeito de direitos? Tais reflexões servem para auxiliar na construção do respeito ao aluno e às crianças que passam por preconceitos na instituição.

Segundo o documento *Inclusão e Educação: responsabilidade política e social*, o racismo existe e parte da premissa de que há um grupo social superior ao outro. Deste ponto de vista o grupo inferior pode e deve ser dominado pelo grupo superior. O documento cita ainda exemplos de que maneira o racismo se manifesta entre nós, mostrando que há de diversas formas e maneiras possíveis de racismo. Na sociedade brasileira, o racismo se apresenta, por exemplo, a partir de um padrão de beleza do homem branco europeu. A imposição de um único padrão de beleza ocorreu e ainda ocorre de forma cruel entre nós. Diante disso, muitas crianças negras e jovens negros passam por constrangimentos na escola, sendo alvo de xingamentos e humilhações, por conta da cor da pele e do tipo de cabelo.

No entanto, a contextualização da temática tem feito gradativamente com que as questões raciais deixem de ser ocultadas. A desigualdade dos negros em relação aos brancos no Brasil está sendo apresentada por pesquisadores e pelo Movimento Negro, que passa a reivindicar a equidade do negro, inclusive nas instituições educacionais públicas.

Estamos construindo em Belo Horizonte as possibilidades de efetivação de políticas de combate ao racismo e promoção da igualdade racial nas escolas sem desconsiderar a necessidade de parceria permanente como os movimentos sociais. O Movimento Negro, principalmente os setores voltados para a educação, tem sido fundamental nesse processo, fazendo com que as experiências isoladas nas salas de aula possam alcançar altos e novos voos na construção de uma escola democrática. (BELO HORIZONTE, p. 16, 2004)

O acesso e a permanência do negro na educação brasileira, a falta de oportunidade em empregos e salários melhores foram comprovados a partir da pesquisa do IBGE, constando o total de 50% de negros não alfabetizados.

A diferença entre os anos de estudo da população branca e negra é alarmante; a escolaridade média de um jovem negro de 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudo; um jovem branco da mesma idade tem cerca de 8,4 anos de estudos. (BELO HORIZONTE, 2004, p. 17)

Foi a partir desses dados que se intensificou o trabalho em torno de políticas públicas que visam amenizar a desigualdade, pois este não será um problema tão fácil de resolver, dada a gravidade da situação. A partir do Governo Lula, a questão das relações raciais passa a receber atenção especial com a criação da SEPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. (BELO HORIZONTE, 2004, p. 17)

A política pública para inclusão da diferença étnico-racial de Belo Horizonte utiliza a terminologia negro e negra como estratégia de identificação e fortalecimento da população negra e de sua identidade, buscando estabelecer ações afirmativas concretas de diminuição da desigualdade racial e social que afetam os negros. As instituições que aderem a estas ações buscam colaborar nesse sentido e fortalecer essa luta. A política de ações afirmativas,⁴ conforme já mencionado acima, não é uma invenção do Brasil, pois, a partir do século XX, mais da metade de outros países adotaram as políticas de cota de forma a amenizar as injustiças. (BELO HORIZONTE, 2004, p. 18)

As escolas de educação básica não trabalham com a cultura dos negros, pois o que se valorizam e se conhecem são as histórias europeias. A criança negra tem que criar alternativas para enfrentar situações preconceituosas que são vivenciadas cotidianamente nas escolas.

Nessas instituições vivenciam a invisibilidade da cultura e história de resistência dos negros no Brasil nos conteúdos escolares e a ausência de estudos que desmitifiquem o continente africano como continente da barbárie, da fome e da miséria. As crianças negras são desenraizadas de sua origem étnico-racial, cultural, histórica. (grifo meu). (BELO HORIZONTE, 2004, p. 18)

⁴ Ações Afirmativas: os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para promoção da igualdade de oportunidades.

A superação desse quadro depende também de uma ação afirmativa por parte das escolas, deixando de contar a história dos negros associada a situações de escravidão e de humilhação. É preciso valorizar o papel dos negros na sociedade brasileira. Em diversos campos, os negros foram e são decisivos para a construção do país e da nação brasileira. Por que contar e enaltecer apenas os valores da população europeia? Por que fazer de conta que só existe uma origem cultural na sociedade brasileira? Por que não valorizar igualmente indígenas, negros, brancos e outros imigrantes que ajudaram e ajudam a construir o nosso país?

Existe a necessidade da formação e da compreensão do professor em relação à história do negro, para contar a história dos heróis e heroínas nunca contada pela escola.

[... a intervenção da escola para reversão de uma imagem negativa imputada ao negro é prioritária e torna-se necessária a disseminação da relevância do tema, associada a uma política de formação de professores/as para trabalhar com a temática...] (BELO HORIZONTE, 2004, p. 19)

Vários avanços foram conquistados, como a mudança dos livros didáticos que apresentavam imagens e histórias de preconceitos em relação ao negro. O documento cita vários pesquisadores como Gonçalves (1985); Figueira (1994); Gomes (1995); Silva (1995), Cavalleiro (1999), e aponta a importância da desmistificação da história do negro sempre relacionada ao sofrimento, causando um desconforto e mal-estar nos momentos em que são contadas as histórias sobre sua escravização. Não quero, com isto, dizer que devemos ignorar o sofrimento dos negros durante o processo de colonização com base da escravidão, mas destacar também que o povo negro sempre lutou contra a tirania dos portugueses. É preciso ainda contar sobre vários personagens ilustres que existiram e que existem na cultura negra. Dessa forma, a escola pode contribuir para elevar a autoestima das crianças negras (BELO HORIZONTE, 2004).

Conforme apresentado pelo documento Inclusão e Educação: responsabilidade política e social, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte implementou várias ações nos anos de 2003 e 2004, como cursos e oficinas de Corporeidades e Identidades Negras em parceria com o Projeto Ações Afirmativas; Primeiro Congresso de Alfabetização e Diversidade, que contou com cerca de 13 minicursos com a temática relações raciais; Aquisição de um conjunto de 56 títulos de literatura afro-brasileira,

voltado para alunos e professores/as de todas as escolas da Rede Municipal da Rede; Realização da Mostra Literatura Afro-brasileira com vistas a potencializar o uso dos materiais didáticos que tratam da questão racial, promover a formação de professores/as, possibilitar aos estudantes contato com a temática; Constituição do Núcleo de Relações Étnico-Racial na Gerência de Coordenação da Política Pedagógica da Secretaria Municipal, que tem como função a elaboração de políticas de promoção da igualdade racial nas escolas.

Segundo informações do *Caderno Informativo do Grupo Gestor de Promoção da Igualdade Racial* – (GGPIR), Belo Horizonte, 2013, é preciso refletir sobre as questões étnico-raciais que estão no cotidiano da sociedade. O Grupo Gestor de Promoção da Igualdade Racial da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte foi criado com o papel de promover ações institucionais que garantam igualdade racial na cidade. A partir da Lei n. 9.934, de junho de 2010, a Política Municipal da Promoção da Igualdade Racial⁵ registra a importância da capacitação dos servidores públicos municipais quanto ao respeito e à valorização das questões étnico-raciais.

Com a intenção de fortalecer o GGPIR para combater o racismo institucional, foram criados grupos para construir estratégias e ações para serem trabalhadas no ambiente escolar e em outros setores públicos da Prefeitura de Belo Horizonte, inclusive propondo práticas pedagógicas diferenciadas e alternativas. O caderno informativo apresenta uma linguagem simples e prática sobre questionamentos em relação às questões étnico-raciais (BELO HORIZONTE, 2013).

Para isso, as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovadas no ano de 2004, são importantes referências. O Parecer de n. 083/04 mostra a finalidade de apresentar ao Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte um documento que assegure e regule o cumprimento no âmbito escolar das Diretrizes Curriculares que garantam a promoção da igualdade racial e faça cumprir a Lei n. 10.639/2003 sobre o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O Parecer apresenta em seu texto sete subtítulos de maneira explicativa, clara e objetiva, mostrando

⁵ Lei em anexo a íntegra do texto dessa Lei Municipal aprovada em 2010.

a necessidade das diretrizes para as questões étnico-raciais no ambiente escolar (BELO HORIZONTE, 2004).

No documento consta a história do negro que foi escravizado no Brasil e mostra a maneira subumana como ele viveu, assim como a situação de discriminação e racismo. Ressalta, ainda, a situação da mulher negra, com a qual a discriminação é maior do que com o homem negro.

A situação da mulher negra reflete na escola também. Muitas vezes não se trata das questões raciais com os alunos por temerem chamar a atenção para si. O assunto é tão dolorido que professoras negras rejeitam e se negam como negras, devido a preconceitos vividos anteriormente. Portanto, para que se trate da temática, a professora deve se conhecer e conhecer a história do seu povo para que ensine a criança a se valorizar, assim como valorizar a cultura negra.

O departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), em convênio com a Fundação Seade, divulgou em novembro de 2003, pesquisa apontando que a mulher negra brasileira continua sendo duplamente discriminada nos mercados de trabalho, sofrem mais com o desemprego e ficam mais tempo desocupadas (BELO HORIZONTE, 2004, p. 2)

O documento mostra ainda que em relação ao mercado de trabalho o campo educacional é a área que mais emprega o negro. O Brasil ainda não conseguiu um modelo de inclusão do negro em outras profissões, nas quais o acesso e a sua permanência ainda são restritos. Nesse sentido, o documento também aborda a importância das ações afirmativas para o combate ao racismo e à discriminação racial no Brasil e dá a oportunidade aos negros ao acesso à educação e a níveis mais elevados.

O Parecer ressalta que as escolas trabalham de maneira equivocada e existem distorções quanto à temática da promoção da igualdade racial em Belo Horizonte. Deste modo, fica evidenciado que é de suma importância a participação do professor no envolvimento do tratamento das questões raciais no ambiente escolar, reafirmando-se que é preciso que a comunidade escolar participe do processo de construção das relações étnico-raciais.

Segundo a relatora Rosália Estelita Diogo, o Conselho Municipal de Educação do Município de Belo Horizonte promoveu, no ano de 2004, o seminário da Educação Étnico-Racial, do qual participaram mais de 70 pessoas representantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Participaram efetivamente deste seminário o Núcleo de Étnico-Racial da Secretaria Municipal de Educação e o Programa Ações Afirmativas na Universidade Federal de Minas Gerais. Naquela oportunidade foram relatadas diversas experiências em torno da temática. Ainda foram incorporadas várias sugestões para contribuir na elaboração das diretrizes para dar base ao trabalho pedagógico e contribuir com o antirracismo.

Portanto, o Parecer foi aprovado pelo Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte, tendo a Resolução CME/BH n. 003 instituído as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no dia 20 de novembro de 2004.

Capítulo 2 - Crianças negras, Educação Infantil e a formação dos professores para a promoção da igualdade racial em Belo Horizonte

Diante do contexto mais geral, apresentado no capítulo anterior, com relação às desigualdades raciais e sociais vividas pelas populações negras no Brasil, a pesquisa buscou verificar como acontece o processo de formação dos professores da Educação Infantil em Belo Horizonte, tendo em vista a legislação e a política pública voltadas para a promoção da igualdade racial na Educação Infantil. É este o nosso desafio neste capítulo da dissertação. Se temos políticas voltadas para a promoção da igualdade racial desde a Educação Infantil e se temos políticas visando à formação dos professores em torno dessa temática é porque vivemos em um país com desigualdades raciais. As políticas públicas visam "corrigir" ou minimizar tais desigualdades, inclusive no ambiente escolar. Para isso, é fundamental que a formação inicial e continuada do professor contemple essa temática. Assim, buscamos, no âmbito dessa dissertação, discutir os desafios da formação diante das demandas atuais da promoção de igualdade racial das crianças na educação infantil, considerando para isso a realidade histórica vivida pelas populações e crianças negras.

2.1. As crianças negras na escola e na família

De acordo com Rosemberg e Pinto (1991), o Brasil na década de 80 passou por várias mudanças no campo social e uma delas expressou a preocupação com as crianças menores e pobres. A realidade muitas vezes de abandono dessas crianças em todo o país foi constatada a partir de pesquisas desenvolvidas nas universidades. Com isso, movimentos sociais passaram a demandar de diferentes governos municipais, estaduais e federal maiores investimentos nas políticas sociais. Os direitos sociais consagrados na Constituição Federal de 1988 e a aprovação do Estatuto das Crianças e dos Adolescentes de 1990 expressam algumas conquistas garantidas na legislação brasileira naquele momento histórico.

Estas reivindicações e conquistas serviram para fortalecer os movimentos sociais e em destaque a luta por creches e outras questões relacionadas à segurança das crianças. As famílias precisavam de um lugar seguro para as crianças, pois, na maioria das vezes, as mães precisavam trabalhar. A princípio, a creche não tinha uma intenção educacional, pois as pessoas que cuidavam das crianças não eram habilitadas. As autoras reforçam que a falta de recursos orçamentários para o investimento na educação cooperava para uma educação falha e excludente nas instituições de Educação Infantil (ROSEMBERG; PINTO, 1991).

As autoras chamam a atenção sobre a queda da mortalidade infantil e o aumento das vagas em creches/pré-escolas, no período da década de 80. Naquele ambiente de lutas e de ampliação de direitos.

As autoras fazem uma contextualização histórica sobre a abolição da escravidão dos negros para entendermos a segregação em relação ao espaço geográfico que estes povos viveram com fim da escravatura no Brasil. Uma das consequências do fim da escravidão para os negros foi o adensamento populacional das populações negras em morros e favelas, atualmente chamados de vilas e aglomerados. Para estas populações, a oferta de vagas em instituições educacionais públicas de qualidade foi e ainda é precária. De acordo com o texto de Rosemberg e Pinto (1991), as poucas creches que existiam

eram para as famílias de crianças negras e pobres e as pré-escolas eram para as crianças brancas. Enfim, as autoras ainda relatam no texto que a pesquisa realizada buscou verificar a hipótese de que o oferecimento da educação em creches era de má qualidade para as famílias negras e pobres que viviam em periferias.

A hipótese formulada da creche como alternativa de educação de pior qualidade para populações pobres e negras se confirmou em recente seminário realizado em Brasília sobre políticas públicas para a infância pobre e nas primeiras análises que efetuamos a partir dos dados da PNAD (ROSEMBERG, 1991, p. 3).

Rosemberg e Pinto (1991) relacionam a ampliação da conquista do direito à educação infantil na legislação e na realidade dos sistemas de educação aos avanços incontestes consagrados na Constituição Federal e ao novo Estatuto da Criança e do Adolescente. O crescimento da oferta pública de creches e pré-escolas assegura sobretudo às crianças negras e pobres o direito à educação. No entanto, até a década de 1990, o discurso geral de atendimento às crianças pobres camuflava, de acordo com as autoras, a realidade mais difícil ainda das crianças negras. "Tem se tratado a criança pobre como se fosse homogênea a despeito de algumas raras e esporádicas pesquisas que mostram o contrário" (ROSEMBERG; PINTO, 1991, p. 2).

As pesquisas de Rosemberg nos últimos 30 anos evidenciam a importância de não nos omitirmos em relação ao pertencimento racial das crianças brasileiras. Nesse sentido, as autoras comentam o debate ocorrido em Belo Horizonte, durante a realização do Seminário Internacional sobre Desigualdade Racial no Brasil Contemporâneo, ocorrido no ano de 1990.

Houve convergência, entre alguns pesquisadores, de acatarem, pelo menos como hipótese de trabalho, a existência de uma segregação racial informal pelo espaço geográfico retomando perspectiva analítica de pesquisadores formulados nas décadas de 70 e 80. A idéia subjacente não equivale apenas a consideração de uma segregação macrorregional mas também micro-urbana que permitiria, por exemplo, compreender o diferencial da taxa de mortalidade entre brancos, pretos e pardos ou a frequência a escolas públicas de diferentes qualidades. Nesta perspectiva, por exemplo, estudar as condições de saneamento básico dos domicílios pode oferecer indicações indiretas sobre o valor do solo onde populações branca e negra fixam domicílio (ROSEMBERG; PINTO, 1991, p. 3).

A pesquisa indica ainda que as diferenças de oportunidade para crianças brancas e negras em creches e pré-escolas são pouco estudadas, faltando dados quantitativos e qualitativos desagregados por raça. Observações iniciais feitas pelas autoras mostraram que regiões brasileiras menos desenvolvidas, com elevadas taxas de analfabetismo e concentração da população negra, dispunham de número maior de vagas em creches com oferta de educação de pior qualidade, ou seja, creches precárias eram ofertadas para populações pobres e negras. Por isso, a rejeição do movimento social às propostas de agências internacionais de ofertar uma rede de creches e de pré-escolas de qualidade inferior para as populações pobres, sobretudo das grandes cidades.

Nesta perspectiva, a hipótese sustentada na pesquisa é que a trajetória escolar das crianças negras desde a Educação Infantil não pode estar dissociada de uma análise cuidadosa das trajetórias de ocupação dos espaços urbanos e rurais vividos pelas populações negras no Brasil, sobretudo durante o século XX.

Tal hipótese encontra suporte numa série de indicadores que apontam uma grande quantidade de crianças entre 7 e 9 anos de idade, não brancas, residentes no nordeste, freqüentando as chamadas pré-escolas ou creches comunitárias, muitas delas sem seriação; uma grande concentração de crianças negras nas creches das regiões metropolitanas freqüentadas por crianças pobres, as quais, com exceção das creches públicas, oferecem um número significativo de vagas pagas. Complementando este dado, o motivo mais freqüentemente mencionado para que as famílias negras não enviem seus filhos à creche/pré-escola é a impossibilidade de pagá-las. Por outro lado, cerca de 20% das crianças pretas de 0 a 6 anos que não vão à creche ficam em casa sozinhas, com irmão menor de 14 anos, ou sob os cuidados de pessoa não remunerada para executar este serviço (ROSEMBERG; PINTO, 1991, p. 14).

A situação em que vivemos hoje com a oferta de vagas é bem diferente, pois cerca de 88% das crianças brasileiras já estão matriculadas em pré-escolas e 20% em creches. O maior crescimento nas duas últimas décadas ocorreu na rede pública de ensino. O desafio, em todo o Brasil, é garantir ampliação da oferta com qualidade. “Corrigir as discriminações de idade, de cor/raça e econômicas que caracteriza a oferta da Educação Infantil com melhoria da qualidade é a meta que temos pela frente. Portanto, expandir a oferta com equidade e qualidade” (ROSEMBERG, 2010, p. 173).

No entanto, conforme evidencia a autora, persistem ainda na realidade brasileira indicadores sociais que desafiam as políticas públicas quando se trata de Educação Infantil de qualidade e de promoção da igualdade racial: a alta taxa de pobreza entre as crianças pequenas; a alta taxa de mortalidade infantil na infância; a insuficiência de vagas e a baixa qualidade de creches e pré-escolas; 9% da população brasileira (16,3 milhões) são crianças de até 6 anos de idade; 41,4% vivem em famílias com rendimento per capita de até $\frac{1}{2}$ salário mínimo; nenhuma faixa etária apresenta percentual tão alto de pobreza; 22,6 é o nosso índice de mortalidade infantil – posição 99ª, no ranking da ONU; há um superávit de mortes infantis no Brasil; 1/3 das crianças do Nordeste e do Sudeste vivem em moradias inadequadas; as crianças morrem por falta de saneamento básico; a maioria das crianças de 0 a 3 anos vivem em suas casas sem saneamento; as creches oferecidas para elas estão em espaços improvisados e inadequados; a Educação Infantil não pode distribuir renda nem oferecer saneamento básico; a Educação Infantil pode pelo menos estar atenta para não reproduzir iniquidades; o gasto médio no Brasil com a criança pequena é inferior ao gasto de países como o México, Argentina, Chile e Uruguai; gastamos $\frac{1}{4}$ menos do que gasta a média dos países da OCDE; temos 11,5 milhões de crianças de 0 a 3 anos; dessas, 13,4% freqüentam creches; apenas 9,0% das crianças filhos de famílias mais pobres freqüentam creches; apenas 7,6% freqüentam creches públicas; apenas 7,1% passam mais de 4 (quatro) horas em creches; apenas 10,2% recebem merenda gratuita (ROSEMBERG, 2010).

A dívida com a criança pequena é enorme. O déficit de oferta ainda é grande e sua qualidade precária.

A situação das creches é pior que a das pré-escolas; a situação das creches comunitárias é pior que as demais; a formação dos/as professores/as dá pouca atenção ao desenvolvimento infantil na faixa de 0 a 6 anos e oferece poucas oportunidades de estágio em creche; as atividades com as crianças são rígidas, pouco diversificadas, ‘presas a rotinas empobrecidas levando à ociosidade e representando pouco estímulo a seu desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo, cultural e social’; as diretrizes curriculares são pouco divulgadas e usadas; nota-se insuficiência da integração entre a Educação Infantil e a 1ª. Série do Ensino Fundamental” (ROSEMBERG, 2010, p. 178).

A autora afirma ainda que

permanecer oito horas numa creche ou pré-escola excessivamente quente ou fria; sem espaços adequados para brincar; com adultos sobrecarregados; sem área externa para correr, sem estímulo para saciar a curiosidade, à espera das rotinas é um sofrimento para qualquer um (ROSEMBERG, 2010, p. 179).

Ou seja, tempo, espaço, brincadeira, interação e relações saudáveis entre as próprias crianças e delas com os adultos são condições fundamentais para uma Educação Infantil de qualidade.

A maior tentação na atualidade, segundo Fulvia Rosemberg (2010), é ver a Educação Infantil como vestíbulo, sala de espera e/ou fase preparatória. Outra tentação é oferecer vagas como solução paliativa com base em modelos incompletos e emergenciais. Sistemas flexíveis, modelos alternativos até nos nomes, como creche domiciliar, mãe crecheira, hotelzinho, vale-creche, brinquedoteca, bolsa para mães etc. Modelos que não atendem às exigências da legislação brasileira, já consensuadas por todos os que atuam na área, ou seja, é preciso brincar, educar e cuidar com equidade e qualidade.

Em pesquisa recente, Anete Abramowicz (2015) mostra a importante contribuição da produção acadêmica de Fulvia Rosemberg com as diferentes temáticas como mulheres e crianças como "grupos oprimidos"; a construção de novas perspectivas para os estudos sobre criança e infância; crianças, mulheres e negros; enfrentamento e combate à discriminação racial e de gênero. Já no artigo "raça e educação inicial", publicado em 1987, Fúlvia analisa que o maior número de crianças negras encontrava-se nas regiões onde morava o maior número de crianças pobres. O artigo revela ainda, dentre outras coisas, que mesmo quando as crianças negras eram de famílias com nível socioeconômico semelhante às famílias das crianças brancas, a trajetória delas era marcada por acesso escolar de qualidade inferior e desempenho insatisfatório. As análises de Fúlvia neste e em outros trabalhos indicam forte e hierarquizada correlação entre gênero, raça e classe social (ABRAMOWICS, 2015).

Nos últimos 20 anos, a cidade de Belo Horizonte, com a criação e a ampliação da rede pública de Educação Infantil e com o aperfeiçoamento dos critérios de parceria com a rede conveniada, tem sido uma referência importante para o país com a garantia de uma educação de qualidade para todas as crianças. No entanto, com relação à vaga na educação

infantil em pleno século XXI houve pouco avanço nas instituições públicas e conveniadas. Tanto em Umei's quanto em creches conveniadas, por exemplo, as vagas para crianças de 0 a 2 anos são críticas, pois a oferta é bem menor que a demanda. Na faixa etária de 4 e 5 anos o atendimento será obrigatório até 2016. Para isso, a GECEDI/SMED, já se organizaram para atender às crianças desta faixa etária exigida. (BELO HORIZONTE, 2015).

No sentido estrutural e da materialidade, a educação infantil de Belo Horizonte avançou muito. As Umei's são prédios considerados modernos e avançados, sendo pensados para garantir o conforto das crianças, mas, para que o acesso a essas instituições ocorra de maneira justa, a Gerência de coordenação da Educação Infantil organiza o processo utilizado para distribuição de vagas para a educação infantil a partir da análise para atendimento do critério de prioridade das famílias vulneráveis e/ou com matrícula compulsória parcialmente atendidas no processo anterior (BELO HORIZONTE, 2015). No quadro atual de não atendimento pleno às demandas, o sorteio público garante que todas as crianças tenham igual oportunidade de conseguirem uma vaga, porém, se não contempladas, aguardam-na em uma lista de espera.

Desde 2005 a política municipal vem buscando garantir a priorização de acesso e permanência, na Educação Infantil, às crianças que pertencem à parcela sócio e economicamente mais vulnerável da população, por meio de um processo transparente e público de inscrição, análise e definição das famílias que apresentam dados de maior situação de risco em cada escola ou UMEI. O NIR⁶ tem, entre suas atribuições, a fundamental tarefa de implementar esta política de priorização de acesso, em cada uma das regionais de Belo Horizonte. (BELO HORIZONTE, 2015).

A maior parte das Umei's em Belo Horizonte é construída em vilas e favelas e 70% das vagas são destinadas às famílias mais vulneráveis. A maioria que é contemplada pelas vagas é composta de crianças negras. É em morros, vilas, favelas e aglomerados que se encontra a maior parte da população negra, comprovada através de pesquisa realizada pelo IBGE.

⁶ Núcleo Intersetorial Regional – NIR – foi criado através do Decreto Municipal 13.660, de 3 de agosto de 2009.

Após análise feita pelo Núcleo Intersetorial Regional – NIR – das inscrições das famílias vulneráveis e das inscrições dos demais candidatos que não atenderam o quadro de critérios⁷ vão para o sorteio para a população do entorno⁸ da Umei e sorteio público⁹, são destinadas 10% das vagas para os candidatos que se inscreveram para o entorno e 20% de vagas são para todos os candidatos inclusive os do entorno, terão uma nova oportunidade no sorteio público (BELO HORIZONTE, 2015).

As metas do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) –, estabelecem pleno atendimento para as crianças de 4 a 5 anos, a partir de 2016, e ampliação para 50% do atendimento para as crianças de 0 a 3 três anos. O ideal seria a política pública do município atender plenamente a todas as faixas etárias sem a necessidade de distribuição de vagas por vulnerabilidade. Porém, na cidade de Belo Horizonte, mesmo com a ampliação da rede física nos últimos anos, a demanda por vagas tem sido muito maior que a oferta. O critério estabelecido pela SMED/GECEDI visa garantir, diante da realidade atual, uma política pública de ação afirmativa na educação infantil. O processo pode não ser o mais justo e o mais adequado, mas é uma maneira de garantir às crianças negras o acesso a uma educação de qualidade.

Segundo informações da GECEDI/SMED (BELO HORIZONTE, 2015), foi realizado um levantamento de dados sobre o pertencimento da cor negra, parda e branca em 2013. De acordo com as fichas de inscrições preenchidas pelas famílias, são poucas aquelas que se declaram negras. Somando os que se declaram pardos ao número de negros, temos um total de quase 60% de inscritos das famílias negras.

Teríamos que investigar quais razões levam algumas pessoas a essa dificuldade no momento do preenchimento da ficha de inscrição. Que relação essa dificuldade teria com o fato de vivermos em uma falsa democracia racial? A pesquisa junto às populações envolvidas contribuiria para evitar julgamentos precipitados dessa atitude assumida por algumas pessoas negras.

⁷ Princípios fixados no Art. 21 da Portaria 270/2015 que indicamos critérios para análise e a definição da vulnerabilidade das famílias inscritas (BELO HORIZONTE, 2015).

⁸ O entorno é definido pelo endereço da residência ou do trabalho dos pais/guardião/representante legal que esteja no raio de até 1 quilômetro de distância da unidade escolar.

⁹ Participarão todas as famílias não sorteadas nos critérios anteriores.

Segundo Hall (2011), a identidade do sujeito é construída a partir da cultura com a qual está envolvido, ou seja, historicamente, e não biologicamente. Vivemos em uma sociedade que renegou e ainda renega os negros, com humilhações e sofrimentos. Talvez este seja um dos motivos pelos quais muitas pessoas negam sua identificação, agindo assim, pensam ser melhor tratadas e vistas. Para uma população negra que não foi devidamente valorizada, podemos compreender, de maneira particular, a dor que carrega cada um em sua alma, de modo positivo ou não. Como professores cabe-nos apenas buscar, por meio do trabalho com as crianças, reverter este quadro a partir da valorização do negro nas escolas, com uma boa prática que envolva tanto as crianças quanto os familiares, e assim despertar o orgulho de ser negro.

2.2. Educação Infantil no contexto da promoção da igualdade racial

Na Educação Infantil temos um certo romantismo em pensar que as crianças são dóceis e angelicais. No entanto, é neste cenário de aparente pureza e ingenuidade que muitas vezes acontecem discriminações com as crianças negras, pelos professores e colegas. Com relação ao professor muitas das vezes inconscientemente, pelo despreparo em lidar com as situações de preconceito. Além disso, existem problemas estruturais que agravam o quadro de precariedade das instituições que oferecem o atendimento às crianças de 0 a 5 anos de idade, em creches e pré-escolas.

Fulvia Rosemberg mostrou em seus vários estudos sobre a educação infantil no Brasil que as escolas de pior atendimento (professores despreparados, atrasos da verba de manutenção, falta de merenda) para esse público são aquelas que atendem crianças negras. (GUIMARÃES, *apud* GONÇALVES, 2011, p. 118)

As creches, criadas com enfoque assistencial, ainda são concebidas como lugares para que as mães solteiras e menos abastadas possam deixar os seus filhos com segurança, enquanto trabalham ou procuram emprego. Antigamente, os locais de atendimento eram em casas de senhoras que já tinham vivido a experiência de serem mães e que gostavam de crianças. Ser mãe e gostar de criança eram critérios básicos para "autorizar" o atendimento. Com o tempo, foram criados os jardins de infância para famílias com a

situação financeira melhor que poderiam pagar um lugar educacional. Assim, o Jardim seria lugar de educação e a Creche lugar de cuidado. O jardim de infância preparava para a pré-escola, que, por sua vez, preparava para a entrada na 1ª série do 1º grau.

A compreensão sobre o processo de surgimento das creches e pré-escolas é de fundamental importância para que se entenda a função social atribuída a cada uma destas formas de atendimento. Entretanto, que seja em uma ou outra, nenhuma delas estava pautada no direito das crianças. (BELO HORIZONTE, 2014)

De acordo com o *Documento Proposições Curriculares para a Educação Infantil* (Belo Horizonte, 2014), na década de 80, surgiram vários movimentos sociais em Belo Horizonte e no Brasil, dentre eles, o Movimento de Luta Pró-Creches (MLPC), com o objetivo de assegurar o direito da criança. Esse movimento, importante nas décadas de 1980 e de 1990, passou, no ano de 2013, a representar junto à Prefeitura de BH as creches comunitárias, filantrópicas e/ou confessionais que oferecem atendimento em tempo integral para as crianças na faixa etária de 0 a 5 anos. Um dos pontos de tensão na relação do movimento com a PBH é a formação das professoras das creches de acordo com as exigências da legislação, ou seja, a formação mínima em nível médio com habilitação em magistério.

A educação infantil do município não tinha uma sistematização. Como a legislação era omissa, cada prefeito mudava o que o anterior havia realizado. A Constituição Federal de 1988, O Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, ao definirem a educação infantil, primeira etapa da educação básica nacional, como dever do Estado e direito das crianças de 0 a 5 anos, contribuíram para enfrentar a situação de desorganização no atendimento e de ausência de proposta pedagógica para esta primeira etapa da educação básica. Em Belo Horizonte,

a partir de 1993, surgiram ações políticas municipais mais sistematizadas que buscaram melhorar as condições de atendimento e implementar diretrizes específicas para Educação Infantil. Com a publicação da LDBEN 9.394 em 1996 e status de primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil começa a ter, nacionalmente e também em Belo Horizonte, o reconhecimento

de sua importância e o direcionamento político necessário à sua consolidação. (Belo Horizonte, 2014)

Este fato colaborou para uma política pública voltada para educação infantil e para qualificar os profissionais que atuam na área. A educação infantil é um espaço para cuidar e educar de maneira indissociável. A creche e pré-escola como um lugar educacional, voltado para ampliar os conhecimentos que têm as crianças. A instituição da primeira infância deve respeitar e valorizar a criança em seu desenvolvimento integral, tempo, sendo pensado para atender à especificidade das crianças espaço e organização da educação infantil.

Também a partir da LDBEN 9.394/96 a instituição de educação infantil passa a ter autonomia para trabalhar pedagogicamente a partir da construção da Proposta Política Pedagógica, com a participação da comunidade escolar e dos profissionais da instituição. Com isto, a instituição passa a valorizar a comunidade em que está inserida. Em Belo Horizonte, com o Programa Primeira Infância, que passou a vigorar em 2003, o governo municipal institucionaliza a política pública de atendimento às crianças de 0 a 6 anos, assegurando oferta de Educação Infantil. Este programa se fortaleceu e obteve reconhecimento nacional (Belo Horizonte, 2014)

Conforme o Documento Proposições Curriculares para a Educação Infantil, esse processo fora iniciado em 1994, com a criação de Centros de Educação Infantil (CEI's), designados para atuarem na formação dos profissionais das creches e nas escolas municipais, com o objetivo de construir uma nova concepção de crianças, Educação Infantil, infância, desenvolvimento infantil e aprendizagem.

No ano de 2003 a Secretaria Municipal de Educação construiu cinco unidades municipais de Educação Infantil e criou o cargo de Educador Infantil, através da Lei Municipal n. 8.679/2003. Já em 2012, a Lei Municipal n. 10.572 alterou a nomenclatura do Educador Infantil em Professor para a Educação Infantil (Belo Horizonte, 2014).

Com a ampliação do atendimento na rede pública municipal de educação infantil, a SMED, através da Gerência de Educação Infantil, passa a coordenar ações de formação continuada para os professores da educação infantil. Como exemplo dessas ações, a SMED ofereceu, a partir de uma parceria com Universidade Federal de Minas Gerais,

pós-graduação no curso de especialização em diversas áreas, e irei destacar dois cursos Educação Infantil e Educação e Relações Étnico-Raciais, no qual fiz parte como discente do primeiro curso citado acima.

A partir das demandas dos movimentos sociais e dos princípios conquistados e estabelecidos na legislação nacional, a educação para as crianças pequenas passa a ser entendida como um direito, independentemente dos seus grupos étnico-raciais e de suas classes sociais (TRINIDAD, 2011). Dessa maneira, cada vez mais a criança passa a ser vista e entendida como um sujeito que produz história e que, portanto, merece um espaço para se socializar, ao mesmo tempo em que aprende:

A educação Infantil é o primeiro recinto institucionalizado a que a criança tem acesso – isso significa que ela passa a conviver em novos coletivos e, por isso, precisa ter oportunidade para aprender e apreender as regras para essas convivências pautadas no respeito por si e pelo outro (TRINIDAD, 2011, p. 120).

Por meio das interações construídas em seu cotidiano, são aprendidas novas situações que, necessariamente, passam a fazer parte da vida da criança. Esse aprendizado deve significar uma educação de qualidade, contemplando as dimensões educativas, sociais e culturais. Para esse espaço de educação, ainda está previsto o cuidado com bem-estar das crianças, desde a sua higiene, até o seu emocional. Nesta etapa, o cuidar e o educar são indissociáveis e fundamentais para o pleno desenvolvimento e realização do ser humano (TRINIDAD, 2011).

As interações entre as crianças e com os profissionais que compõem o espaço de educação infantil, em particular, o professor, são frutíferas para compreender como elas se apropriam dos significados sociais e como constroem seus sentidos em relação aos diferentes aspectos da vida, e, em especial, em relação às suas identidades e identificações étnico-raciais (TRINIDAD, 2011, p. 130).

Com uma observação das crianças nas turmas de educação infantil e com um planejamento bem elaborado, o professor pode detectar alguns problemas e ampliar o

conhecimento das crianças. Trinidad (2011, p. 129) afirma que “a situação de roda de brinquedos (...) é um bom exemplo para compreender como um professor investigativo pode desenvolver práticas pedagógicas para o respeito à diversidade étnico-racial”.

Espera-se que o trabalho com as crianças pequenas propicie habilidades emocionais mais voltadas para a humanização, apresentando e discutindo experiências positivas para todas elas. Somente a partir disto, o professor poderá trabalhar com assuntos relacionados às questões da promoção da igualdade racial. O planejamento do professor da educação infantil, envolvendo essa temática, deve considerar as necessidades das crianças e a intencionalidade implícita na sua prática pedagógica. Mas os estudos relacionados às questões étnico-raciais ainda são pouco considerados na primeira etapa da educação básica. Questões resultantes das diversidades étnico-raciais e da desigualdade de classes sociais são mais comuns nas regiões periféricas das grandes cidades. Um trabalho consistente envolvendo a temática poderia contribuir para um comprometimento de todas as crianças com os processos de desenvolvimento e de formação, de reconhecimento e de fortalecimento da identidade dos sujeitos envolvidos (BENTO, 2011).

Pesquisas como aquelas desenvolvidas por Trinidad (2011) que tratam das questões étnico-raciais na educação revelam, reiteradamente, que as crianças de 3 e 5 anos já percebem as diferenças étnico-raciais. As crianças negras, diante de situações de discriminação, freqüentemente silenciam. As crianças brancas não se sentem desconfortáveis com a sua cor, ao contrário das crianças negras. Além disso, observa-se que a partir dos 5 anos algumas crianças já apresentam preferência pela cor branca (BENTO, 2011).

Conforme já mencionamos na primeira parte deste capítulo, Rosemberg (2011) estuda as políticas públicas voltadas para as crianças pequenas na faixa etária de 0 e 3 anos de idade e destaca a escassez de políticas e de produções acadêmicas voltadas para os assuntos étnico-raciais na educação infantil, mas essa situação tem-se modificado nos últimos anos.

Os encontros, os debates e os seminários sobre as relações étnico-raciais na educação infantil estão acontecendo nas universidades e são promovidos por instituições municipais e estaduais. Porém, há a expectativa de que esta movimentação seja capaz de

provocar mais e novas pesquisas, para que os seus resultados alimentem a prática docente, na construção e no fortalecimento das identidades raciais das crianças. É desejável, por exemplo, que a Formação Continuada do Professor da educação infantil desperte a sua sensibilidade, estreite os laços entre a sua intencionalidade e as questões raciais, e que incentive e promova o envolvimento entre as famílias das crianças negras e as unidades municipais de Educação Infantil em Belo Horizonte e em todo o país. Para isso, é fundamental a consolidação de políticas públicas que articulem práticas educativas e promoção da igualdade racial nas escolas.

Para se compreenderem as ações da política através da formação oferecida pela Gerência de Coordenação da Educação Infantil – Gecedi – e do Núcleo de Relações Étnico-Racial da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte – SMED – e para analisar como são construídas as diretrizes municipais em parcerias com Governo Federal, visando à promoção da igualdade racial na educação infantil, realizamos leitura cuidadosa e análise de diferentes documentos municipais que abordam a temática. Verificamos, por meio dessa análise, como é realizada a aplicabilidade de tais documentos nas instituições de educação infantil, considerando o que eles preconizam em relação à promoção da igualdade racial.

2.3. Ações promovidas pelas políticas municipais de Belo Horizonte da formação continua e a temática da igualdade racial

As ações de formação dos professores para a igualdade racial na Educação Infantil são promovidas, organizadas e conduzidas pela Gecedi e pelo Núcleo. A Gerência coordena todas as ações de formação dos professores em Belo Horizonte. O Núcleo coordena e orienta ações voltadas para a igualdade racial. A proposta do Núcleo está organizada em torno de três eixos fundamentais: 1) Formação de professores/as; 2) produção de materiais didáticos e potencialização do uso dos materiais já existentes; 3) Implementação da política de inclusão em todas as escolas da rede municipal de ensino (BELO HORIZONTE, 2004). O Núcleo de Relações Étnico-Raciais implementa ainda a política da promoção da igualdade étnico-racial na cidade de Belo Horizonte, orientando

a prática pedagógica em relação à temática na formação do Grupo Gestor da Promoção da Igualdade Racial – GGPIR. Este Grupo está organizado em todas as nove administrações regionais da cidade e visa, inclusive, combater o racismo institucional.

Na SMED, o Núcleo de Relações Étnico-Raciais promove reuniões com um representante de cada regional, responsáveis pelo o encontro de estudo para promoção da igualdade racial e conta com a participação de um professor de cada escola da educação básica. O objetivo das reuniões é planejar ações visando à implementação das Leis¹⁰ n°s 10.639/2003 e 11. 645/2008 nas práticas pedagógicas dos professores e das escolas. Nestas reuniões discutem-se as relações no cotidiano das escolas entre criança/criança e criança/professores na Educação Infantil e aluno/aluno e aluno/professores no Ensino Fundamental. Além disso, são realizadas orientações e discussões sobre a função e ações do GGPIR, grupo que tem desenvolvido ações junto às escolas e a outras instituições públicas da Prefeitura de Belo Horizonte. Várias ações foram construídas pelo Núcleo Étnico-Racial, em parceria com o GGPIR e com a Gerência de Educação Infantil. Dentre estas ações citam-se: Reuniões de formação para profissionais da Educação; Ciclo de Debates; Seleção e divulgação do V Kit de Literatura Afro-Brasileira; Organização e coordenação da V Mostra de Literatura Afro-Brasileira; Articulação do Programa BH para Crianças na realização do projeto Circuito de Museus, com o roteiro Território Negro, em parceria com museus da cidade; Articulação do Programa Escola Integrada na realização do I encontro “A Escola na Roda da Capoeira”; 2ª edição da Jornada Literária “Sons, Cores, Imagens e Sabores: Áfricas no Brasil”; Fórum de Formação de Acompanhantes, sob a Coordenação do GGPIR (BELO HORIZONTE, 2012).

Além disso, o Núcleo Étnico-Racial, em parceria com a Gerência de Educação Infantil, vem desenvolvendo e criando estratégias para intervir nos saberes e fazeres do professor em relação à temática da promoção da igualdade racial na cidade de Belo Horizonte. Nesse sentido, são realizadas diversas ações de formações que aprofundam a dimensão teórica da problemática em questão para que o professor entenda de que maneira se dá o racismo na escola e como o docente pode agir no trabalho pedagógico de maneira positiva e criativa.

¹⁰ O conteúdo e os objetivos dessas duas Leis foram apresentados no capítulo 1 da dissertação.

A Gerência de Educação infantil procura orientar ações de acompanhamento pedagógico da Educação Infantil para promover a igualdade racial nas instituições, a partir do conhecimento teórico e sensibilidade que o professor possa adquirir no momento que esteja em formação para possibilitar um ambiente acolhedor, no qual a criança possa desfrutar de todos os momentos e atividades sem serem discriminada pela cor da sua pele.

A Gerência de Educação Infantil tem-se dedicado, cada vez mais, a implementar ações que visam à formação de profissionais de Educação Infantil para que percebam as práticas de preconceito nas relações, desde a infância e, assim, criar estratégias para eventuais mudanças de atitude. Orientação e formação para as acompanhantes das Umei's no sentido de detectarem práticas de preconceito. A temática foi incluída em diversos encontros regionalizados. Realização do VII SEMINÁRIO “Infância na Ciranda da Educação” (Criança, cultura e currículo). Publicação da Revista Infância na Ciranda da Educação com temas debatidos sobre a questão racial na Educação Infantil. Participação na V Mostra de Literatura Afro com programação específica para as crianças de todas as faixas etárias da Educação Infantil. Orientação para garantir a variedade de brinquedos que contemplem a diversidade étnico-racial. Recebimento do Kit de Literatura Afro-Brasileira por todas as instituições que atendem à Educação Infantil na RME. (BELO HORIZONTE, 2012, p. 35)

O Núcleo e a Gecedi buscam promover ações e estratégias conjuntas que envolvam tanto o docente quanto a criança na promoção da igualdade racial. Assim, sugerem e propõem aos professores e aos gestores das escolas que adquiriram bonecas negras, brinquedos e jogos, que elevem a autoestima da criança negra para que elas se sintam representadas por meio de brinquedos e de outros artefatos culturais que reconheçam e valorizem sua identidade.

O seminário “Infância na Ciranda da Educação” foi parte desse esforço conjunto, oferecendo momentos de reflexão sobre a prática pedagógica e possibilitando trocas de experiências que contribuem com o trabalho do professor e da escola, por meio de diferentes documentos como: Proposições Curriculares para a Educação Infantil; Diretrizes Curriculares Municipais para Educação das Relações Étnico-Raciais; Livro do Professor; História e Cultura, Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil. (BELO HORIZONTE, 2012).

O estudo e a análise dos documentos e da legislação internacional, nacional e municipal relativos à promoção da igualdade racial nos possibilitam discutir e refletir

sobre a posição da PBH e da SMED. Nosso objetivo nesta dissertação é analisar especificamente os processo de formação dos professores para a Educação Infantil que contemplem o tema da promoção da igualdade racial, identificando, na estrutura administrativa da PBH e da SMED, órgãos e equipes que trabalham para garantir e promover esta formação.

Um dos documentos que orientam este trabalho de formação para a promoção da igualdade racial é o documento com as Proposições Curriculares para Educação Infantil. Segundo a Gerente de Educação Infantil de Belo Horizonte, este documento "foi construído por muitas mãos". O primeiro volume das Proposições Curriculares para a Educação Infantil de Belo Horizonte (BELO HORIZONTE, 2014) apresenta a concepção da cidade em relação à promoção da igualdade racial na Educação Infantil.

De acordo com este documento, a criança é inserida no mundo e a partir do seu nascimento passa a fazer parte da cultura e da sociedade. Meninos, meninas e adultos passam a interagir e a trocar experiências, e desta forma vão construindo a sua identidade como sujeito. Silenciosamente, as relações que com os outros estabelecemos vão influenciando e até mesmo determinando nosso modo de ser, agir e pensar.

Na constituição da identidade, os sentimentos e percepções de cada sujeito são formados por suas próprias elaborações e pela influência das percepções dos outros sobre ele. Esse processo é indissociável, sendo impossível identificar em que ponto a influência dos outros atua sobre o sujeito ou sujeito é capaz de separar onde termina sua impressão pessoal e inicia a interferência da comunidade sobre ele. As relações ensinam e educam. Definem comportamentos que são aceitos e outros que devem ser evitados. Silenciosamente, de uma maneira não explícita, as relações determinam modos de ser e agir. (BELO HORIZONTE, 2014, p. 54)

As proposições curriculares de Belo Horizonte destacam ainda que o Brasil é um país marcado por discriminações e preconceitos. As crianças negras, inseridas nesta sociedade em que se valoriza a raça branca e que tem como modelo a cultura branca, não aprendem a valorizar sua raça e sua própria cultura. “A predominância do padrão da raça branca e da cultura européia – nas figuras, nas fotos, nos murais, nos brinquedos, nos objetos – reforça a negação das demais raças e etnias, inferiorizando-as.” (BELO HORIZONTE, 2014, p. 55).

Segundo o documento “As Proposições Curriculares para Educação Infantil do Município de Belo Horizonte”, algumas Umei’s adotam o padrão da cultura branca europeia e é a que mais prevalece e é mais valorizada em objetos, brinquedos, murais, fotos e ilustrações, podendo as crianças negras e de outras etnias se sentirem inferiorizadas. Portanto, é necessário reverter este quadro e valorizar diferentes culturas, grupos, raças e etnias.

Quando as escolas e também as Umei’s reproduzem atitudes e comportamentos preconceituosos, as crianças que estão em processo de formação são muito afetadas. Quando a criança pequena está construindo a sua identidade e passa por situações discriminatórias através de xingamentos, deboches e apelidos cruéis em relação à cor da pele, as consequências são muito negativas. As mudanças recentes na legislação educacional visaram combater as desigualdades nas instituições e na sociedade como um todo, mas não foram suficientes ainda para alterarem esse quadro de discriminação e de preconceitos. A expectativa dos movimentos negros e das populações negras é que, ao longo dos anos, a introdução obrigatória da história dos negros e dos indígenas nos currículos escolares contribua para que possamos, todos nós, nos orgulhar de nossas origens e raízes. A negação e a negligência histórica em relação a essas origens fizeram com que negros e indígenas perdessem o sentido, sendo pensado para atender a especificidade das crianças conhecimento cultural, étnico e racial. Além das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), as Diretrizes Curriculares Nacional Educação Infantil (DCNEI), de 2009, estabeleceram que é papel das instituições de Educação Infantil combater todas as formas de racismo e de discriminação.

Buscando criar mecanismos para superar esta desigualdade, a legislação brasileira modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, por meio de duas leis complementares direcionadas para a promoção das histórias e culturas afro-brasileira e indígena. As leis 10.639/2003 e 11.645/2008 tornaram obrigatório o ensino destas temáticas, visando introduzir conteúdos historicamente negados e negligenciados nas práticas escolares. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil também definiram, em 2009, a previsão, nas propostas pedagógicas, de condições materiais, organização de tempos e espaços que proporcionem o reconhecimento, a valorização e respeito à cultura e história africana e afro-brasileira, o combate ao racismo e à discriminação (BELO HORIZONTE, 2014, p. 55)

Para isso, é preciso que haja um compromisso dos professores em contemplar nas práticas pedagógicas e nos projetos apresentando a contribuição através da história das diversas etnias e culturas para que a construção da identidade e todas as crianças ocorra de maneira positiva. Do mesmo modo, é fundamental que os professores e educadores estejam atentos para intervirem e atuarem diante de situações de discriminação e de racismo nas vivências cotidianas e nas relações entre as crianças (BELO HORIZONTE, 2014).

O documento indica ainda que é importante o professor conjecturar sobre as suas concepções pessoais, passar a se observar em relação ao tratamento com as crianças negras e não negras, brancas e não brancas. Diante de situações de discriminação, seria importante o professor refletir buscando combater e questionar toda forma de preconceito.

Em alguns debates nos momentos de estudos da temática sobre a valorização do negro, os professores questionam o termo “raça”, pois, cientificamente, já foi determinado que existe apenas a raça humana. Segundo Gomes (1995), o termo raça é rejeitado pela antropologia, optando pelo termo etnia, pois o termo raça pode nos remeter a uma ideia de supremacia racial. Para a antropologia, o melhor termo é etnia devido à dimensão histórica e cultural. Mas a autora argumenta que não se pode deixar de lado a terminologia raça. Tanto para os sociólogos quanto para o Movimento Negro, este conceito é importante e está ligado a uma nova interpretação da questão social e política que envolve as populações negras no Brasil. "Na sociedade brasileira, quando discutimos a respeito do negro, vemos que diversas opiniões e posturas racistas têm como base a aparência física para determiná-lo como *bom* ou *ruim*" (GOMES, 1995, p. 49)

O termo raça é utilizado nesta pesquisa e será tratado com o viés político, social, coletivo e biológico. Em hipótese alguma no sentido tradicional ou de inferioridade. Nosso desejo é trabalhar pela promoção da igualdade racial, apoiando a luta do Movimento Negro pela conquista de políticas públicas que contribuam para a superação de todas as desigualdades e fortaleça na sociedade o combate a toda e qualquer forma de racismo e discriminação.

A história nos apresenta que os europeus se julgavam no direito de tomar posse da terra dos nativos, escravizar e exterminar, por acreditar que eram superiores e por julgarem que os índios e os negros eram inferiores. O negro chegou a ser comparado a

um objeto, como se fosse um ser sem alma. Mesmo depois da libertação dos negros, a população negra continuou a sofrer por uma raça que se julga superior. Observamos tais ações através da mídia e das revistas, dos empregos com maior prestígio e status que não contemplam a figura do negro.

Diante desta reflexão, a criança negra é marcada por modelos negativos e vive em um mundo caracterizado: assiste aos programas de televisão nos quais personagens de sucesso e as apresentadoras são brancos; vai ao banco e não vê pessoas negras no atendimento, mas sim na limpeza, observa o comportamento e atitudes preconceituosas por parte dos adultos, dificultando uma imagem positiva de si mesma e de sua raça. Segundo Maria Aparecida Souza Bento, a criança branca tem mais confiança e segurança do que a criança negra.

Há culturas que estabeleceram relações de gênero desiguais, outras construíram relações ambientais harmônicas identificando-se integradas à natureza. Há culturas em que as crianças são reconhecidas e tratadas como sujeitos de direitos, em outras a cor da pele dos seres humanos definiram suas condições sociais. Por serem construções humanas, as culturas constituem-se de elementos inerentes à condição humana gerando antagonismos, injustiças, incoerências, belezas, avanços, superações, assim considerados quando analisados a partir de parâmetros universais de direitos humanos (BELO HORIZONTE, 2015, p. 113)

O documento chama a atenção do professor para uma reflexão de sua prática pedagógica, dos debates e das discussões que são realizadas a partir da formação continuada¹¹ que pode contribuir para solucionar as situações discriminatórias. O professor pode utilizar a observação para favorecer as ações para práticas pedagógicas positivas.

A Secretaria Municipal de Educação, através do Núcleo, da Gecedi e das Gered's é responsável pela formação continuada dos professores. As ações de formações podem ser realizadas no turno de trabalho do professor ou fora do horário de seu expediente. Os professores das Umei's contam com a jornada extraclasse e reuniões pedagógicas

¹¹ A formação continuada refere-se a uma formação em exercício, posterior a uma formação inicial, promovida por programas dentro e fora das escolas, considerando diversas possibilidades, presenciais ou a distância (BRASIL, 1999, p. 19).

remuneradas para serem utilizadas na formação continuada dos mesmos. Com relação às creches conveniadas, as professoras têm uma reunião ao mês, com dispensa das crianças, constando no calendário escolar, que é aprovado pela assembleia de pais para que os docentes possam investir em formação e procurar, pelo ao menos uma vez por semana, um tempo com a coordenadora para o desenvolvimento do planejamento.

Além destes momentos de formação, o Seminário Ciranda da Infância é realizado durante dois dias e pode contar com a participação de dois professores por instituições das redes pública, conveniada ou particular. A Gecedi realiza encontros centralizados¹² com a intenção de formar as coordenadoras para que as mesmas realizem as formações nos momentos já citados acima com os professores.

O Núcleo realiza formação continuada visando à prática pedagógica durante todo o ano e também auxilia na formação das instituições de Educação Infantil nos momentos extraclasse, ou quando ocorre a solicitação pela coordenação e/ou Vice-Direção da Umei ou instituições conveniadas com a Prefeitura de Belo Horizonte.

A Gecedi e o Núcleo de Relações Étnico-Raciais oferecem diversas formações continuadas para os professores ao longo do ano letivo. Em alguns momentos, as formações ocorrem em parceria com a Gecedi, em outros, somente com o Núcleo.

A Gered¹³ realiza formações regionais uma vez por mês, com a temática variada ou de acordo com a orientação da Gecedi. Durante o acompanhamento pedagógico também são realizadas formações com temas diversos, seguindo sempre as orientações da Gerência da Educação Infantil.

É desejável que, diante destas formações continuadas que são oferecidas pela SMED/GECEDI/NÚCLEO/GERED's, os profissionais envolvidos promovam uma observação das crianças para que o desenvolvimento da sua prática pedagógica seja com intencionalidade da realização da Promoção da Igualdade Racial, no Município de Belo Horizonte.

¹² Encontros Centralizados são realizados em alguns meses ao longo do ano para discutir e debater relatos de experiências desenvolvidos durante o ano letivo.

¹³ Existe uma Gerência de Educação em cada uma das nove regionais da PBH.

Nesse sentido, torna-se necessário que os professores e educadores realizem estas mesmas reflexões, analisando as diversas culturas presentes no bojo da sociedade. A partir destas reflexões, serão identificados aspectos que possibilitam a formação ética das crianças e aqueles que a desfavorecem. Mediante esse reconhecimento, espera-se que os profissionais da Educação Infantil avaliem quais práticas e discursos podem ser conservados e quais devem ser modificados (BELO HORIZONTE, 2015, p. 114)

Compreender por si só as diferenças não garante boas práticas. É necessário que todos da equipe pedagógica respeitem as diferenças e participem das formações que são oferecidas pela SMED/GECEDI/NÚCLEO/GERED's, pois são oportunidades que podem modificar todo o ambiente escolar. A formação sobre a promoção da Igualdade Racial deve ser para todos que estão inseridos no ambiente escolar e fora dele também, como, por exemplo, os pais e toda a comunidade escolar podem ajudar na construção da promoção da igualdade racial não só no ambiente escolar, mas em outros espaços nos quais criança vive com a família e com os seus amigos.

É fundamental lembrar que a valorização da diversidade é uma das diretrizes político-pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, conforme apresentado no volume 1 deste documento. Nesse sentido, práticas educativas de identificação e valorização da diversidade não são uma escolha dos professores e educadores, mas uma definição da política municipal para a educação desta cidade. Estas práticas precisam, portanto, estar presentes nos projetos político-pedagógicos, nas propostas curriculares e efetivadas nas vivências e experiências diárias de todas as instituições de Educação Infantil. (BELO HORIZONTE, 2015, p. 117)

A construção de projetos pedagógicos e educacionais para as instituições de Educação Infantil, centrados em práticas que promovam, valorizem e respeitem a diversidade é um grande desafio apontado nas proposições curriculares da cidade de Belo Horizonte. Para apoiar esse processo de construção, a Secretaria Municipal de Educação dispõe, entre seus quadros profissionais, de pessoas que atuam e trabalham visando à formação continuada dos professores da Educação Infantil. Durante o ano existem

formações¹⁴ para as acompanhantes¹⁵ através dos fóruns.¹⁶ O processo de formação vivido pelas acompanhantes é vivenciado posteriormente em diferentes instituições de Educação Infantil, com orientações, informações e estudos das proposições curriculares para a vice-diretora, coordenadora administrativa, coordenação pedagógica, professoras das instituições da rede própria¹⁷ e conveniada.

O momento de reunião pedagógica é definido pela SMED com o momento e/ou processo de formação. Esse processo ocorre de maneira diferente nas creches conveniadas e nas Umei's. Nas creches conveniadas podem ocorrer a dispensa das crianças uma vez por mês para reunião pedagógica. Nas Umei's ocorrem reuniões pedagógicas remuneradas uma vez por mês, com duração de três horas, que podem ser realizadas após o horário de trabalho. Porém, cada direção das Umei's organiza a formação da maneira a atender ao grupo docente.

Existe tanto nas creches quanto nas Umei's um tempo destinado ao estudo. Nas Umei's este tempo é chamado de jornada extraclasse sem alunos. Nas creches são momentos de estudos. Para as Umei's, este tempo é garantido por lei e deve ser cumprido. No caso das creches conveniadas, o quadro de professor é menor e criam-se dificuldades quando há faltas por parte do professor referência ou Apoio, sejam por doença ou injustificadas. Em caso de falta, o docente de Apoio tem que assumir a turma. Quando isso acontece, os demais professores não podem ter o momento de estudo para planejar ou estudar, por não terem com quem deixar a turma. O professor que se ausenta acaba por comprometer este momento destinado à formação, ao planejamento e ao estudo dos docentes.

¹⁴ As formações continuadas: cursos de aperfeiçoamento que a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e Regionais oferecem para os docentes.

¹⁵ Técnico de Acompanhamento Pedagógico da Educação Infantil: Através de visitas *in loco* do Técnico (a) do Acompanhamento pedagógico para realização de formações, esclarecimento em reação a prática pedagógica dos professores das instituições conveniadas e rede própria.

¹⁶ Os fóruns são encontros quinzenais realizados pela gerência da Educação Infantil para estudos das proposições Curriculares para Educação Infantil e esclarecimento sobre leis, normas e outros informes em relação à Educação Infantil.

¹⁷ A diferença entre rede própria e rede conveniada: Redes próprias são as instituições que pertencem ao Município com as Unidades Municipais de Educação Infantil – Umei's. Redes Conveniadas são instituições confessionais, filantrópicas e comunitárias que assinam o convênio com a Prefeitura de Belo Horizonte para oferecer o serviço de Educação Infantil, seguindo a política educacional do Município.

A falta de recurso financeiro nas creches algumas vezes compromete a contratação de prestação de serviço de professores para o Apoio da instituição, o que causa danos ao serviço pedagógico. E outras creches, por terem poucas turmas com um quadro de professores pequeno, não têm como contratar um professor para o Apoio.

O papel do Técnico de Acompanhamento Pedagógico para Educação Infantil é sistemático e fundamental para o bom desenvolvimento da prática pedagógica das professoras, sendo que o quadro de professores tanto na Umei quanto na creche está sempre renovando, em função de diferentes fatores, tais como condições de trabalho e baixos salários. O Técnico de Acompanhamento Pedagógico da Educação Infantil deve realizar formações pedagógicas na instituição que acompanha nos dias de dispensa mensal na creche, nos horários de estudo da professora e na reunião pedagógica remunerada da Umei. Em casos de necessidade ou quando é solicitada a participar, a acompanhante se faz presente com informações importantes sobre o processo de acompanhamento *in loco* na creche e emite, então, o Atestado de Aprovação do Plano de Trabalho uma vez por mês.

O documento “Atestado de Aprovação do Plano de Trabalho” é a comprovação do número de crianças atendidas no mês. Este documento estabelece o número de crianças que a instituição irá atender pelo contrato entre a creche e o Núcleo de Convênio da Educação Infantil, firmado de acordo com o Plano de Trabalho para que ocorra o repasse financeiro.

Além disto, dentre as atividades do Técnico de Acompanhamento Pedagógico de cada Regional, podemos destacar: realizar formação, acompanhamento *in loco*, com a coordenadora pedagógica da rede própria ou conveniada das instituições, orientando-a para fazer o planejamento semanal; planejar atividades e projetos junto com a professora; preparar os momentos de formação e desenvolver o que foi preparado junto com a coordenação pedagógica; realizar registros das ações e dos projetos desenvolvidos; realizar intervenções e ações com as famílias; abordar situações e construir soluções para questões desafiadoras no cotidiano de cada turma; discutir e encaminhar aplicação do documento de indicadores de

qualidade; participar e propor a formação das coordenadoras na regional (Reunião de Coordenação Pedagógica); realizar com o grupo de cada instituição e/ou com as

coordenações estudos fundamentados das Proposições Curriculares para Educação Infantil e em outros textos que auxiliam na formação dos professores; participar de encontros centralizados com a Gecedi na SMED e de Encontros Regionalizados com a Gered. As ações de formação voltadas especificamente para a promoção da igualdade racial na Educação Infantil compõem o conjunto das atividades de acompanhamento e são realizadas de acordo com a demanda dos professores e das instituições, buscando garantir aprofundamento teórico e estudos sobre as documentações que dão embasamentos às práticas na educação infantil.

2.4. A formação de professores e a promoção da igualdade na Educação Infantil

A Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte segue as orientações da política pública federal e municipal em relação à promoção da igualdade racial para a educação. Ela, por meio do Núcleo de Relações Étnico-Raciais e dos Grupos de Gestores de Promoção da Igualdade Racial – GGPIR –, promove ações formativas, a partir de interlocuções com as outras gerências para que sejam inseridas propostas que promovam a igualdade racial. Da mesma forma, a Gecedi está envolvida na promoção da igualdade racial com e para as crianças.

As gerências de Educação que fazem parte das regionais da Prefeitura de Belo Horizonte¹⁸ também são responsáveis pela implementação das diretrizes para Educação Infantil e da política pública de educação do município. A oferta de ações de formação continuada do professor da Educação Infantil em relação à promoção da igualdade racial é importante tanto para as crianças quanto para o docente.

Embasamentos legais¹⁹ inspiram debates e promovem políticas em prol da valorização e do reconhecimento das crianças negras na primeira etapa da educação básica, motivando inclusive a realização de pesquisas que analisem e avaliem o alcance

¹⁸ As Regionais de Belo Horizonte são espécies de [subprefeituras](#), encarregadas dos bairros de cada uma das nove regiões em que [Belo Horizonte](#) está subdividida administrativamente.

¹⁹ Lei nº 10.639/03, Lei nº 12.288/10, Resolução MEC nº 05/09 - (DCNPEI), Resolução - CME-BH nº003/04.

e os impactos sociais de ações pontuais e de políticas estruturais. Dentre essas políticas e ações encontram-se as propostas de formação continuada dos professores.

De acordo com o trabalho de André et al (1999), sobre o estado da arte da formação de professores no Brasil, em teses e dissertações analisadas predomina-se o tema da formação continuada como formação em serviço. O eixo dos trabalhos de pesquisa em torno desse tema é a reflexão sobre a própria prática.

Nos textos analisados, a formação continuada é concebida como formação em serviço, enfatizando o papel do professor como profissional e estimulando-o a desenvolver novos meios de realizar seu trabalho pedagógico com base na reflexão sobre a própria prática. (ANDRÉ, 99, p. 308)

Bernadete Gatti (2008) é outra importante pesquisadora da formação de professores no Brasil. Esta autora afirma que nos últimos anos as iniciativas denominadas de "educação continuada" cresceram geometricamente entre nós. O conceito de formação e/ou educação continuada tem sido utilizado de forma ampla e genérica. As pesquisas e os estudos sobre esse tipo de formação

ora restringem o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional (...) Enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada (GATTI, 2008, p. 57).

Gatti (2008) mostra que sob o nome "educação continuada" abrigam-se cursos de natureza diversificada e até mesmo cursos de formação profissional, seja em nível médio, seja em nível superior. Muitos cursos a distância, no formato virtual, via internet, até cursos no formato semipresencial com utilização de materiais impressos. Os cursos de formação continuada de professores são ofertados por diversos setores do sistema público, estadual, municipal ou federal, tanto na área da educação quanto em outras áreas, como em direitos humanos, saúde, cultura, trânsito etc. Escolas, universidades, ONGs,

fundações, instituições e consultorias privadas também oferecem cursos com duração, conteúdo, e estratégias pedagógicas diversificadas.

O surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação (GATTI, 2008, p. 58).

No Brasil, argumenta a autora, amplia-se o entendimento de que a educação continuada possa suprir uma formação inicial precária, revelando a fragilidade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação. Pesquisas e avaliações indicam que os cursos de formação básica dos professores não propiciam uma base adequada para a atuação profissional. Ações de formação no setor educacional adquiriram assim uma feição de programas compensatórios, e não de atualização e/ou aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo "realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial (...) de aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas" (GATTI, 2008, p. 58).

O tema da promoção da igualdade racial pode ser apontado como uma dessas novidades na realidade educacional brasileira para a qual o professor deve estar preparado. As leis, resoluções e estatutos com relação à promoção da igualdade racial nos apresentam os avanços, mas também nos apresentam desafios, que devem orientar pesquisas, estudos e reflexões sobre a formação continuada do professor.

Segundo Brejo (2015), em seu artigo *O lugar da educação infantil e da formação de seus professores no contexto das políticas e leis educacionais: breve trajetória histórica brasileira* (1990-2013), a legislação e a política educacional do Brasil asseguram a valorização por meio da formação continuada do professor da educação básica.

[...] à formação continuada, a lei determina que os sistemas de ensino promovam o aperfeiçoamento profissional, bem como que possibilitem momentos de estudos, planejamento e avaliação, mesmo porque o '[...] profissional da educação é, sem dúvida, peça-chave para um sistema comprometido com a qualidade do processo educativo' (GRACINDO, *Apud* BREJO, 2015, p. 242)

De acordo com a pesquisa de Brejo (2015), entre 1996 e 2013, foram elaboradas leis para manutenção e valorização do professor da educação básica, mas principalmente para o professor da educação infantil, cuja formação passou a ser qualificada com a exigência do ensino médio na modalidade em magistério para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil para atuar com a primeira etapa da educação básica.

Os estudos que são realizados pelos docentes em prol da implementação da Lei n. 10.639/03, da aplicação da resolução n. 05/09 e de outros subsídios legais no Projeto Político Pedagógico de cada instituição contribuem para que se possibilitem as transformações nas práticas pedagógicas dos professores no cotidiano da educação infantil. Cavalleiro (2007), Rosemberg (2011), Trinidad (2011), Bento (2011) e Gomes (1995) alertam para a necessidade de se entenderem os processos de socialização que são oferecidos às crianças pequenas e como estas experiências marcam as identidades dos sujeitos. A socialização está ligada ao princípio da igualdade. Estas dimensões destacadas pelas autoras devem ser incorporadas ao Projeto Pedagógico das instituições e às ações de formação inicial e continuada dos professores da Educação Infantil.

Nesse sentido, as pesquisas sobre a formação do professor para a promoção da igualdade étnico-racial na educação infantil são pertinentes, pois algumas crianças negras não o desejam ser devido a experiências constrangedoras na escola, com colegas, na rua e no lar. Frequentemente as crianças não encontram o apoio imediato do (a) professor (a). Em que medida a formação recebida por este professor influencia nessa atitude? Sabemos que muitas vezes o profissional da educação infantil pode não fazer nenhuma intervenção por não saber identificar e solucionar os conflitos raciais que surgem na rotina escolar. A criança que sofre o preconceito acaba se silenciando. E este silêncio pode afetar o seu emocional e o desempenho escolar. A formação qualificada poderá garantir uma intervenção mais adequada que ajude a superar o preconceito e o silêncio que afetam as

crianças. (CAVALLEIRO, 2007; ROSEMBERG, 2011; TRINIDAD, 2011; BENTO, 2011; GOMES, 1995)

A construção de uma imagem positiva do negro na escola, na família e comunidade pode propiciar ótimos resultados a todos. Por muitas vezes, as crianças não querem se assumir como parte do seu grupo racial, sentindo-se envergonhadas por serem negras. O professor deve ter conhecimento dos males que o preconceito em crianças na educação infantil pode causar. A importância dos estudos e pesquisas sobre os assuntos relacionados às identidades raciais na educação infantil pode fazer toda a diferença nas suas práticas pedagógicas.

Cavalleiro (1998) sugeriu que sejam realizadas discussões envolvendo pais e professores a respeito do trabalho pedagógico e da questão étnica; que sejam elaboradas alternativas pedagógicas que incluam positivamente crianças negras no sistema de ensino; que sejam viabilizados programas de incentivo junto à escola que visem combater o preconceito e corrigir desigualdades causadas por práticas discriminatórias, e programas de formação sobre o caráter multiétnico do Brasil. Ela sugere fazer falar o silêncio (Bento, 2011, p.114).

Segundo Dias (2011), os estudos sobre relações étnico-raciais na educação infantil são escassos, recentes e tímidos. As pesquisas orientam e revelam a relevância deste tema para a educação infantil. A formação do professor da educação infantil em relação à promoção da igualdade étnico-racial está entre os temas discutidos pelos movimentos negros no Brasil. A construção da promoção da igualdade racial dos negros e das negras, numa sociedade como a brasileira que associa a condição do ser negro à pobreza, inferioridade, incompetência, feiúra e ao atraso cultural, é o grande desafio que Sousa (1983) definiu como o processo de tornar-se negro.

Segundo Dias (2011), o passo inicial é a aproximação das professoras com curso de formação em relação a promoção da igualdade racial a partir da história da experiência pessoal do aluno e das mesmas, que transformam como prática pedagógica. As formações servem para a reflexão e a troca de experiências entre os participantes. A autora argumenta ainda que os objetivos e estratégias dos professores acabam sendo semelhantes devido aos valores e aos estudos que são compartilhadas durante os cursos de formação.

"Os cursos de formação de professores para a educação infantil devem possibilitar que sejam capazes de desenvolver experiências de aprendizagem nas quais as crianças se apropriem dos conhecimentos básicos" (KRAMER, 2004).

Como a nossa sociedade é formada a partir da experiência de diferentes grupos culturais, não é recomendável trabalhar apenas uma determinada cultura. Nesse sentido, é importante o professor buscar o ampliar seu conhecimento e seu aprendizado para ampliar o conhecimento da criança. Neste caso, o professor deve se oportunizar a contribuição de outras culturas que formaram a nossa sociedade (DIAS, 2011; KRAMER, 2004).

As autoras nos fazem perceber que o professor poderá trabalhar com diferentes questões. Como exemplo, podemos citar o trabalho com o cabelo que principalmente para muitas meninas negras é um desafio, pois em nossa sociedade a mídia "impõe" um determinado padrão de beleza no qual o cabelo da menina negra não se enquadra. As reflexões de Kramer (2004) e Dias (2011) nos fazem perceber ainda que o docente pode, em sua prática pedagógica, desenvolver um projeto no qual valorizam-se os vários tipos de cabelos, mostrando às crianças que cada um tem a sua beleza, sem criar constrangimento ou sofrimento. O professor, quando propõe a trabalhar com a história do negro, pode utilizar formas que não o coloquem como vítima, e sim de forma a valorizar a raça negra e a criança negra.

A formação para a promoção da igualdade racial, conforme aponta Dias (2011), proporciona ao professor novos horizontes com relação às questões raciais, nos quais ele pode ser multiplicador em sua escola, compartilhando o conhecimento adquirido e possibilitando um fazer pedagógico na cultura africana. Segundo esta autora, é possível uma transformação no campo pessoal do professor a partir do estudo e da reflexão das questões raciais. A falta de conhecimento pode impedir a realização da promoção da igualdade racial ou induzir a práticas pedagógicas equivocadas da questão racial na educação infantil.

Dias (2012) mostra, em sua pesquisa sobre a formação e as práticas de promoção da igualdade racial, que as professoras na Educação Infantil afirmam e reconhecem que existem discriminações no dia a dia das instituições, mas que são necessárias estratégias institucionais que garantam a discussão e o estudo do tema. Além disso, ao serem ouvidas

por meio de entrevistas, as professoras revelaram ainda que a participação em cursos específicos sobre a temática do combate ao racismo e da igualdade racial foi importante. Durante e após os cursos, através da aquisição de conceitos e de conhecimentos, as professoras declararam que foram capazes de se posicionarem com mais segurança, formulando respostas das situações de racismo na escola, ou seja, momentos coletivos de discussão nas escolas e cursos de formação podem contribuir para o enfrentamento da problemática.

As professoras salientaram que se perceberam menos tolerantes com qualquer tipo de discriminação, e o aprendizado no curso possibilitou-lhes ter argumentos para intervir em situações de conflito. É claro que essas atitudes não se aplicam a todas as professoras entrevistadas. Uma delas apresentou uma atitude menos interessada no trabalho, realizando-o apenas em momentos específicos do ano letivo, e também uma compreensão sobre as relações raciais no Brasil ambíguas; ao mesmo tempo em que considerava a sociedade racista, argumentava a ausência de sua manifestação na escola onde atuava. No entanto, a maioria das entrevistadas apresentou um discurso marcado pelo compromisso com o combate ao racismo como uma necessidade premente no seu ambiente de trabalho (DIAS, 2012, p. 672).

Na cidade de Belo Horizonte, conforme analisamos nessa dissertação, também é possível observar, através da avaliação de diferentes propostas de formação continuada dos professores, que os cursos ampliam os modos de trabalho dos professores, beneficiando suas práticas em sala de aula e repercutindo positivamente no processo de ensino e de aprendizagem. A pesquisa de Dias (2012), desenvolvida nas cidades de Campinas, em São Paulo, e de Campo Grande, no Mato Grosso do Sul, também revelou que as professoras participantes de cursos de formação foram capazes de propor novas metodologias de trabalho e organizar o currículo de forma autônoma, demandando a compra de materiais apropriados e assumindo posturas criativas do ponto de vista pedagógico e críticas do ponto de vista político do combate ao racismo e ao preconceito na escola de Educação Infantil.

Mesmo sabendo dos efeitos positivos da formação nas práticas dos professores quanto à promoção da igualdade racial, Dias (2012) argumenta que não é fácil inserir essa temática na agenda dos cursos de formação inicial e continuada dos professores. Há muitos obstáculos, sobretudo na área de Educação Infantil. Um deles, segundo a autora, é a forte presença na sociedade brasileira da crença no "mito da democracia racial". Essa

crença está enraizada em nossa cultura e isso faz os professores desconfiarem da existência de racismo e de preconceito e questionarem a necessidade da abordagem dessa questão na educação. Também a concepção de criança como ser frágil, indefeso, ingênuo e pueril dificulta o reconhecimento da relevância da temática nas práticas dos professores da educação infantil.

No trabalho de formação de professores esse é um aspecto que, como analisou Luciana Rosa Dias (2012) em sua tese de doutorado, merece a nossa atenção, ou seja, os cursos oferecidos sobre essa temática, quando provocam uma análise crítica da prática em diálogo com os professores a partir de episódios vivenciados por eles e pelas crianças, possibilitam que as ações propostas partam da realidade concreta da instituição. Para isso, são imprescindíveis o reconhecimento do racismo estrutural da sociedade brasileira, o combate à ideologia do mito da democracia racial e a elaboração de propostas em diálogo com a comunidade escolar, com as crianças e com os professores. Essa não é uma tarefa fácil, mas é uma tarefa fundamental desde a Educação Infantil.

Outro aspecto crítico ao desenvolvimento dessas propostas é a falta de investimentos por parte dos gestores, a constante troca de responsáveis à frente dessas iniciativas no interior das secretarias e a descontinuidade de espaços institucionais para o prosseguimento das práticas iniciadas nesses processos de formação. Porém, mesmo com tais dificuldades, a pesquisa indica que essa formação descontinuada estimulou para que as professoras criassem metodologias e reorganizassem os currículos no intuito de incluir a temática da diversidade nos seus fazeres, influenciando na reformulação dos projetos pedagógicos (DIAS, 2012, p. 673).

Também na cidade de Belo Horizonte o diagnóstico do estudo de Dias (2012) pode ser observado. Conforme mostraremos no próximo capítulo dessa dissertação, fica evidenciada, por parte dos profissionais e gestores envolvidos com as ações de formação, a necessidade de assegurar maiores investimentos, de fixar e qualificar as equipes responsáveis pela formação e pelo acompanhamento, de articular ações educacionais com ações institucionais, de mudar as práticas pedagógicas e reformular os projetos.

2.5. Ações de formação em uma Regional de Belo Horizonte

Como uma iniciativa no sentido de contribuir para mudar as práticas e para reformular projetos de promoção da igualdade racial, a Regional Leste de Belo Horizonte tem realizado diferentes ações de formação. Dentre elas, citamos o II Seminário “Africanidades e Ações Pedagógicas”. Este Seminário foi promovido pela Gerência de Educação da Regional Leste – a Gerente Pedagógica da regional. O evento contou com a participação dos palestrantes Viviane Trindade, Rita Nascimento e Rodrigo Marçal, do Núcleo Étnico-Racial, Robertson Saraiva dos Santos, da Gerência de Avaliação das Políticas Educacionais – Gaped – e Fernanda Ferreira Mota Sena, Técnica do Acompanhamento da Educação Infantil da Regional Norte.

O seminário foi promovido para os professores e coordenadores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, com o objetivo de promover uma reflexão sobre a prática pedagógica e um debate sobre a implementação da Lei n. 10.639/03 com alteração da Lei n. 11.645/08.

A gerente pedagógica da Regional abriu o II Seminário ressaltando a importância da valorização do negro na escola. Ela diz que, quando visita as escolas, não se sente representada por elas, pelas imagens ou figuras de negros pelos murais das instituições. Na abertura do seminário ela ressalva que o nosso lugar de profissionais, professores, não pode ser este do achismo. Tem que ser um lugar que seduz. Não dá para pintar a cara de preto, colocar bombril no cabelo e achar que está trabalhando coisas da África. Não dá para trabalhar o planejamento durante o ano inteiro e lá para o dia 20 de novembro colocar as meninas negras da escola para desfilar; não basta colocar um desenho de viva abolição! Acabou a abolição! Não basta!

Temos que trabalhar no currículo, e reconhecer que cada criança negra, cada jovem negro, cada estudante negro tem uma trajetória diferenciada. Não somos iguais! Nós somos iguais somente nos direitos; se nós somos diferentes, essa diferença tem que estar pautada no currículo; ela só vai ser pautada no currículo se eu tenho conhecimento suficiente para fazer isto com competência (Gerente Pedagógica da Regional Leste, BH, 2015).

Após a abertura da Gerente Pedagógica, foi dada a palavra ao palestrante Robertson Saraiva dos Santos, que apresentou a história do negro escravizado no Brasil, e mostrou o quanto este fato acarretou em uma desvalorização e baixa autoestima da população negra. A emoção dos professores, enquanto o professor Robertson contava como os negros eram capturados na África para serem escravizados no Brasil, era visível. Apresentou também europeus (italianos), que foram trazidos para trabalhar na agricultura nas terras brasileiras para substituir o negro que estava deixando de ser escravo. Sem contar que o governo dizia que precisava embranquecer o país. O Brasil foi o último país a acabar com o trabalho escravo.

Foram oferecidas pelo evento uma pasta contendo folhetos (De olho nos meses de março e novembro de 2014) e uma cartilha Direitos dos Povos e Comunidades Tradicionais, que foram oferecidas pela Coordenadora do Núcleo de Relações Étnico-Racial, Mara Catarina Evaristo. O seminário proporcionou um dia de interações e trocas, tanto por parte das palestras quanto pelas exposições das atividades desenvolvidas durante o ano pelas crianças / alunos que foram expostos por algumas escolas e Convênio com Instituições Socioeducativas-Programa Escola Integrada – CISE-PEI –, que conseguiram incorporar no currículo a temática sobre a promoção da igualdade racial.

Algumas instituições que observei e de que tive notícias por meio de outras Técnicas do Acompanhamento Pedagógico às escolas estão aos poucos inserindo no currículo e nos planejamentos o trabalho com a promoção da igualdade racial. Claro que alguns equívocos ocorrem, porém, a partir da formação continuada oferecida pela SMED e GERED's, suscita uma reflexão sobre as ações que estão sendo desenvolvidas. Portanto, existem muitas atividades positivas que estão promovendo a igualdade nas instituições. A coordenadora Pedagógica Flávia Martins, ao representar a história da menina bonita de laço de fita na festa da família, optou em se vestir de menina bonita do laço de fita, evitando estereótipos, apresentando, valorizando e representando a beleza negra para a comunidade escolar.

Capítulo 3 - Ações de formação na Educação Infantil: ouvindo sujeitos envolvidos

Este capítulo pretende analisar como estão sendo tratadas as ações de formação continuada²⁰ das professoras da Educação Infantil da promoção da igualdade racial, no município de Belo Horizonte. Para isso, realizamos um total de nove entrevistas com profissionais envolvidas nessas ações de formação em diferentes instâncias que compõem a Secretaria Municipal de Educação – SMED.

As entrevistadas desempenham funções diferentes: são professoras, técnicas de acompanhamento, gerente regional e gestoras da equipe central da SMED. Fizemos um agrupamento das entrevistas para possibilitar uma análise mais qualitativa dos dados coletados, que foram organizados e estão apresentados a seguir. As entrevistadas Ludmila,²¹ Luciana, Mariana e Isabela falam de suas experiências com a promoção da igualdade racial em uma creche conveniada e em uma Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI – de Belo Horizonte. Giana e Rosa, outras duas entrevistadas, falam de suas práticas cotidianas de ações de formação como técnicas de acompanhamento²² junto a instituições de Educação Infantil. Líliam é gerente pedagógica em uma Regional da Prefeitura de Belo Horizonte e nos conta um pouco do trabalho de formação junto aos professores que ela e sua equipe têm desenvolvido em torno da temática no âmbito da Regional em que atua.

Finalmente, Míriam e Marta nos apresentam a visão dos gestores que atuam nas equipes de coordenação central da SMED e são responsáveis por discutir, pensar, elaborar

²⁰ Bernadete Gatti (2008), ao estudar as políticas de formação de professores no Brasil, afirma que a expressão "formação continuada de professores" tem sido utilizada em diversos sentidos: como cursos estruturados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério; como quaisquer ações que possam contribuir de alguma forma para o desempenho profissional, tais como tempo de trabalho coletivo na escola, trocas cotidianas com os pares, reuniões pedagógicas, participação na gestão, participação em eventos, seminários, simpósios, congressos e como "cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação" (GATTI, 2008, p. 57). Na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte é possível perceber a definição de **qualquer ação**, mesmo uma simples reunião, desenvolvida junto aos professores como sendo uma **ação de formação**.

²¹ Todos os nomes utilizados são fictícios para preservar o anonimato das entrevistadas.

²² A função acompanhante geralmente é exercida por uma professora convidada e/ou selecionada para compor a equipe de trabalho nas gerências de educação nas regionais da Prefeitura de Belo Horizonte.

e reelaborar as propostas de formação continuada para as professoras da Educação Infantil para toda a cidade de Belo Horizonte. Em todas as entrevistas buscamos considerar atentamente cada indivíduo participante e o contexto social, histórico e político no qual cada um se encontrava ao manifestar ideias, opiniões e pontos de vista.

Foi impossível também esquecer minha condição como mulher, negra, professora, pesquisadora e acompanhante das ações de formação junto às professoras da Educação Infantil. Nem sempre foi possível captar e expressar todas as peculiaridades presentes nos discursos, mas meu esforço foi sempre nesse sentido. Procurei ainda não perder de vista o meu objetivo principal que foi conhecer a realidade e contribuir para a melhoria de minha prática profissional e das práticas de muitas colegas professoras que buscam, de fato, promover a igualdade racial na Educação Infantil.

3. 1. Uma análise qualitativa das entrevistas

Procuramos apresentar neste capítulo da dissertação uma análise qualitativa das entrevistas realizadas. Sabemos que este é um grande desafio. Alves e Silva (1992), por exemplo, sugerem uma proposta objetiva para a análise qualitativa de dados coletado em entrevistas. A partir do estudo de André (1983), as autoras destacam a complexidade e a dificuldade de sermos objetivos nessa tarefa em função de multidimensionalidade dos fenômenos humanos.

Quando alguém fala ou concede uma entrevista, esse alguém expressa os múltiplos significados que ele atribui a diferentes experiências vividas, por si mesmo e pelos outros, com maior ou menor intensidade. O importante, segundo as autoras, é não isolar o indivíduo de seu contexto e não apresentar o contexto ignorando os indivíduos que o constituem. O próprio pesquisador é um indivíduo em contexto de pesquisa e este fato também não pode ser esquecido, pois

o pesquisador não deve se considerar um sujeito isolado que se norteia apenas pela sua intuição: há que levar em conta o contato com a realidade pesquisada, associado aos pressupostos teóricos que sustentam seu projeto. Assim, ao fugir da rigidez, o pesquisador não deverá perder o rigor em seu trabalho. (ALVES; SILVA, 1992, p. 62)

Após a realização das entrevistas é frequente o pesquisador se sentir diante de uma imensidão de dados a serem sistematizados. A apreensão contextualizada dos significados das falas dos sujeitos exige dedicação por parte do pesquisador para observar e interpretar as peculiaridades do discurso e da verbalização de cada um de seus participantes. O importante, segundo as autoras, é não perder o fio condutor da pesquisa e, durante a análise do material coletado, buscar sempre: 1) focalizar o problema que mobilizou a entrevista; 2) concentrar em pólos específicos de interesse; e 3) não perder de vista a realidade que está sob estudo. A demonstração de evidências e de consistências na análise das entrevistas depende, então, desse fio condutor na interpretação dos dados coletados (ALVES; SILVA, 1992).

O momento de sistematização é, pois, um movimento constante, em várias direções: das questões para a realidade, desta para a abordagem conceitual, da literatura para os dados, se repetindo e entrecruzando até que a análise atinja pontos de 'desenho significativo de um quadro', multifacetado sim, mas passível de visões compreensíveis (ALVES; SILVA, 1992, p. 65).

Nesse movimento de análise de entrevistas, o pesquisador deve ter cuidado com as generalizações e promover o aprofundamento da análise por meio de uma estrutura guiada pelo tema e pelas questões centrais da pesquisa. Nesse processo, é preciso ficar atento, pois "há respostas distintas com um mesmo fundamento, respostas iguais com fundamentos diferentes e mesmo algumas contraditórias em um único sujeito, e por fim as exceções" (ALVES; SILVA, 1992, p. 66).

As autoras argumentam ainda que o pesquisador pode e deve, na análise de entrevistas, evidenciar a fala do sujeito entrevistado, procurando ser sempre fiel ao problema investigado na pesquisa. Os pontos e os contrapontos apresentados visam, na análise qualitativa, apreender de forma abrangente o fenômeno estudado, mostrando o compromisso com a produção de um conhecimento crítico da realidade dos indivíduos e de seus contextos (ALVES; SILVA, 1992).

Considerando as reflexões de Alves e Silva (1992), a intenção dessa pesquisa foi mostrar a importância da formação continuada para o professor da educação infantil,

como aplicar e promover a igualdade racial, onde buscar informações corretas em relação à temática para serem trabalhadas na primeira etapa da educação básica em Belo Horizonte, de forma que o trabalho de formação possa contribuir com as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

A necessidade de existir formação continuada desta temática é evidente, pois, conforme podemos observar em nossa prática cotidiana como professora da Educação Infantil e como acompanhante em instituições de uma Regional de Belo Horizonte, existem muitas práticas equivocadas no trabalho diário das instituições, sem contar que muitas professoras não percebem que a temática deve fazer parte do currículo e não deve se restringir a uma ação pontual.

Conforme revelam as entrevistas, os desafios são muitos, pois não é fácil promover a igualdade racial com alguns profissionais da educação, devido à resistência e à falta de conhecimento da história do povo brasileiro. Realizar e analisar as entrevistas foi para mim, como profissional atuante na Educação Infantil da cidade e envolvida com as ações de formação, uma experiência muito rica. Foi possível observar diferentes níveis de discursos sobre a formação para a promoção da igualdade racial na Educação Infantil.

Para estruturar este capítulo com a análise qualitativa das entrevistas, optamos por começar pelas vozes das profissionais que atuam em uma creche e de uma UMEI de Belo Horizonte. Em seguida, analisamos o que disseram de mais importante as técnicas de acompanhamento das ações de formação; depois apresentamos a entrevista realizada com a gerente pedagógica de uma Regional da cidade e, finalmente, discutimos as entrevistas que nos foram concedidas por duas gestoras ligadas diretamente à política de formação de professores e que trabalham na equipe da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Belo Horizonte.

3. 2. A experiência de uma creche conveniada e de uma UMEI

As entrevistadas Ludmila e Elaine fazem parte do quadro de funcionárias da rede municipal de educação e trabalham em uma creche conveniada com a Prefeitura de Belo Horizonte. Elas afirmaram que as formações continuadas, quando são oferecidas, ajudam

muito na compreensão da aplicabilidade na prática da temática, como, por exemplo, incluir o tema no currículo. No entanto, é preciso comentar que, em relação a algumas instituições que mantêm convênio com a Prefeitura, o envolvimento com o Núcleo de Relações Étnico-Raciais, por exemplo, é pequeno, sendo ele pouco conhecido e demandado.

As entrevistadas disseram ainda que não conhecem o Núcleo de Relações Étnico-Raciais da PBH. No entanto, é preciso destacar que a creche também nunca demandou uma formação continuada para as professoras em torno da temática da promoção da igualdade racial, nem mesmo com a técnica pedagógica da educação infantil que acompanha a instituição.

A notícia de que nesta creche acontece um projeto interessante nos levou a entrevistar Ludmila e Elaine. Elas disseram que a ideia de trabalhar o "projeto África" foi da professora Ludmila, a partir da necessidade que ocorreu com as crianças em sala de aula. De acordo com a professora, o projeto se deu no retorno do segundo semestre do ano de 2015. Em uma roda de conversa surgiram vários assuntos, vários temas e a questão racial foi um deles. Pelo fato da professora ser negra, isso chamou atenção das crianças. A professora registra que sua turma é formada por 23 crianças e que a maior parte é clara, sendo 17 crianças claras e 6 crianças entre negras e pardas e de acordo com a idade elas já sabem diferenciar os tons de pele. De repente surgiram alguns conflitos.

Segundo a entrevistada, a partir de uma brincadeira na turma, uma das crianças vira para outra e diz que ela é escurinha e que seu cabelo é feio. A criança negra procura a professora por uma solução. A professora Ludmila registra que o fato ocorreu no início do ano de 2015 e que não sabia como lidar com a situação. A mesma diz que registrou em seu caderno de anotação e depois no de planejamento. Levou o problema para roda de conversa com as crianças.

Comecei assim, exemplo, qual a cor da professora da sala? A professora Ludmila é preta, é negra, é escura. Quem gosta da professora Ludmila? Eu (crianças). Então eu vou chamar aqui a frente as crianças que acham que são da mesma cor da professora Ludmila. E aí fica aquele silêncio na sala e aí vão levantando e vem até a mim. E aí ficam um do lado do outro os que acham que são da minha cor. Foi assim que iniciou o projeto. E quem acha estas crianças lindas. Vocês não acham a professora Ludmila segundo a fala de vocês? Sim (crianças), e então fulano, fulano e fulano? Nossa, eles são lindos também, porque parecem com você e nós te amamos e amamos eles também. Eles tem

a sua cor. E aí começa a introduzir este olhar das crianças sobre o negro e o pardo (LUDMILA. Entrevista concedida em outubro de 2015).

Segundo Ludmila, o projeto está sendo positivo. A acompanhante da creche entregou uma apostila com as habilidades que as professoras têm que alcançar com a criança. A criança tem que adquirir o respeito à diversidade, à cultura e à diferença. A professora entrevistada relata ainda a participação dos pais a partir do projeto, pois uma das crianças comentou com a mãe que o pai veio no navio negreiro, outras mães elogiando na agenda o trabalho que está sendo desenvolvido com as crianças. O projeto é passado de forma que a criança possa entender, respeitando-a, sem infantilizá-la.

A partir do projeto alimentação a professora Ludmila apresentou a importância do berimbau, da música, da máscara, com seu significado na cultura negra. Foi explicada para as crianças a importância da máscara para o casamento africano. Os animais que estão extintos, a localização da África no mapa, as vestimentas, as palavras de origem africana. Foi trabalhada também a história, as meninas negras, da autora Madu Costa. Construíram um livrão com o relato da mesma história a partir da compreensão das crianças. A intervenção motivada por uma situação de conflito entre as crianças foi caracterizada pela professora a partir de um projeto para que se trabalhasse as diferenças.

Quanto aos registros, a escola guarda as fotos, registra as falas das crianças e o relatório da professora. O desafio da promoção da igualdade racial para instituição é como levar a temática além dos alunos, qual a aceitação dos pais. Para a entrevistada Elaine, o desafio foi maior do projeto é saber como interpretam o trabalho junto às crianças.

O desafio é primeiro, passa na minha cabeça, como levar isso além dos alunos. Qual vai ser a aceitação dos pais. Como que eles vão estar interpretando isso para as crianças que são negras. E por que é que a escola está trabalhando isso e começa a questionar até com a criança e certos pais. Tem alguém falando isso, tem alguém falando aquilo. E isso foi o nosso maior desafio, acredito (ELAINE. Entrevista concedida em outubro de 2015).

Já para professora Ludmila o desafio não são os pais, mas a situação de conflito vivida pelas próprias crianças que pode provocar mágoas e ressentimentos.

Foi esta situação de conflito que surge aqui dentro, mas a forma que uma fala com o outro, a forma que a criança fala e a forma que a criança está recebendo aquelas palavras, porque se você não contorna isso ela leva aquela mágoa e aí já vai criando aquele vínculo, aquela mágoa e já vai para o ensino fundamental e vai para vida inteira, então aqui é a forma da criança estar superando isso. O seu cabelo é duro? Gente, mas o cabelo duro é lindo quanto o cabelo liso. Então mostrando os pontos positivos de ser negro, as qualidades, como é lindo ser negro. E então a criança, claro ela tem que ter esta visão no olhar. E durante as atividades tem várias cores (LUDMILA. Entrevista concedida em outubro de 2015).

A professora Ludmila procura trabalhar com as diferenças étnico-raciais, valorizando a autoestima da criança negra por meio dos penteados e adereços. Percebi aflição da professora em trabalhar com as histórias dos negros, como, por exemplo, o navio negreiro para crianças de faixa etária de cinco anos. Porém, a mesma não conseguiu orientações de como agir diante de situações de conflito com a cor das crianças; se sentiu perdida e não soube dar a solução esperada pela criança negra. Ela só conseguiu partir de um ponto que ela mesma foi criando estratégias, pois, pelo que me pareceu, Elaine, que é coordenadora da creche, também não sabia como solucionar a questão. A professora Ludmila disse que buscou informações na internet, assim como recorreu a imagens, em revistas; tudo para valorizá-la.

Pergunto para Elaine: por que só a sala da professora Ludmila está desenvolvendo o projeto? Ela me responde que a temática é passada para todas as salas, mas que não saberia dizer qual é a dificuldade de cada educadora. A Ludmila ela já abraçou, já aprofundou e desenvolveu o trabalho. E então cada uma pegou um tópico. A Ludmila já pegou o navio negreiro, a máscara e o berimbau e as outras salinhas pegaram os animais. E então cada sala está participando, cada um com um tópico. Elaine registrou ainda que a dificuldade de trabalhar é a falta de formação. "Acredito que o quanto mais nós coordenadores tivermos mais formação e trazermos isso para as educadoras o trabalho flui melhor" (ELAINE. Entrevista concedida em outubro de 2015).

Com relação à Lei n. 10639 de 2003, Elaine e Ludmila afirmam que as informações recebidas foram muito superficiais e nada de concreto. "Foi uma simples apostila de 3 ou 4 páginas." Uma das estratégias de formação adotadas nas Regionais é a realização de cursos, encontros e reuniões com representantes de creches e Umei's. A ideia básica é que esses representantes possam ser multiplicadores no coletivo das instituições da formação recebida. É preciso destacar que existe uma representante da

instituição de Ludmila e Elaine participando do grupo de estudo sobre a promoção da igualdade racial, e observei que não têm sido repassadas as informações para as colegas e muito menos para a coordenadora. Enfim, para algumas instituições a estratégia de se criar um grupo de estudo que possa realizar as informações consegue-se alcançar o objetivo em relação a temática. Porém, como conscientizar a importância do multiplicador de repassar as informações e os materiais que são fornecidos para equipe docente ou criar uma discussão entre o grupo sobre a importância de inserir a temática no currículo? Esse é um desafio.

Enfim, por outro lado, percebo a importância do acompanhamento pedagógico pela Gerência Regional de Educação - GERED - em ficar atento e articular juntamente com a coordenadora debates do multiplicador para os professores. Penso que a instituição deveria fazer um contrato com o multiplicador que participa da formação, garantindo, assim, o repasse ao grupo. Sabemos que esse repasse por si só não garante mudanças, mas pode contribuir.

Além das profissionais de uma creche conveniada, entrevistamos Mariana e Isabela, vice-diretora e coordenadora pedagógica de uma Umei de Belo Horizonte. Segundo elas, existe o envolvimento da instituição quanto à promoção da igualdade racial buscando participar de todas as ações de formações que são realizadas tanto na Regional quanto na SMED. Segundo elas, o repasse sempre tem que acontecer através do representante da Umei. Além das formações que são oferecidas pela Gerência Regional e pelo Núcleo de Relações Étnico-Racial da SMED, são oferecidas também outras formações para todo o corpo docente da Umei.

As entrevistadas relatam que, no ano de 2015, a temática da igualdade racial mobilizou o projeto institucional, justamente para facilitar o processo do trabalho pedagógico fazendo parte do currículo.

Portanto, percebemos que o professor ainda tem dificuldade. Então desenvolvemos um projeto no ano sobre a temática. Nos próximos anos ele já estará inserido no currículo de forma mais tranquila e mais significativa. Realizamos palestras com as famílias também. Nós fizemos palestras para as famílias para que as mesmas interajam e conheçam o projeto da escola. Pois a criança reproduz muito o que o adulto faz. Por isto, é importante o trabalho com as famílias e com a comunidade escolar (MARIANA e ISABELA. Entrevista concedida em outubro de 2015).

A instituição registra que tem materiais e documentos que dão base para um trabalho com qualidade e embasamentos teóricos. Não foi detectado resistências no desenvolvimento da temática, mas sim dificuldades. O professor ainda não assume a temática como parte do currículo. "Estamos desconstruindo a ideia de que o professor tem que dedicar um dia ou um mês somente para o trabalho com a temática. A instituição desenvolvia projetos, mas não tinha como currículo. A UMEI passou por algumas situações com algumas crianças em relação a cor da pele da criança negra" (MARIANA; ISABELA, 2015).

Segundo as entrevistadas, no projeto "África, emoções e corpo", foram desenvolvidas atividades com a literatura infantil, cantores negros, repertório de músicas africanas, trabalho com instrumentos musicais, brincadeiras, contação de histórias, poesias, oficina de turbantes e outros adereços, diversos tipos de penteados, e trabalharam com o corpo também. O trabalho foi desenvolvido a partir dos eixos e linguagens que estão relacionados com sua cultura africana, com sua contribuição para nossa formação. A instituição teve momentos de desfiles e penteados (cabelos de axé).

A ideia dessa pesquisa é compartilhar experiências bem-sucedidas da temática, para que outras instituições tenham-nas como modelos. A Umei relata, por exemplo, que tem o cuidado de ler e verificar as imagens do livro antes de repassar a história às crianças.

Tivemos um livro de João e Maria no qual os personagens são negros, mas deturpa totalmente a história. Não traziam aquele prazer da literatura. Você via o preconceito. A ideia central é trabalhar a literatura e que não trate do tema específico também não. É trazer uma história com um personagem negro. Professora se pintando de preta e colocando peruca e aquela coisa mais esquisita na cabeça e fazendo caricatura, uma boca vermelha. Isso não é legal. Infelizmente têm instituições fazendo isso, têm creches, têm Umei's, infelizmente. Estão passando para uma criança uma imagem de caricatura, dentro da escola; dentro da Umei's nós temos um número imenso de professores negros e por que é que eles não estão representando? Precisa de um branco ir lá e se pintar para poder representar. Isso não é espelho para o aluno, isso não tem sentido nenhum. Esta não é a formação que nós queremos para o nosso aluno. É inaceitável (MARIANA e ISABELA. Entrevista concedida em outubro de 2015).

Os profissionais da educação têm que entender que o negro não é caricatura, nem uma fantasia. Quando a pessoa se fantasia de preto, qual a referência que a criança negra tem, observando que a sua cor não é valorizada ou respeitada? Mariana e Isabela fazem um relato emocionante em relação a uma criança.

Tivemos uma criança aqui que nos marcou muito. A menina chegou perto da vó e falou com ela que não fosse mais buscá-la na escola (a vó é negra). Algumas crianças disseram para menina que a vó dela era feia. E a menina chegou chateada e pediu para a avó que ela não viesse buscar. A menina estava com vergonha de ser negra. Mais um motivo para nós trabalharmos com a diferença. Nós temos que fazer a diferença nas vidas dessas crianças. Ela falou com a avó que não queria que fosse mais. Na verdade isso doeu muito, a menina estava tentando proteger a avó deste sofrimento. Já ocorreram as mudanças no decorrer do projeto. A vó continuou a buscar a neta e foi uma alegria. O nosso objetivo foi alcançado. Tem muita coisa a ser feita ainda. (MARIANA e ISABELA. Entrevista concedida em outubro de 2015).

3. 3. O acompanhamento cotidiano das ações de formação

Para entender o trabalho de acompanhamento cotidiano das ações de formação voltadas para a promoção da igualdade racial, entrevistamos Giane e Rosa, que exercem a função de acompanhar instituições de Educação Infantil em Belo Horizonte. Para elas, o papel das técnicas de acompanhamento da educação infantil junto ao Núcleo de Relação Étnico-Raciais é de parceria. As acompanhantes contam com a orientação, formação e seminário que o núcleo lhes oferece. "O núcleo de relações étnico-raciais juntamente com o acompanhamento realiza formação, mas quem acompanha se a formação está se efetivando realmente no dia a dia é a equipe de acompanhamento da regional" (ROSA. Entrevista concedida em outubro de 2015).

No entanto, as entrevistadas afirmam que as ações de formações promovidas pela Coordenação Geral da Educação Infantil em Belo Horizonte não estão voltadas para a promoção da igualdade racial. Segundo elas, as ações de formações de que participaram foram oferecidas pelas equipes de acompanhamento da educação infantil, pelo Núcleo de Relações Étnico-Raciais e também através do Projeto de Ação Pedagógica – PAP.

Projeto de Ação Pedagógica – PAP – é um projeto da secretaria que tem como finalidade principal qualificar a formação. Qualificar a formação dos professores das escolas da rede municipal, as Umei's e as escolas de ensino fundamental. A verba destinada ao PAP é calculada de acordo com o número de alunos, de acordo com a condição sócioeconômica da escola núcleo, durante 3 anos. A UMEI recebe verba a partir do Nível socioeconômico – INSE – que é calculado a partir dos dados do senso escolar. Da verba do PAP 70% são destinados para a formação dos profissionais. E têm os pontos que não podem faltar no projeto para a formação do professor. As Leis de n. 10.639/03 e 11.645/08 são pontos que têm que ter (ROSA. Entrevista concedida em outubro de 2015).

Todas as entrevistadas destacam a importância do Projeto de Apoio Pedagógico - PAP - como ação de formação continuada dos professores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. As escolas e as Umei's têm autonomia para elaborar e desenvolver o projeto de formação desde que sejam atendidas as exigências da Secretaria Municipal de Educação. Dentre elas, constam as ações de promoção da igualdade racial na Educação Infantil, conforme comenta a entrevistada Rosa. No entanto, elas destacam que as ações do Núcleo de Relações Étnico-Raciais nem sempre estão articuladas às demais ações de formação da SMED. A aproximação entre as instâncias é vista como positiva pelas acompanhantes.

Inclusive em 2013, durante o seminário da cor da cultura em parceria com o Núcleo de Relações Étnico-Raciais, a SMED/GECEDI promoveu um fórum. Pois a SMED poderia ter feito o fórum em outro dia. O seminário foi exatamente o que estávamos precisando para orientar as professoras e coordenadoras; foi um seminário sobre experiências na prática do cotidiano. Vejo que é uma dificuldade que a Gecedi, tem em relação à formação para promoção da igualdade racial (ROSA e GIANE. Entrevista concedida em outubro de 2015).

Do ponto de vista de Giane, o trabalho de formação esbarra na falta de material mais concreto para ser implementado, inclusive em relação à Lei n. 10639 de 2003. Por falta de material adequado, as ações nas UMEI's ficam, segundo a entrevistada, localizadas em ações pontuais ou em projetos no mês de novembro.

Um tempo atrás tinha muita discussão teórica, ficava muito na discussão das estatísticas, da discriminação, do preconceito, da exclusão, mas eu sentia que ainda faltava material concreto para gente implementar. Na Umei onde sou lotada, me lembro que a coordenadora pedagógica falou, acho que foi em 2009

que ela falou, não eu não abro mão, este mês de novembro nós vamos montar projetos. E aí eu perguntei também: gente que sugestões vocês têm para discutir na educação infantil? Porque eu sentia que ficava muito assim, ficava muito naquela ideia da galinha de angola. Era a creche inteira com a galinha de angola. Não mudou muito, não tinha muito material. E hoje eu acho que a gente já tem mais coisas para estar discutindo com as crianças, para estar trabalhando mesmo (GIANE. Entrevista concedida em outubro de 2015).

No entanto, de acordo com as acompanhantes entrevistadas, já há avanços na abordagem da temática da promoção da igualdade racial na Educação Infantil. Segundo Rosa e Giane, as instituições realizam os seus registros, procuram orientar com relação aos painéis e murais com imagens de pessoas negras, cabelo crespo, cabelo enrolado, para que as crianças possam se identificar nos painéis, portfólios, fotos, cartazes e registros escritos. Os materiais são produzidos pelas professoras, pelas famílias e principalmente pelas crianças. Para as técnicas em acompanhamento da educação infantil o maior desafio são as trocas de experiências e sugestão de atividades. As entrevistadas afirmam que para algumas professoras não existe preconceito entre as crianças da educação infantil e nem dos professores com as crianças.

Ao ser perguntada sobre como proceder no caso de uma denúncia de preconceito e de racismo na Educação Infantil, Giane afirma que nunca recebeu uma denúncia direta e clara de preconceito racial. Segundo ela, as pessoas negam a existência do racismo e nem chegam a perceber de forma clara que existem preconceitos.

Às vezes com o comentário que é feito o outro nem se sente ofendido. Às vezes o comentário é preconceituoso mas o outro nem vê como preconceito ali. Às vezes toma por um lado de uma ofensa, para o lado de uma grosseria, para o lado de um destrato, por uma falta de educação. Mas não vê como um preconceito racial. Eu acho que ainda isso é muito confuso. Estes dias a gente teve uma voz de uma coordenadora, reclamando de uma instituição que se teve preconceito com a neta dela, ela não conseguiu nomear, se foi preconceito racial. Ela consegue conhecer outros problemas na relação com a creche, mas ela não consegue nomear isso não (GIANE. Entrevista concedida em outubro de 2015).

De acordo com Giane, às vezes os comentários aparecem relacionados à questão da higiene, da falta de cuidado, da negligência da mãe. Se há algum preconceito junto isso não aparece, não é verbalizado e nem explicitado. Na opinião da entrevistada, o maior desafio para o trabalho com a promoção da igualdade racial é a materialidade. A

existência de poucos materiais práticos e apropriados dificulta as ações de formação e de acompanhamento. É preciso sugerir e desenvolver com as professoras atividades mais práticas que possam contribuir com uma mudança efetiva de atitude. Às vezes a formação acontece e as posturas equivocadas permanecem, conforme afirma a entrevistada.

Recentemente em uma instituição no horário do café sai um outro comentário sobre o cabelo. Porque fulano tem cabelo bom. Eu falei, gente, eu achei que esta discussão já tinha sido feita há mais de ano, e com todos os projetos chega na hora de sugestão de atividades práticas, de painéis, de desenhos, de imagens, sempre quando sai um assunto que eu sugiro buscar imagens e tudo. Gentê vocês têm sempre que ter o cuidado de ter crianças negras nos painéis, nas fotos, na imagem. Na valorização, a criança precisa se identificar e aí volta o assunto no café do cabelo bom. E aí eu falei, gente, eu achei que esta discussão a gente já tinha tido. Não existe cabelo bom nem cabelo ruim, a gente já conversou sobre isso. E nós vamos neste mês de novembro agora, agora no final do mês a gente tem a discussão e elas querem sugestões de atividades, para o tema, para a temática racial em novembro e este assunto tem que estar sempre voltando, sempre voltando nesta discussão, neste juízo de valor que as pessoas colocam (GIANE. Entrevista concedida em outubro de 2015).

A expressão da acompanhante ao dizer "este assunto tem que estar sempre voltando" mostra que, mesmo com as ações de formação, as questões desafiadoras em torno da temática retornam e desafiam as políticas para a promoção da igualdade racial. Segundo Giane, muitas vezes os discursos e as falas se repetem entre as professoras, mostrando que é necessário trabalhar mais em prol da mudança efetiva de postura e de concepção. Ressalta que a formação é decisiva na mudança cultural que temos que promover.

Elas continuam ainda repetindo o discurso, a concepção que elas tinham antes dessa discussão. Eu acho que esta mudança de postura, de concepção é formação mesmo. Eu acho que é formação mesmo, é tudo, é formação, é mudança de valor. Eu acho que é mais do que cultural. Eu acho que é mais do que cultural, porque é mudança de paradigma, é mais do que cultural, repensar o jeito de ver as coisas (GIANE. Entrevista concedida em outubro de 2015).

Nesse processo, segundo Giane, o trabalho já desenvolvido com o KIT COR DA CULTURA foi e continua sendo muito importante. Rosa, outra acompanhante entrevistada, concorda com Giane e acrescenta que atualmente as ações promovidas pelo Grupo de Gestão da Promoção da Igualdade Racial – GGPIR – "também têm caráter tipicamente de formação também" (ROSA. Entrevista concedida em outubro de 2015).

Rosa acrescenta que todo esse trabalho com os kits, com as ações do GGPIR, com o acompanhamento das regionais, com as propostas do Núcleo de Relações Étnico-Raciais e com os PAP's em cada instituição, tem contribuído para a formação das professoras da Educação Infantil para a promoção da igualdade racial. Rosa afirma que hoje "melhorou e melhorou muito porque antes nem existia, antes as ações aconteciam apenas em alguns locais e de forma pontual" (ROSA. Entrevista concedida em outubro de 2015). No entanto, de acordo com Rosa, a implantação da Lei n. 10.639, de 2003, continua sendo um desafio. Já se passaram dez anos e ainda temos que continuar insistindo para que a Lei de fato faça parte do currículo.

O maior desafio é a aceitação dos professores, porque muitos acham que a Lei n. 10.639 é uma lei que na realidade prioriza o negro. Prioriza o negro e eles acham que não existe preconceito entre as crianças da educação infantil e nem dos professores para com as crianças. Realmente é trabalhar ações de promoção da igualdade racial, assim trabalha aquele projeto e acabou e no dia a dia não muda nada. E fazer com que aquilo se torne parte do currículo é o que eu vejo como sendo o mais difícil (ROSA. Entrevista concedida em outubro de 2015).

3. 4. A gerência pedagógica em uma Regional de Belo Horizonte

Liliam, que é gerente pedagógica em uma Regional em Belo Horizonte, nos concedeu uma entrevista. Segundo ela, ainda temos necessidade de discussão, de reflexão, e de formação sobre as questões étnico-raciais. Por mais que tenhamos o Núcleo de Relações Étnico-Raciais, por mais bacana que sejam os trabalhos desenvolvidos pelo Núcleo, pela SMED e pelas regionais, as instituições ainda não colocam a promoção da igualdade racial como prioridade. Essa temática ainda não está efetivamente inserida no currículo. "Eu vejo, na minha concepção é algo assim, uma professora preta preocupa. Então se não tem uma professora negra que se preocupa não existe a discussão. Ainda existe um pouco disso" (LILIAM. Entrevista concedida em outubro de 2015).

Segundo a entrevistada, a relação da gerência pedagógica com o Núcleo de Relações Étnico-Raciais é bastante positiva. A equipe do Núcleo está sempre muito receptiva às demandas das regionais. Nesse sentido, a parceria fica cada vez mais estreita e mais próxima. A gerente destaca a importância da formação dos multiplicadores da promoção da igualdade racial.

A minha avaliação é que é uma relação de parceria. E então sempre que eu percebo a demanda a gente entra em contato com o núcleo. A equipe está sempre muito receptiva às demandas da regional. Paralelamente a isso nós montamos o grupo do GGPIR, o grupo de promoção da igualdade racial que está se encontrando sistematicamente uma vez por mês, tem representantes das instituições de educação infantil e o foco principal deste grupo é formação. E então formar os participantes para que eles sejam multiplicadores nas instituições. E o Núcleo está junto conosco nesta empreitada (LILIAM. Entrevista concedida em outubro de 2015).

A gerente afirma ainda que a Regional criou um grupo de estudo da promoção da igualdade étnico-racial com os professores da educação básica, tanto da rede municipal quanto das creches conveniadas com a PBH. Este grupo se encontra uma vez por mês, sistematicamente, para estudar e seu principal foco são os professores da educação infantil. A intenção, segundo a entrevistada, é que os participantes se tornem multiplicadores nas instituições. O Núcleo encontra-se neste trabalho com a gerência pedagógica. Os principais documentos que são utilizados para promover as orientações são o plano municipal de promoção da igualdade racial e as diretrizes da promoção da igualdade racial. Além disso, a gerência pedagógica da Regional procura potencializar o uso dos kits porque nem sempre eles são utilizados.

Liliam nos informa que no ano de 2014 foi organizado o primeiro Seminário africanidades e ações pedagógicas, com a participação de todos os coordenadores pedagógicos das instituições da Regional e que em 2015 foi realizado o segundo Seminário africanidades e ações pedagógicas, com a participação de um público maior, com professores e coordenadores das instituições da educação básica da rede municipal e creches conveniadas. Participaram aproximadamente 220 professores da educação infantil da Regional. Segundo Liliam, a participação é maior da rede conveniada prioritariamente por conta da organização. As creches conveniadas têm dispensa uma vez por mês para formação. As Umei's participaram por representatividade do corpo docente e coordenação pedagógica. Portanto, realizamos formações regionalizadas e *in loco*, de acordo com a observação do acompanhamento e da necessidade da instituição.

Racismo é crime e, como tal tem que responder a ele judicialmente. No entanto, de acordo com a entrevistada, quando chega ao conhecimento da gerência pedagógica é encaminhado a denúncia para que o Núcleo tome as providências devidas. No entanto a

gerência pedagógica nunca recebeu denúncia de racismo. Para Liliam, o registro em relação à promoção da igualdade racial realizado pelas instituições é também um desafio. Tem realizado investimento nesta questão do registro não somente da promoção da igualdade, mas de outras temáticas. Outro desafio é vencer o preconceito que está embutido em nós.

Há professores que ainda pensam que preconceito e racismo não impactam, que a trajetória escolar de uma criança negra é igual a trajetória escolar de uma criança branca. Não é. Os educadores ainda não acreditam que é diferenciado. E então sensibilizar e convencer o profissional da educação infantil que a criança precisa de referenciais positivos da comunidade negra, da cultura negra para que ela se fortaleça e se empodere é um grande desafio e precisa realmente de uma política diferenciada (LILIAM. Entrevista concedida em outubro de 2015).

Há uma acompanhante que auxilia as colegas sempre que existe uma demanda e estas não conseguem resolver. O papel da gerência pedagógica frente à implementação da promoção da igualdade racial com a equipe do acompanhamento da educação infantil é fundamental. Liliam ressalta que é uma questão central da sua gerência; é algo pessoal, é algo de militância.

Se a gerência não cutucar, não mobilizar, e não sensibilizar muitas instituições continuaram paradas, não fazem nada. Então a partir do momento que é instituído um grupo de estudo para promoção da igualdade, organizamos seminários, convocamos as instituições a participarem, estamos movimentando as instituições de alguma forma. Temos instituições muito resistentes que temos que convocar a participação, caso o contrário não se envolvem, então aí está o papel da gerência pedagógica, de fazer valer a lei, porque existe uma lei que obriga as instituições a inserir no currículo escolar a temática. Tem o plano municipal de promoção e então fazer cumprir a lei é papel da gerência como órgão público (LILIAM. Entrevista concedida em outubro de 2015).

Esse trabalho é imprescindível não só na Educação Infantil, pois somos racistas e não assumimos esse fato. De acordo com Liliam, é preciso que a sociedade como um todo enfrente as situações e faça um combate sem tréguas ao preconceito e ao racismo.

Eu acho que não só na educação infantil mas como um todo. Temos que enfrentar os nossos próprios preconceitos. Nós somos racistas, nós somos preconceituosos e como as professoras, os professores, os sujeitos que lidam com a educação são racistas, são preconceituosos e então a primeira coisa é lidar com o racismo da sociedade mesmo. Então este é o principal desafio (LILIAM. Entrevista concedida em outubro de 2015).

Em relação à materialidade, Liliam pensa que o professor que não trabalha é porque não quer. A literatura infantil em relação à temática é vasta, pois temos, por exemplo, os vídeos, o *kit* da cor da cultura que orienta como trabalhar com a promoção da igualdade racial etc.

3. 5. Pensando e planejando ações de formação para toda a cidade

Após ouvirmos as professoras em duas instituições de Educação Infantil, duas acompanhantes das ações de formação e a gerente pedagógica de uma Regional de Belo Horizonte, entrevistamos as gestoras da Secretaria Municipal de Educação, responsáveis pelas políticas públicas para a Educação Infantil e pelas políticas para a promoção da igualdade racial na cidade de Belo Horizonte. São elas que têm a função, juntamente com suas equipes de trabalho, de pensar, planejar e acompanhar, dentre outras coisas, as ações de formação para as professoras em torno da temática. Apresentamos inicialmente a entrevista feita com Miriam, gestora das ações de formação para a Educação Infantil em Belo Horizonte. Em seguida, analisaremos a entrevista com Marta.

3. 5. 1. Ações de formação, políticas públicas e Educação Infantil

Miriam enfatiza em sua entrevista a importância do Núcleo de Relações Étnico-Raciais para as políticas públicas de Educação Infantil que são desenvolvidas em Belo Horizonte. Esse Núcleo, segundo a gestora entrevistada, participa, por exemplo, das discussões sobre a reelaboração das Proposições Curriculares em parceria com as professoras das creches e das Umei's. O capítulo da diversidade relacionado ao tema da inclusão foi elaborado conjuntamente com o Núcleo. Nesse processo, as ações de formação para a promoção da igualdade racial na Educação Infantil têm sido prioridade.

O Núcleo teve um papel importante na reelaboração das Proposições Curriculares para a Educação Infantil, inserindo as contribuições para que esta

discussão estivesse incluída no documento como um todo e entendendo que a criança é sujeito competente que nós defendemos. A diversidade está posta em todas as discussões da educação infantil. Então a gente queria não só dentro do capítulo da diversidade mas ao longo de todo o documento que as discussões étnico-raciais, da criança com deficiência, da indígena, ou seja toda e qualquer criança estivesse incluída nas discussões. Outra vinculação que nós temos na escola são dos kits que vão para escola, os kits afro para discutir as questões étnico-raciais e da diversidade, temos aí uma comissão que analisa os livros, conjuntamente com o núcleo. Temos ações de formação articuladas. A formação dos acompanhantes visando ampliar este olhar para as questões étnico-raciais. Este ano foi feito um levantamento pelo Núcleo dos planos de ação das Umei's e das escolas e creches tentando identificar quais são as ações apontadas pela SMED para implementação da Lei de n. 10.639/03. Para o ano de 2016, foi organizada a formação articulada com o Núcleo Étnico-Racial para os professores da educação infantil, coordenadores e técnicos do acompanhamento da educação infantil com a representação por regional (MIRIAM. Entrevista concedida em outubro de 2015).

Miriam diz que o maior desafio para a promoção da igualdade racial é que para o senso comum a criança da educação infantil não é racista, ela não é preconceituosa; é uma criança angelical. Isso, segundo Miriam, é uma inverdade. A criança é um sujeito competente, um sujeito que existe hoje e que traz toda vivência do mundo. Então a criança não nasce racista, mas ela se constitui, se identifica, elabora esse preconceito dentro de si a partir de suas vivências de experiências anteriores. O fato dela ser capaz e competente não a faz deixar de reproduzir o ambiente em que vive. E então, afirma a gestora entrevistada, esta é uma grande dificuldade.

É necessário reconhecer que na educação infantil temos que trabalhar a temática de uma forma explícita e incisiva porque a criança já traz nas suas relações as questões de preconceito e de racismo presentes em nossa sociedade. A criança que passa por preconceito muitas vezes não tem, pelo professor, esta questão aprofundada, tratada com seriedade. A escola e as professoras às vezes ignoram que é preciso discutir e enfrentar a temática com as crianças e suas famílias. Então este é outro grande desafio.

Outro desafio é que, segundo a gestora Miriam, já está modificando é a questão da materialidade como, por exemplo, literatura de boa qualidade, brinquedos, bonecas negras bonitas. Livros, bonecas e brinquedos que considerem as temáticas da diversidade e as políticas para a promoção da igualdade racial podem fazer uma grande diferença na formação de nossas crianças.

Hoje nós percebemos um cuidado na hora de fabricar quando tem uma boneca que tem a cor preta, ela é mais cuidada, a feição já é mais humanizada. A literatura também vem apresentando livros de literatura de muita qualidade. Antes não era livro de muita qualidade e as ilustrações eram ilustrações feias, eram caricaturas (MIRIAM. Entrevista concedida em outubro de 2015).

De acordo com Miriam, no processo de preparação da inauguração de uma Umei, as coordenações são orientadas para a compra de bonecas pretas, bonecas indígenas, e também a compra de bonecas loiras e outras, compra de livros também que tratem das questões sobre a diversidade que tenham uma boa qualidade e ilustrações bacanas e bem cuidadas. De acordo com a gestora entrevistada, temos este olhar porque as pessoas ainda não observam que estes detalhes podem fazer toda a diferença. Este é um aspecto que precisa ser trabalhado na formação continuada das professoras da Educação Infantil e no acompanhamento que a gestão pública faz das creches e das Umei's. Temos que apontar no cotidiano aquilo que precisa ser mudado, mas geralmente encontramos resistência, sobretudo daqueles que acham que vivemos no Brasil uma "democracia racial". A expressão de uma professora quando diz "lá vem este povo fazer tempestade em copo d'água" mostra isso.

Quando você vê um mural, procure identificar se tem famílias negras, se tem crianças negras. Temos que cuidar muito disso. É um grande desafio porque se isso já estivesse dado como uma política implementada, nós não precisaríamos de ficar cuidando o tempo todo. Então se precisamos cuidar o tempo todo é porque isso ainda é frágil, e se é frágil, precisa de investimentos fortes para que realmente se consolide esta política. Também tem uma certa aversão das pessoas em relação à temática porque ela está em evidência, quando se faz uma formação, quando se propõe um trabalho de formação, aí o professor diz: este assunto de novo, mas não existe isso no Brasil, **lá vem este povo fazendo uma tempestade em um copo de água**. No entanto as pessoas quando contam piadas de pessoas negras, e desta forma que se consolida o racismo, aí dizem você é uma chata. Este negócio de ser politicamente correta é um saco. Existe uma resistência da sociedade em geral de admitir que existe racismo no Brasil e de que as relações são preconceituosas, e que a discriminação no Brasil tem cor (MIRIAM. Entrevista concedida em outubro de 2015) (**grifos nossos**).

É possível observar, a partir da fala de Miriam, que a forma de organizar e trabalhar as ações de formação pode aproximar ou afastar as professoras, as crianças e as famílias de uma abordagem produtiva das propostas de promoção da igualdade racial. Isso é importante, pois, como a gestora aponta abaixo, a maioria das crianças das creches e das Umei's em Belo Horizonte é pobre e negra. Há um expressivo recorte de classe e

de raça no atendimento público às crianças nas instituições de Educação Infantil da cidade.

Evidenciamos isso, por exemplo, quando definimos que 70% das vagas é para o público vulnerável que faz inscrição e nós já fizemos levantamento deste dado. Soma mais de 60% de crianças negras porque no cenário brasileiro **conseguimos atender muito mais crianças negras do que brancas**. O cenário do Brasil o que está plantado é, o segmento da educação infantil ele atende mais crianças brancas do que do que pardas e negras, em Belo Horizonte, nós conseguimos reverter, isso, mas ao mesmo tempo é um dado triste, porque você sabe que está atendendo a maioria de criança negras porque é a maioria de crianças vulneráveis e então isso não é um dado bonito. Então isso evidencia a necessidade da gente fazer um trabalho de base, de ponta e acreditar naquilo que a gente faz. Então, são muitos os desafios e que a gente enfrenta a cada dia a consolidação e a implementação desta política (MIRIAM. Entrevista concedida em outubro de 2015) (**grifos nossos**).

Os dados apontados pela gestora entrevistada mostram a importância de trabalhar a questão da promoção da igualdade racial. De acordo com Miriam, no ano de 2012, a Secretaria Municipal de Educação levantou os dados em relação às crianças negras e, confrontando-os com os de 2015, percebe-se que não ocorreu alteração no perfil das crianças quanto à variável raça. A coordenação da Educação Infantil apresentou estes dados ao grupo de gestor da promoção da igualdade racial; eles optaram por produzir um banner mostrando que em Belo Horizonte a maioria das crianças atendidas em instituições de Educação Infantil é negra.

COR/RAÇA	TOTAL DE CRIANÇAS	%
AMARELA	54	0,16%
BRANCA	11352	33,12%
INDÍGENA	15	0,04%
PARDA	19672	57,40%
PRETA	2797	8,16%
NÃO DECLARADO	382	1,12%
TOTAL	34272	100,00%

Levantamento do total de crianças por cor/raça da Educação Infantil, Rede Própria. Dados coletados no dia 04/12/15. Fonte: GECEDI/SMED/PBH

Os dados inicialmente apresentados ao Grupo de Gestão da Promoção da Igualdade Racial - GGPIR - foram em seguida apresentados ao Ministério da Educação.

Os dados de Belo Horizonte são diferentes dos dados de todo o Brasil em que a maioria das vagas na Educação Infantil é destinada a crianças brancas.

Quando eu mostrei isso num encontro no Ministério da Educação apresentou um dado no Brasil que foi demonstrado que a maioria das crianças brancas têm vagas na Educação Infantil no Brasil. Fiquei feliz porque na hora de apresentar sem saber como ia apresentar aquilo eu já tinha feito o levantamento pelo nosso critério de distribuição de vagas até para dizer desta desigualdade que a gente tem no Brasil e que tem nome e que tem raça. O MEC é quem estava apresentando e ficou impactado porque o dado de Belo Horizonte ele era diferente do resto do país. E como foi um dado que foi muito relevante neste seminário eu falei assim: o que é bom tem que ser mostrado. Belo Horizonte, está fazendo diferente do Brasil inteiro e isso que a Gecedi vai mostrar, a educação infantil da rede municipal de Belo Horizonte, ela atende mais crianças negras do que brancas, diferentemente do Brasil. E então é por isso que foi construído o levantamento desses dados (MIRIAM. Entrevista concedida em outubro de 2015).

Estes dados evidenciam, dentre outras coisas, que é importante analisar o que tem acontecido no momento da auto declaração dos pais com relação à cor das crianças. O esclarecimento da escola para as famílias sobre a importância de fazer uma auto declaração correta pode impactar na formulação de políticas públicas que considerem o perfil das crianças atendidas na Educação Infantil a partir da variável cor/raça.

Segundo Miriam, o que se constata hoje com o crescimento da rede pública e através destes dados empíricos, já era observado e trabalhado na Educação Infantil da cidade em anos anteriores. Os registros da história da Educação Infantil mostram ainda que já existiram trabalhos que evidenciaram a abordagem dessa temática antes mesmo da Lei de n. 10.639/03. Foi elaborada uma cartilha por uma creche da cidade e disponibilizada para a educação infantil como um todo.

O indício da necessidade de um trabalho foi quando nós fizemos um seminário para discutir a questão da diversidade na educação infantil e a equipe de coordenação da Educação Infantil focou na questão étnico-racial. A Benilda, que abriu o seminário, fez uma palestra maravilhosa. Com a Patrícia Santana, tivemos várias apresentações de projetos. A creche Caiçaras apresentou a dinâmica da cartilha. Inclusive este seminário teve como produto a revista de nº 6 – a Infância na Ciranda da Educação. (MIRIAM. Entrevista concedida em outubro de 2015).

Miriam afirma ainda que naquele momento conseguiram implementar um trabalho que foi o pontapé inicial para toda a discussão da temática na Educação Infantil. A forma firme e propositiva de Benilda contribuiu muito nesse sentido. A partir deste movimento, sugeriram e foram contemplados projetos que tratam das relações étnico-raciais na instituição. De acordo com a entrevistada, hoje vemos muitas instituições de educação infantil trabalhando além da sensibilização. O próprio documento das Proposições Curriculares para Educação Infantil evidencia a necessidade deste trabalho de forma organizada e duradoura, envolvendo as crianças e suas famílias. Miriam cita durante a entrevista a experiência bem-sucedida da professora Debora Barbosa da Umei Granja de Freitas, que fez descobertas, desenvolveu projetos e, inclusive, escreveu livros, como Xica da Silva, Maria Cebola e Chico Rei, para Educação Infantil. A experiência de Debora mostra que nesse processo as instituições devem perceber que o trabalho não pode ficar restrito ao mês de novembro.

Sabemos que o *boom* acontece no mês de novembro, no qual as propostas são mais evidenciadas, mas presenciamos durante o ano todo desenvolvimento de trabalhos com a temática nas instituições de educação infantil. As instituições estão percebendo a necessidade e têm investido em estudos. Miriam cita ainda, por exemplo, a formação oferecida pela SMED com o recurso do FNDE com a professora Lucimar Dias.

Miriam afirma que o desafio existe e é grande, mas já existem conquistas. Não chegamos ainda onde queremos, mas já avançamos muito de onde estávamos. E então hoje esta temática não é mais desconhecida; ela é identificada como necessária por muitos. A discussão étnico-racial faz parte do currículo cheio da educação infantil, independentemente de ter uma situação urgente e gritante que precisa ser trabalhada. Algumas ações desenvolvidas em 2015 mostram isso.

Tivemos na semana nacional da educação infantil de 2015 evidenciadas as ações, com projetos que envolviam o cabelo, o cuidado com o cabelo. Teve uma ação chamada *dengos e cafunés* que foi um sucesso, os pais participaram. Vemos o crescimento e avanços apesar de entender que ainda temos grandes desafios (MIRIAM. Entrevista concedida em outubro de 2015).

É preciso, segundo Miriam, que a discussão da temática ganhe o cotidiano das crianças, das famílias, das escolas e da cidade. A mobilização deve ser de toda a sociedade

e deve acontecer não para apagar incêndio, quando um caso claro de racismo é denunciado. Quando ocorrem tais denúncias, a gestora entrevistada afirma que elas são encaminhadas para a Corregedoria, que é o órgão da Prefeitura de Belo Horizonte, responsável juridicamente por acompanhar cada caso, de acordo com o Estatuto do Servidor Público. Ao receber uma denúncia, é preciso ter o cuidado de acolher a família, escutar a criança, o professor, a instituição. Porque o gestor não pode dizer que uma instituição ou um professor é racista porque ouviu aquele episódio relatado. Miriam afirma que o mais importante é ter todo cuidado com a apuração de uma denúncia, pois o trabalho da equipe de Educação Infantil da SMED é pedagógico, e não de julgamento. A responsabilidade de averiguar e encaminhar punição, caso fique provado que ocorreu discriminação com qualquer criança, é da Corregedoria.

Por tudo isso, e pela importância do sentido pedagógico do trabalho das equipes que fazem a gestão da Educação Infantil na cidade, segundo Miriam, as ações de formação no cotidiano das instituições ganham cada vez mais destaque. São muitas cenas cotidianas que revelam essa necessidade e essa importância. É preciso cuidado pedagógico para fazer aparecer aquilo que muitas vezes insiste em permanecer velado; fazer aparecer e trabalhar para superar sem melindres.

Miriam registra que sempre pede para o professor ter atenção. E pergunta: quando você está no berçário, qual o menino que você sempre dá a mamadeira primeiro? Às vezes isto está tão arraigado na nossa cultura que ela vai sempre pegar o menino loiro do olho azul. E quando eu falo isso elas falam, nossa, é mesmo, eu vou passar a observar. Nós temos que educar, formar. Não vai ser por meio da punição. A punição tem que ter sim; se tiver uma prática racista isto é crime e então é punição. Mas eu preventivamente, entendendo que a cultura brasileira é racista, que o racismo está impregnado no Brasil, tenho que começar a trabalhar isso lá na educação infantil, lá na ponta com as crianças, com as famílias. Eu tenho que sensibilizar as pessoas, eu tenho que trazer esta discussão à tona. Eu tenho que trazer esta discussão para o foco. Eu tenho que dar a evidência para esta necessidade. Se não a gente vai só apagando incêndio e correndo atrás de um ato criminal e não é o nosso desejo fazer isso (MIRIAM. Entrevista concedida em outubro de 2015).

Para Miriam precisamos tirar de nós isso que está impregnado em nós. O racismo da cultura brasileira precisa ser combatido e superado politicamente desde a Educação Infantil. Não é fácil admitir, perceber e reconhecer aquilo que está tão arraigado em nossa cultura. Veja o que Miriam diz:

Nós fomos fazer uma reunião com um grupo de professores e esta reunião foi agendada para tratar de relações impessoais da direção com os professores, dos professores com as crianças, mas não tinha nada a ver com criança negra e discussões étnico-raciais. Eu percebi em cima do armário aquele tanto de bonecas, loirinhas de olhos azuis ou de olhos castanhos, mas todas loiras. Não tinha boneca negra. E aí eu falei, olha gente como é que a gente tem que ter cuidado com as coisas que a gente vai trabalhar e aí vou lá na discussão. Porque é isto que falo com as acompanhantes: vocês têm que estar igual a um radar, olhando tudo. E vamos ver aqui a questão, olha, temos aqui os armários todos cheios de bonecas loiras. Em que hora, em que momento a gente está trabalhando as questões étnico-raciais, trabalhando as diferenças, trabalhando o diferente e até fazendo uma relação com a questão que estava posta das pessoas não darem conta de terem relações harmoniosas no grupo. Usei isso como exemplo. A vice-diretora diz, mas não, nós temos bonecas pretas sim. Está dentro do armário. Aí eu perguntei por que as bonecas pretas estão dentro do armário fechadas e as brancas estão em cima do armário em evidência? Elas não souberam me responder, não tem nada ver não, você Miriam que está vendo coisa. É o retrato da sociedade brasileira, ninguém é racista, ninguém tem preconceito. Mas você vai pegando as ações, as falas, as organizações que evidenciam o tempo todo que isso acontece (MIRIAM. Entrevista concedida em outubro de 2015).

Neste contexto, segundo Miriam, ganham destaque as ações de formação, dentre elas o Projeto de Ação Pedagógica – PAP – com a exigência de que as instituições contemplem em suas propostas os princípios da Lei de n. 10.639/03, garantindo a formação contínua para os professores em relação à temática. Miriam afirma ainda que é papel das coordenações pedagógicas ficarem vigilantes para que o trabalho pedagógico envolva todas as culturas, e não somente a cultura europeia. A gestora anuncia que no ano de 2016 teremos a primeira formação contínua de longa duração para discutirmos sobre a promoção da igualdade racial com professores, acompanhantes e coordenadores. A equipe da Coordenação da Educação Infantil da SMED e percebeu a necessidade de organizar de forma sistematizada a discussão, procurando aprofundar os princípios contidos na legislação e nas Proposições Curriculares. É preciso identificar projetos consistentes e questionar possíveis equívocos nos projetos já em curso. Segundo a gestora, o Núcleo de Relações Étnico-Raciais da SMED terá papel importante nessa ação de longa duração.

Se os dados mostram que a maioria das crianças que frequentam as Umei's e as creches é negra, de acordo com Miriam, não é mais possível observar práticas cotidianas nas quais as professoras dão clara preferência para as crianças não negras. É preciso que

as professoras fiquem atentas e tratem todas de forma igualitária. As ações de formação podem e devem contribuir para despertar a consciência e produzir atitudes coerentes e produtivas. Miriam afirma que

é muito interessante quando você começa a ter atenção mais focada nas relações que as pessoas estabelecem com as crianças. E então é claro que precisa evidenciar estas atitudes que são inconscientes e elas têm que vir para a consciência. Para as pessoas começarem a pensar o que vão fazer, o que vão falar, como vai interagir" (MIRIAM. Entrevista concedida em outubro de 2015).

Sabemos que a formação de professores não resolve tudo, mas quando bem feita pode contribuir muito quando conjugada com outras políticas públicas²³. A articulação entre das professoras com as crianças, as famílias, as acompanhantes regionais, as gerências regionais e outros gestores responsáveis pela educação na cidade pode garantir mais condições para que a política de promoção da igualdade alcance seus objetivos.

3. 5. 2. Ações de formação, políticas públicas e igualdade racial

Marta, durante a entrevista que nos concedeu, contou importantes detalhes das lutas pela promoção da igualdade racial em Belo Horizonte. Relata que começou seu trabalho na Rede realizando oficinas na Educação Infantil, homenageando Martin Luther King, em seu forte e emocionante discurso "*I have a dream*" – "*eu tenho um sonho*". O discurso foi proferido em 1963, diante de uma multidão de negros e negras, que se mobilizavam nos Estados Unidos, reivindicando justiça, igualdade e liberdade. A oficina de Marta buscava despertar o olhar dos professores para as diferenças existentes e observar como as crianças as percebiam.

Marta afirma que, desde a década de 1990, a temática da diversidade é discutida na Rede Municipal de Educação, havendo, por exemplo, uma sintonia e uma semelhança entre as agendas da Secretaria Municipal de Educação e as pautas do sindicato da categoria que eram apresentadas nas conferências municipais de educação. Três eixos

²³ Saraiva (2014) mostra em sua pesquisa que, quando as políticas educacionais se articulam com as políticas de promoção da igualdade racial no sentido de garantir uma educação de qualidade, o desempenho escolar dos estudantes brancos, pardos e negros pode ser avaliado com critérios de equidade. Para este autor nós somos iguais sim "mas nossa diferença, entre brancos, pardos e pretos, não é natural. É produto de uma história vil, calculista, em que cada movimento não é por acaso" (SARAIVA, 2014, p. 118).

principais, de acordo com Marta, mobilizavam essas agendas e essas pautas: a necessidade de produção de pesquisas sobre a temática; a importância de produzir e divulgar materiais pedagógicos; e as demandas em torno da formação de professores. O movimento em torno das conferências de educação influenciou a criação do Núcleo de Relações Étnico-Raciais na SMED.

Nós éramos um grupo que tinha uma articulação, nós tínhamos uma sintonia atuando em campos diferentes. E no paralelo eu participava de uma organização nomeada Fundação Centro de Referência da Cultura Negra. A partir desta Fundação foi criado um grupo de educadores negros, com pessoas que eram da Fundação e outros não [...] A partir dessa efervescência do movimento social muitos professores tinham, a grande maioria tinha, uma vinculação com o movimento negro, junto com a questão da militância, esta discussão ampliada que o sindicato trazia de pensar a qualidade na educação e era pensar além do salário do professor é também quem é este profissional quais as demandas que ele tem para exercer de fato o magistério de uma forma bem bacana e quais as demandas que ele traz para os estudantes, porque sabíamos que não bastava os currículos, o clima escolar afetava esta aprendizagem, e fazíamos uma defesa que a escola tinha que ser um espaço livre do racismo. Em 2004 o Conselho Municipal de Educação aprova e publica as diretrizes para a igualdade racial e o Núcleo de Relações Étnico-Raciais foi instituído dentro da Secretaria Municipal de Educação (MARTA. Entrevista concedida em outubro de 2015).

Uma das estratégias adotadas para que as diretrizes para a Igualdade Racial se efetivassem nas instituições escolares foi a realização de ações voltadas para a formação continuada para os professores em torno da temática. Mas quais materiais didático-pedagógicos utilizar nesse processo de formação? Não existiam muitas publicações, porém, os participantes do movimento social e aqueles que atuavam na gestão da política pública buscavam informações e demandavam a produção de pesquisa e de materiais pedagógicos, percebendo que os eixos da formação, da pesquisa e da materialidade se articulavam, ou seja, um dependia do outro para acontecer. Como pesquisar o que não existe? Como formar sem saber como? Como produzir materiais sem pesquisas e sem o objetivo da formação?

A partir de uma experiência da cidade de São Paulo, surgiu a ideia de produzir os kits para as escolas em Belo Horizonte. A concepção, a elaboração, a produção e a divulgação dos kits mobilizaram uma complexa rede. Segundo Marta, a equipe do Núcleo buscou orientações, por exemplo, quanto à entrega do kit de livros para as escolas. A

partir daí criou-se uma portaria para compra de livros, garantindo um processo democrático para a seleção e a compra dos kits. As editoras demonstraram bastante interesse nesse processo, talvez por uma clara motivação financeira e de mercado.

Então a questão da materialidade ela tinha sido parcialmente resolvida pensando que pelo menos o básico do básico o professor já teria disponível. Foi adquirido um *kit* de literatura para cada escola e isso foi uma grande novidade para o Estado de Minas Gerais. E porque além de trazer a questão da leitura e da literatura que é algo que as escolas estavam perdendo ele vinha com um recorte que buscava obras que tinham que ter no primeiro momento uma apresentação que empoderasse os personagens negros (MARTA. Entrevista concedida em outubro de 2015).

A intenção era fortalecer o grupo de professores que pretendiam trabalhar com a temática. Assim, Marta afirma que a SMED passou a cumprir o papel de orientar e fornecer a materialidade para uma prática pedagógica sem equívocos ou orientada a partir dos princípios previstos na legislação e consagrados nas diretrizes da cidade de Belo Horizonte. Além do acervo de literatura para as escolas, outra ação garantiu visibilidade para esse movimento – a realização da Mostra de Literatura Afro-brasileira. Era intenção da SMED organizar uma Mostra Literária, a partir de um forte enfoque político e cultural em torno da promoção da igualdade racial. Para isso, Marta relembra que foram apresentadas oficinas de capoeira, de cabelos e outros que buscavam valorizar a autoestima do negro. Naquele momento, a SMED e o Núcleo de Relações Étnico-Raciais buscavam desenvolver projetos em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG – e com a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas. Era visível, segundo Marta, o movimento de professores buscando o espaço nas universidades para a realização de pesquisas, para novos cursos de formação dando continuidade aos processos que se encontravam em andamento. Professores e alunos da UFMG promoveram ações e discussões que auxiliaram a Rede Municipal de Educação em relação à temática.

Marta nos explica que sempre houve entre os militantes dos movimentos e alguns gestores das equipes da SMED a preocupação em garantir a participação dos professores em curso de pós-graduação e em outros cursos, com vistas a oferecer-lhes uma qualificação agregada ao valor financeiro de sua carreira. Mas havia uma discussão com

relação aos critérios para este acesso. As vagas deveriam ser destinadas aos professores que atuavam em territórios de maioria negra ou para territórios em que a maioria da população vivia em situação de vulnerabilidade? Como tratar com equidade a origem de classe e a origem de raça? Como assegurar o acesso universal, garantindo a correção de disparidades? Marta relembra:

Passei a fazer parte do Núcleo em 2011 e não saberia apontar especificamente quais ações foram diretamente para a educação infantil. A educação infantil participava das agendas de formação. Têm relatos e pesquisas que surgiram a partir destas vivências de quem estava aqui no Núcleo, mas isso não ficou visível para mim que estava fora. E eu caminhei aqui pelo CEI e pela discussão do CEI quem encaminhava era a gente ou a gente articulava com o Conselho Municipal de Educação para fazer a formação destes professores, isto em 2005 (MARTA. Entrevista concedida em outubro de 2015).

De acordo com nossa entrevistada, mesmo durante a estrutura dos Centros²⁴ de Educação Infantil – CEI – já havia uma preocupação com a discussão sobre a diversidade e sobre as relações étnico-raciais no interior das escolas.

A formação de professores era uma das funções das equipes dos CEI's. Mas, além disso, tínhamos também que acompanhar o processo de implementação da educação infantil que era uma novidade. Começava-se a discutir o que era a educação infantil com esta visão educacional que se tem hoje. Passei a entender melhor sobre a política da educação infantil. Acompanhei as discussões sobre o atendimento prioritário para 70% para as famílias em situação de vulnerabilidade. A gente defendia 50% de crianças negras na educação infantil, uma vez que a SMED já tinha conhecimento de que não haveria vaga para todas as crianças. Foi uma discussão terrível. Qual o critério que seria mais justo para atender as crianças? Não foi nada fácil. Não me recordo mais quem iniciou a discussão da vulnerabilidade como critério de acesso, mas foi mais razoável pensando que a educação infantil garantiria o processo educacional, educativo para esta criança mas ela garantiria mais do que isso, ela garantiria também a possibilidade de sobrevivência para esta criança. Porque tinha indicadores de saúde que mostravam a situação grave em que algumas crianças de Belo Horizonte estavam (MARTA. Entrevista concedida em outubro de 2015).

²⁴ Havia um Centro de Educação Infantil – CEI – que funcionava em cada Regional da Prefeitura de Belo Horizonte. Os CEI's estavam vinculados às Gerências de Educação – GERED's – sem ligação direta com a SMED. Em 2005, com a criação das Gerência de Coordenação da Educação Infantil – GECEDI – os CEI's foram extintos passando o trabalho de acompanhamento das instituições de Educação Infantil a ser feito pelas equipes pedagógicas de cada Regional de forma articulada com a Gecedi.

Qual o melhor critério de acesso às vagas quando o direito universal às vagas ainda não está garantido? As crianças pobres devem ter prioridade sobre as demais? As crianças negras devem ter prioridade sobre as crianças pobres? Prevaleceu e ainda prevalece em Belo Horizonte o critério da vulnerabilidade social. Na realidade brasileira, a maioria dos pobres é negro e a maioria dos negros é pobre. Isso sinaliza essa política de atendimento que atinge ao mesmo tempo as crianças negras e pobres.

Com a ampliação da Rede Pública de Educação Infantil em Belo Horizonte, a partir desses critérios de acesso e de permanência, segundo Marta, as equipes envolvidas nos debates e nos diálogos procuraram aprofundar estudos e reflexões da legislação e dos programas já existentes. A rede viveu um intenso processo de renovação nos últimos dez anos. O Conselho Municipal de Educação – CME –, por exemplo, que foi importante referência na aprovação das Diretrizes para a Promoção da Igualdade Racial, passou por mudanças. Marta afirma que, em 2011, quando passou a fazer parte da equipe da SMED, foi marcada uma reunião com o CME para analisar as políticas de promoção da igualdade racial na cidade e solicitada a participação de alguém da educação para ser conselheiro.

Quando puxamos a atividade, eu imaginei que viesse um conselheiro que conhecesse as diretrizes curriculares que tinham sido publicadas em 2004, mas a pessoa não tinha conhecimento. Não é fácil participar de uma política de diversidade que estão em movimento tão intenso, porque as pessoas mudam e a informação se perde (MARTA. Entrevista concedida em outubro de 2015).

Também nas instituições, os últimos dez anos na Educação Infantil foram de muita rotatividade de pessoal. Além disso, segundo Marta, as educadoras da educação infantil estavam se apropriando do espaço e do serviço. Tinham muitos equívocos em relação àquele novo cargo, pois não eram consideradas professoras, mas teriam que desenvolver suas atividades como tal. Enfim, este tema sobre o cargo de educador infantil daria uma outra dissertação, para entendermos estes longos 11 anos da criação do novo cargo.

Atualmente, a nomenclatura de educador infantil passou a para Professor para educação infantil. O concurso nomeou muitas pessoas que estavam acabando de se formar em pedagogia. No entanto, devido ao baixo salário, algumas concursadas, por não conseguirem adaptar-se ao trabalho na educação infantil, pediram exoneração,

aumentando a rotatividade de pessoal. Foram anos de muita luta dos profissionais da educação infantil que pude testemunhar; lutavam pela tão sonhada isonomia, a exemplo dos profissionais do Ensino Fundamental, que ainda não obtiveram êxito. Enfim, outras eram pessoas que tinham magistério e estavam em busca de um serviço público com todas as garantias oferecidas.

No entanto, algumas concursadas assumiram a função com a mentalidade somente de cuidar; não tinham a criança como centro do planejamento pedagógico, e pensavam que não precisavam planejar, pois a educação infantil é só para brincar. Equívocos que ainda persistem e que continuam a desafiar a formação inicial e continuada de professores. Precisamos, segundo Marta, pesquisar e conhecer as razões que fazem, por exemplo, as professoras chegarem, ficarem e se estabelecerem profissionalmente na Educação Infantil.

Os profissionais que continuam chegando, eles continuam chegando dizendo que eles não sabem como implementar, como trabalhar com esta temática. E então a gente percebe que a universidade precisa avançar. Não tem como você querer que uma Prefeitura resolva tudo sozinha (MARTA. Entrevista concedida em outubro de 2015).

A fala de Marta nos faz pensar no papel da universidade na formação inicial e continuada de professores, principalmente no caso da Educação Infantil, através da qual estamos construindo ainda o sentido de nossa profissionalização como professores de bebês. Muitas vezes a formação que acontece nos cursos de pedagogia não atende às demandas específicas da Educação Infantil e de outras áreas da Educação Básica também. Essa realidade levou a SMED a construir a parceria com a Faculdade de Educação da UFMG e a propor o curso de especialização Lato Sensu de Docência na Educação Básica, carinhosamente chamado de LASEB. A conversa com Marta indica que este curso pode estar de fato contribuindo com mudanças nas atitudes dos profissionais da educação infantil nas creches e nas Umei's em Belo Horizonte, tanto em relação às concepções de criança e infância quanto em relação às práticas pedagógicas voltadas para a promoção da igualdade racial.

Além disso, segundo Marta, há investimentos da SMED/GECEDI nas formações tanto in loco quando centralizadas na SMED, oferecendo seminários coletivos e outros

que passam a mexer com autoestima dos profissionais da educação infantil e desafiá-los a comprometê-los com novas práticas. De certa forma, afirma Marta, quando se oferecem cursos com fundamentos e de boa qualidade, o profissional se sente reconhecido e valorizado. A formação com qualidade é um direito do professor, que deve estar previsto e assegurado na legislação, sendo efetivado através de diferentes políticas públicas. Como parte dessas políticas encontra-se a produção dos kits já citados acima. De acordo com Marta, em 2012, o *kit* de literatura foi estendido a todas as Umei's e creches conveniadas com a PBH.

Isso foi importante principalmente porque as creches têm mais dificuldades financeiras para a aquisição do material. E por que é que as coordenadoras têm dificuldades? Muitas vezes não está na falta de dinheiro. Mas porque a coordenação da creche pode estar super atualizada do ponto de vista da política educacional. Mas quem autoriza esta compra é o presidente da creche conveniada e o mesmo nem sempre tem a visão e os valores nesse sentido (MARTA. Entrevista concedida em outubro de 2015).

Muitas creches são dirigidas por pessoas ligadas a movimentos de fraternidade e de igrejas, que conhecem pouco ou até mesmo se negam a conhecer a cultura africana, associando-a à questão religiosa. Porém, do ponto de vista político e cultural, é preciso separar as coisas, ou seja, desvincular a promoção da igualdade racial de crenças religiosas e resgatar a historicidade do povo africano e brasileiro. Nesse sentido, segundo Marta, a posição da PBH tem sido importante, levando o debate e a disputa para o campo político e jurídico-normativo. Nessa perspectiva, foi criado um grupo técnico para trabalhar o combate ao preconceito e ao racismo a partir da Lei²⁵ Municipal n. 9934/10. Essa lei dispõe sobre a política municipal de promoção da igualdade racial e cria o conselho municipal de promoção da igualdade racial e dá outras providências. A Legislação cria a necessidade e fixa regras para que as secretarias setoriais e regionais contemplem na sua organização uma equipe que pense, elabore e implemente a política da igualdade racial para dentro da instituição, dialogando com outras ações da cidade e da localidade, inclusive em creches e em Umei's.

Marta mostra ainda em sua entrevista que essa nova lei gerou uma mobilização na Secretaria Municipal de Educação. Foram propostas reuniões mensais, rodas de

²⁵ Ver na íntegra o texto dessa Lei Municipal em anexo.

conversas, performance, nas datas de 21 de março²⁶ e 20 de novembro²⁷, para fortalecimento das discussões e elaboração de agenda comum. Esta agenda ainda permanece e as pessoas pensam propostas, buscando parcerias e articulando materialidade, formação e pesquisa. De acordo com a gestora entrevistada, um exemplo dessas parcerias é o trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Relações Étnico-Raciais com o Museu de Artes e Ofício de Belo Horizonte. "O Museu de Artes e Ofício já tinha o desejo de trabalhar com uma trilha afro-brasileira e a equipe do Núcleo apresentou a demanda. Foi uma forma de fato de instituir isso dentro do museu" (MARTA. Entrevista concedida em outubro de 2015). Marta destaca outras parcerias decorrentes também da Política Municipal de Promoção da Igualdade Racial.

Outro foi o memorial Minas Gerais Vale, que se abre para esta proposta e faz uma releitura de todo o acervo. Hoje, independente da trilha, seja do território negro, permanecendo a parceria com o Núcleo ou não, não tem jeito da história negra não ser apresentada às pessoas que vão ao memorial. O museu do futebol procurou pelo Núcleo para uma parceria. Existe uma demanda do público para discutir a questão da diversidade. Existem falas de visitantes que dizem que o futebol é racista. Para trabalhar com esta questão, apresentar como é esta história do negro no futebol, eles entraram no Território negro e agora tem um percurso que trabalha com esta história do negro no futebol (MARTA. Entrevista concedida em outubro de 2015).

O Núcleo de Relações Étnico-Raciais da SMED tem participado dessas parcerias. A forte militância dos integrantes do Núcleo e o vínculo com as políticas públicas educacionais e com os movimentos sociais, garantem que a política de promoção da igualdade racial permaneça e continue mesmo com as mudanças de gestões à frente da PBH.

²⁶ O Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial foi criado pela (ONU) e celebra-se em referência ao. Em 21 de março de 1960, 20.000 pessoas faziam um protesto contra a Lei do Passe, que obrigava a população negra a portar um cartão que continha os locais onde era permitida sua circulação. Porém, mesmo tratando-se de uma manifestação pacífica, a polícia do regime abriu fogo sobre a multidão desarmada, resultando em 69 mortos e 186 feridos. Em memória a este massacre, a Organização das Nações Unidas – ONU – instituiu 21 de março como o dia Internacional de Luta contra a Discriminação Racial.

²⁷ O Dia da Consciência Negra é comemorado em 20 de Novembro em todo o país. A data homenageia o Zumbi, um escravo que foi líder do Quilombo dos Palmares. Zumbi morreu em 20 de Novembro de 1695.

A história do Núcleo é importante conhecer. Eu vejo que o Núcleo é um espaço forte na secretaria porque nós sempre tivemos no Núcleo pessoas com um forte vínculo com a política educacional e com a militância e isso faz uma diferença independentemente dos gestores que estiverem à frente da SMED e da PBH. Além disso, esta discussão tem ganhado tal força em Belo Horizonte que mesmo mudando as gestões houve uma continuidade desta política (MARTA. Entrevista concedida em outubro de 2015).

A legislação municipal avançada é fruto de mobilização e da militância de diferentes grupos. No caso das Umei's e das creches, segundo Marta, é preciso que as crianças, as professoras e as famílias se apropriem do sentido e do conteúdo das leis cobrando que o currículo e o trabalho pedagógico sejam coerentes com os princípios normativos em todas as redes educacionais: públicas, conveniadas, filantrópicas e privadas.

Precisamos que agora os alunos, professores, as famílias se apropriem desta legislação para cobrar que o seu trabalho, que o trabalho pedagógico atenda a mesma. Mas a Secretaria conseguiu aprofundar. O Núcleo observou que tem que responsabilizar todos inclusive os gestores das escolas particulares que precisam considerar a presença negra, a contribuição negra, a história negra e indígena no trato pedagógico, no trabalho com as crianças. E então o movimento é a partir da matrícula, a ida ao local para verificar se a instituição está apta a receber a educação infantil tem que considerar neste acervo os brinquedos que estão disponíveis, o projeto político pedagógico da instituição contempla a Lei nº 10.639/03 e a 11.645/08, foi uma resolução que ela conseguiu dar mais concretude a política.

Como gestora das políticas para a igualdade racial na área da educação, Marta percebe os avanços legais e institucionais e afirma que isso não é ainda o suficiente. No entanto, segundo ela, não há como negar as conquistas recentes na cidade no que se refere a essa temática. Ela destaca que os profissionais que chegam à Rede Municipal de Educação precisam estar melhor formados e que a universidade tem que assumir a sua responsabilidade nesse processo. Para isso, o combate ao racismo e a todas as formas de preconceito tem que ganhar visibilidade cada vez maior, sendo prioridade do município e ganhando o coração e as mentes dos cidadãos da cidade.

Acredito que Belo Horizonte continuou avançando do ponto de vista legal e institucional, mas nós sabemos que não é o suficiente. É preciso que cada campo faça o que é da sua parte. Os profissionais que continuam chegando, eles continuam chegando e dizendo que não sabem como implementar, como trabalhar com esta temática. Percebemos que a universidade precisa avançar, não tem como você querer que uma Prefeitura continue sendo responsável por assegurar esta formação que é Lei desde 2003. Então as universidades com os cursos de formação de professores elas têm que atualizar o currículo de todo mundo. A outra questão é a visibilidade. É preciso que a cultura da cidade perceba que esta é uma prioridade para o município. É até engraçado falar assim, mas quando eu falo a cultura da cidade é pensar assim, Belo Horizonte tem que ser uma cidade onde as pessoas que nela chegam sentem que ela respira a diversidade (MARTA. Entrevista concedida em outubro de 2015).

Na conjuntura atual, Marta mostra ações da PBH para a busca de diálogos com setores do comércio, do empresariado e da indústria, criando o "selo" de certificação à igualdade racial.

A Prefeitura criou um selo da promoção e certificado da igualdade racial. Este programa esperamos que afete exatamente as instituições particulares. O comércio, a indústria, que eles percebam que é importante você na sua empresa ter um selo que diz que você respeita as pessoas (MARTA. Entrevista concedida em outubro de 2015).

Marta destaca a importância das ações de formação para os professores em Belo Horizonte e como elas são realizadas para os professores da educação infantil, com os registros produzidos em cada instituição. No ano de 2015, as formações foram realizadas muito a partir das articulações com o Núcleo de Relações Étnico-Raciais e com outros órgãos da PBH. Em 2011 e 2012 buscamos trabalhar muito com o kit e com a mostra de literatura. O contato com a educação infantil se deu por meio de formações em torno dessas ações. A realização do seminário a cor da cultura, voltado especificamente para o público da educação infantil, foi outra ação de formação.

De acordo com Marta, o compromisso das creches, das Umei's e das escolas é de inserir a promoção da igualdade racial em diferentes documentos da instituição tais como: o Projeto de Ação Pedagógica – PAP –, o Projeto Político Pedagógico – PPP – e o Regimento Escolar – RE. Essa é uma maneira de responsabilizar todos os gestores das instituições pela implementação das Leis n. 10.639/03 e 11.645/08. Contemplando os

princípios das Leis em seus documentos, a instituição pode promover oficinas e cursos para os professores da educação infantil (MARTA, 2015).

Para além das formações que podem ser oferecidas pelas Umei's e creches, Marta informa que a SMED trabalha com três agendas para mobilizar a promoção da igualdade racial, juntamente com o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT²⁸ e com o Ministério da Educação - MEC. A organização de um encontro três vezes ao ano para a reflexão da prática pedagógica em relação à temática e ao afeto com as crianças negras contribui para aglutinar os esforços de professores, gestores e militantes.

A atividade de provocação chamada dia dos *dengos e cafunés* também mobilizou. Ao trabalhar com essas palavras já trazendo o berço africano, queremos dar visibilidade, nós agregamos a semana da educação infantil também a década dos afrodescendentes e apontamos para as escolas uma agenda que deve ser desenvolvida neste dia. Algumas ações são de cunho permanentes. Pois não queremos que as instituições pensam que seja apenas um dia de dengo e cafunés. Foi enviado um documento que apresenta propostas para o dia dos dengos, e uma agenda que visa ações permanentes para dar visibilidade e fortalecer a presença negra da história do Brasil e do município. Valorizar a identidade das crianças. Percebemos que temos que fazer mobilizações o tempo todo até que vire uma cultura. Criar agendas de mobilização sem que elas caiam em uma data só, para as pessoas verem que esta pauta está presente como as outras o ano todo (MARTA. Entrevista concedida em outubro de 2015).

As datas podem e devem ser comemoradas, mas o trabalho com a questão da igualdade racial deve compor o currículo, e não ficar restrito às datas comemorativas; devemos ir além. As ações de formação devem caminhar nesse sentido. Assim, é preciso, segundo Marta, "implicar professoras e gestoras de que forma elas vão devolver para instituição este tempo de formação que elas tiveram de uma forma produtiva, porque é

²⁸ O CEERT é uma organização não governamental, criada em 1990, que desenvolve projetos voltados para a promoção da igualdade de raça e de gênero, envolvendo educadores, juristas, psicólogos, assistentes sociais, sociólogos e gestores de pessoal. O CEERT implementa programas de promoção da igualdade racial em sindicatos, escolas, empresas e órgãos públicos. Um dos principais eixos de ação dessa ONG é garantir o acesso dos negros à Justiça, à educação, à saúde e ao trabalho, com garantia de plena liberdade de crença, opinião e expressão. O CEERT produz material educativo e promove formação política e capacitação de pessoal.

disso que precisamos. Não é mais o tempo só de sensibilizar" (MARTA. Entrevista concedida em outubro de 2015). É tempo de se comprometer.

Quando surge uma situação de preconceito racial nas instituições municipais, a postura das equipes pedagógicas envolvidas, de acordo com a entrevistada, deve ser de orientar e prevenir, a partir de uma discussão sobre a diversidade, valorizando todas as crianças, utilizando bonecos, materiais, literaturas, atividades, referências negras e indígenas para que as crianças possam conhecer a realidade e se conhecerem. Mas é preciso que fique claro para a professora: discriminar uma criança por sua cor e/ou sua raça é crime. Marta afirma que quando ocorre uma situação de discriminação as equipes pedagógicas e de gestão devem fazer um relatório consubstanciado, detalhando formalmente o caso. A formalização do caso e o encaminhamento aos órgãos competentes para que tomem as providências cabíveis é a postura adequada. Os procedimentos vão desde a advertência até o encaminhamento para a corregedoria.

A ação das equipes é pedagógica. É necessário um trabalho de formação com o grupo que não souber intervir, reagir com a situação de discriminação. Então ali se pensa uma situação pedagógica. Expressões que forem enquadradas, se nós pensarmos, por exemplo, a expressão cabelo ruim, eu considero extremamente ofensiva, só que as pessoas falam desta forma, mas não é o professor que fala desta forma, é na cidade. Temos que trabalhar com os professores para que eles percebam o quanto isso é ofensivo (MARTA. Entrevista concedida em outubro de 2015).

Comento com Marta que uma acompanhante de uma regional da educação infantil, relatou que realizou um trabalho notável sobre a promoção da igualdade racial com as professoras de uma instituição conveniada. A acompanhante me disse: em que um determinado dia entrou na sala dos professores no momento do café, e escuta a conversa de duas professoras sobre cabelo. *A primeira professora diz que o cabelo dela está ruim, o cabelo de fulano que é bom, e repete o meu cabelo é muito ruim.* Chegamos à conclusão de que dentro da sala de aula com as crianças o professor toma uma postura correta, porém, quando está longe, se esquece dela. O aprendizado tem que ser levado para a vida, mas alguns professores não conseguem perceber isto.

Muitas vezes não é longe das crianças, mas quando não é pauta apresenta uma bela contação de história com o livro cabelos de Lelê. Imediatamente tem duas

crianças, uma com os cabelos lisos e outra com os cabelos crespos. O professor diz para outra criança que o seu cabelo é tão lisinho, que coisa mais linda. Então esta é uma questão da discriminação, primeiro as pessoas entenderem e romperem com esta ideia que também está na pauta hoje, da vitimização, que é uma expressão que é a palavra dos professores quando eles são pegos na discriminação, para que todo também não pode falar agora, porque tudo incomoda (MARTA. Entrevista concedida em outubro de 2015).

Sabemos que a questão é complexa e precisa ser melhor trabalhada e assumida por todos os envolvidos, buscando sempre equilibrar leveza e rigor, exigência e compreensão, seriedade e bom humor, sem qualquer tolerância com as práticas de preconceito e racismo. Para concluir essa parte da dissertação, voltamo-nos mais uma vez para a nossa entrevistada. Marta afirma que a Resolução recentemente aprovada pelo Conselho Municipal de Educação busca responsabilizar inclusive os gestores da rede particular. A presença negra e indígena em nossa história precisa de fato ser considerada e trabalhada em todas as escolas.

Nós tivemos a resolução da educação infantil publicada este ano, totalmente atualizada porque a gente avaliou nos últimos anos porque temos que conseguir responsabilizar todos os gestores inclusive da rede particular que eles precisam considerar a presença negra, a contribuição negra, a história negra e indígena no trato pedagógico, no trabalho com as crianças. E então o movimento agora é, a partir do momento que houver a renovação de matrícula, a ida ao local para verificar se a instituição está apta a receber a educação infantil tem que considerar neste acervo os brinquedos que estão disponíveis, o projeto político pedagógico da instituição se contempla as Leis 10639 e 11645. Foi uma resolução que ela conseguiu dar mais concretude a essa política. E então acredito que Belo Horizonte continuou avançando do ponto de vista legal e institucional, mas a gente sabe que não é suficiente. É preciso que cada campo faça o que é da sua parte (MARTA. Entrevista concedida em outubro de 2015).

Quando cada um fizer efetivamente a sua parte, as conquistas legais e institucionais se tornarão uma realidade em todas as creches e Umei's da cidade. A entrevista com Marta nos faz crer nisso: nosso sonho de um mundo justo é um sonho possível se continuarmos a sonhá-lo juntos.

Neste capítulo, a análise qualitativa das entrevistas com os sujeitos diretamente envolvidos com ações de formação nas instituições de Educação Infantil indicou uma diversidade de vozes e de opiniões. As professoras da creche e da UMEI mostram ações positivas de promoção da igualdade racial e afirmam que a formação continuada pode sim fazer a diferença em suas práticas. As acompanhantes das ações de formação

sugerem, dentre outras coisas, que a parceira e a articulação entre as equipes pedagógicas das regionais, a Gerência da Educação Infantil e o Núcleo de Relações Étnico-Raciais no trabalho de formação das professoras e na discussão das ações que as instituições já desenvolvem no Projeto de Ação Pedagógica – PAP – podem contribuir para a melhoria das práticas.

A gerente pedagógica regional, em sua entrevista, destacou as ações que já são realizadas na Regional onde atua, que envolveu mais de 200 professoras, e comentou o trabalho feito com o kit da cor da cultura que orienta como trabalhar com promoção da igualdade racial. É contundente ao dizer que racismo é crime e precisa ser combatido desde a Educação Infantil. A gestora responsável por todas as ações de formação na Educação Infantil comenta o trabalho da SMED na implementação da Lei n. 10.639/03.

Este trabalho visa, dentre outras coisas, também ampliar o olhar sobre as questões da diversidade e da inclusão e afirma que as professoras às vezes ignoram que é preciso discutir e enfrentar a temática com as crianças e suas famílias.

Outro ponto destacado nesta entrevista é a ênfase dada pela gestora ao fato de as instituições de Educação Infantil ofertarem 60% de suas vagas para crianças negras. Finalmente, em nossa última entrevista, a gestora da SMED responsável pelas ações de promoção da igualdade racial conta um pouco da história das lutas do movimento negro em prol da superação de todas as formas preconceito racial no Brasil. Dentre as diversas ações já desenvolvidas em Belo Horizonte, a entrevistada destaca a aprovação da Lei nº 10.639/03 a produção do Kit Afro e da Mostra de Literatura. Essa entrevistada cita a luta histórica de Martin Luther King, que tinha o sonho de que todos nós pudessemos viver em um mundo com justiça, liberdade e igualdade. Mesmo com a diversidade de vozes e de opiniões, podemos dizer que o sonho de Luther King ainda mobiliza todos nós a continuarmos com as ações de formação, visando à promoção da igualdade racial nas instituições de Educação Infantil de Belo Horizonte.

Capítulo 4 - Propostas de atividades e oficinas para a igualdade racial

Um dos principais objetivos do Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da UFMG – Promestre – é qualificar profissionalmente seus mestrandos, em sua maioria professores da Educação Básica. Para isso, busca-se desenvolver, um diálogo com os participantes, a capacidade de produzir e avaliar materiais, textos, oficinas e/ou atividades que contribuam para a melhoria da qualidade das escolas de Educação Básica da rede pública. Nesse processo de capacitação espera-se que os estudantes aperfeiçoem a própria prática pedagógica e façam propostas de aperfeiçoamento das práticas, com base nos fundamentos teórica e metodológica sugerida e estudada, na dissertação.

No caso da Educação Infantil, esse processo de profissionalização significa, dentre outras coisas, a tentativa de superação das dificuldades encontradas pelas professoras em sua formação inicial, que nem sempre contempla a preparação para o trabalho com as crianças pequenas. O aperfeiçoamento profissional na Educação Infantil significa assim aperfeiçoar a formação inicial e continuada para melhorar a qualidade da rede pública que atende às crianças de zero a cinco anos de idade. No caso de nossa pesquisa, isso é relevante, pois a temática da promoção da igualdade racial ainda não se encontra presente de forma consistente nas escolas de Educação Infantil e na formação de professores.

Nesse sentido, o Produto Pedagógico que apresentamos a seguir como parte dessa dissertação do Mestrado Profissional, intitulada *A promoção da igualdade racial e a política de formação dos professores na educação infantil em Belo Horizonte*, tem como objetivo propor, de maneira simples e objetiva, as atividades são apresentadas contemplando a temática a partir da sequência didática²⁹ visando contribuir com a promoção da igualdade racial na Educação Infantil em Belo Horizonte. A proposta está organizada em contação de histórias e literatura infantil para a formação continuada das professoras da Educação Infantil.

29 Uma sequência didática é definida como conjunto de atividades, estratégias e intervenções planejadas etapa por etapa pelo docente para que o entendimento do conteúdo ou tema proposto seja alcançado pelos discentes. (Leal *apud*, kobashigawa et al., 2008) Indicamos o alerta "Fica a dica" para concluir a atividade proposta.

4.1. Contações de histórias e literaturas infantis

Nota Introdutória

De acordo com o livro do professor *História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil*(2014), para contação de história o professor terá o desafio de organizar bem o espaço deixando o confortável e agradável para que a criança possa ouvir, recontar e interagir no ambiente. No ambiente poderá conter diversos tipos de tecidos coloridos, almofadas e outros objetos que faça o espaço ficar gostoso.

A criança deve ser estimulada a ouvir histórias desde a barriga da mãe e os professores poderão dar continuidade na Educação Infantil.

Segundo no livro do professor citado acima “*A tradição oral africana é caracterizada por uma grande diversidade de gêneros: conto, fábula, mito, épica, genealogias, provérbios, charadas, enigmas e canções.*” (BRASIL, p.53,2014)

A professora poderá organizar o espaço para incluir a família no momento de contação de história. O ambiente para crianças menores deve ser pensando pois de acordo com o livro do professor delimitar o espaço grande para crianças de 0 a 3 anos para que possam participar desse momento. É importante contar para criança o que vai ocorrer e dizer que os pais irão contar história. (BRASIL, p.56,2014)

“Para motivar as crianças, é importante criar formas alternativas de indicar quem vai contar a história, mostrando a fotografia, criando adivinhas ou fazendo perguntas para que as crianças para que as crianças descubram. Ao escutar as histórias, pode-se chamar a atenção das crianças, indagando-as: “Quem está falando? Quem está contando? É a mãe da Maria? Maria, é sua mãe que está contando a história?” (BRASIL,p.57,2014)

A escolha da lista de livros selecionados e apresentados abaixo ocorreu por serem obras de referências que trabalham com as imagens/desenhos dos negros de maneira

positiva. Nessa lista se destacam as editoras Mazza e Nandyalla, que atuam de forma a produzirem livros que tratam da promoção da igualdade racial em Belo Horizonte. A partir de seminários e exposições de diversos livros que tratam sobre a temática, as produções dessas editoras são apresentadas em diversos locais em que estão promovendo eventos em prol das discussões e do aprofundamento das questões raciais.

Tema

Contação de histórias e literaturas infantis que promovam a igualdade racial

Público-alvo

Professoras que trabalham com crianças de zero a cinco anos de idade

Duração

Um mês

Objetivo geral da atividade

- Contribuir para que as professoras aperfeiçoem o processo de escolha de livros literários e a contação de histórias para promover a igualdade racial na educação infantil

Objetivos específicos

- Conhecer títulos diversos que contam histórias de forma a contribuir com a promoção da igualdade racial na Educação Infantil
- Comparar diferentes títulos de livros literários para a Educação Infantil já disponíveis no mercado editorial
- Aprofundar estudos e discutir sobre a relação entre leitura literária e contação de histórias na Educação Infantil

Justificativa

A atividade justifica-se em função do pouco conhecimento das professoras em relação à recente produção literária para a Educação Infantil em torno da promoção da igualdade racial. Nesse sentido, o trabalho com as professoras pretende contribuir para a ampliação do repertório de informações em relação aos títulos disponíveis e às estratégias pedagógicas de como trabalhá-los com as crianças. O aperfeiçoamento das práticas em sala de aula que promovam com as crianças uma reflexão sobre a diversidade e a igualdade depende de uma clara intencionalidade em torno das questões raciais.

Desenvolvimento

Durante atividade, a reflexão inicial pretende ajudar as professoras a problematizar as suas práticas e a pensar a melhor forma de selecionar um livro de literatura de acordo com o seu objetivo. Além disso, discutiremos sobre a melhor maneira de fazer uma leitura prévia, de apresentar o livro para a criança, de realizar leitura coletiva a partir da roda de conversa e de fazer-lhe perguntas para certificar de fato estão compreendendo a história. Além disso, no desenvolvimento da atividade, refletiremos sobre a melhor maneira de organizar uma contação de histórias em torno do livro e sobre a possibilidade de realizar um teatro com a turma, se apresentando para os colegas de outras turmas. Se o teatro for uma opção, discutiremos a maneira de confeccionar as fantasias e como ensaiar. Outra possibilidade com o teatro pode ser uma representação das professoras, criando deboches para a encenação da história escolhida pela professora ou pelas crianças. De acordo com a faixa etária, a professora poderá criar junto com as crianças um convite a partir da história para compartilhar com os colegas de outra turma, fazendo filmagens e utilizando os vídeos, posteriormente. Se existirem vídeos sobre o livro escolhido eles poderão ser utilizados na preparação e avaliação do trabalho.

Sugestão de títulos que podem ser trabalhados com as crianças

As tranças de Bintou. Sylviane A. Diouf. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

Bruna e a galinha d'angola. Gercilga Almeida. Rio de Janeiro: Pallas, 2003

Contos africanos para crianças brasileiras. Rogério Andrade Barbosa. São Paulo, 2004.

Kouba e o tambor. Madu Costa. Belo Horizonte: Mazza, 2006.

Núbia rumo ao Egito. Maria Aparecida Silva Bento, São Paulo: FTD, 2009.

O cabelo de Lelê. Valéria Belém. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

Tanto, Tanto. Trish Cook. São Paulo: Ática, 1997.

O segredo das tranças e outras histórias africanas. Rogério Andrade Barbosa. São Paulo: Scipione, 2007.

Betina. Nilma Lino Gomes. Belo Horizonte: Mazza2010.

A menina que bordava bilhetes. Lenice Gomes, ed.Cortez,2011.

A cor da cultura. Livros Animados, DVD 1, 2006.

A cor da cultura. Caderno 2, 2006.

O Menino Nito. Sonia Rosa. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

Meninas negras. Madu Costa, Belo Horizonte,2006.

Zumbi dos Palmares. Madu Costa. Belo Horizonte: Mazza. 2013.

Revista Raça. Disponível em: <http://racabrasil.uol.com.br/>.

[Cheiro de neném. Patricia Santana. Belo Horizonte: Mazza.](#)

[Chico Juba. Gustavo Gaivota. Belo Horizonte: Mazza.](#)

[Livro do professor. Mara Catarina Evaristo. Belo Horizonte: Mazza.](#)

[Entremeios e babados. Patricia Santana. Belo Horizonte: Mazza](#)

[Gabriela, a princesa do Daome. Martha Rodrigues. Belo Horizonte: Mazza.](#)

[Ginga da Rainha A. Iris Maria da Costa Amâncio. Belo Horizonte: Mazza.](#)

[História do tio Jimbo. Nei Lopes. Belo Horizonte: Mazza.](#)

[Koumba e o tambor Diambe. Madu Costa. Belo Horizonte: Mazza.](#)

Mãe Dinha. Maria do Carmo Galdino. Belo Horizonte: Mazza.

Minha mãe é negra sim! Patricia Santana. Belo Horizonte: Mazza.

Mizu e a estrela. Margarida Cristina Vasques. Belo Horizonte: Mazza.

Menino, coração de tambor. Nilma Lino Gomes. Belo Horizonte: Mazza.

O menino que não nasceu da barriga da mãe. Carmem Lucia Eiterer, Belo Horizonte: Mazza.

O príncipe da beira. Josias Marinho. Belo Horizonte: Mazza.

Rapunzel e o quiburgo. Cristina Agostinho. Belo Horizonte: Mazza.

Abraços pra lá e pra cá. Sonia Rosa. Belo Horizonte: Nandyalla.

A “verdadeira” história do Saci Pererê. Iris Amâncio. Belo Horizonte: Nandyalla.

Princesas negras e a sabedoria ancestral. Edileuza Souza e Ariane. Belo Horizonte: Nandyalla.

Lindara. Sonia Rosa. Belo Horizonte: Nandyalla.

Avaliação

Participação das crianças, professora, coordenação e pais.

Algumas dicas para não cometermos preconceitos em sala de aula:

- **Pintar-se de negro não é uma prática bacana! Isto é preconceito!**
- **O cabelo crespo não é fantasia.**

- Usar perucas *black power* não é uma prática legal.
- Isto também é uma forma de demonstrar o preconceito.
- Desfile Afro na semana do folclore pode ajudar a superar preconceitos. Refletindo sobre o Folclore brasileiro e Saci Pererê. Sobre isso leia o texto abaixo.

No mês de agosto comemora-se o Folclore Brasileiro. Com o intuito de esclarecer que o docente poderá ter alguns cuidados ao trabalhar com a figura do Saci Pererê, uma lenda brasileira foi incorporada ao Sítio do Pica Pau Amarelo da literatura brasileira. Observamos que algumas professoras trabalham de maneira pejorativa (sem consciência) a figura do Saci Pererê e com desenhos estereotipados, para que sejam coloridos e para encerramento do projeto finaliza com a culminância apresentando teatros, musicais e outros, acabam fantasiando os meninos negros de Sacis ou pintando as crianças brancas de negros.

Infelizmente, determinadas práticas não mudam e continuam sendo usadas com as crianças negras. As coordenadoras pedagógicas podem debater e refletir sobre as figuras e lendas brasileiras e como estão sendo trabalhadas com as crianças, qual a intencionalidade dos trabalhos que estão sendo desenvolvidos em cada mês indagando sempre: Existiu um planejamento? Ocorreu uma discussão no coletivo? A decisão foi tomada democraticamente?

As lendas podem e devem ser trabalhadas com planejamento para evitar distorções e equívocos. A promoção da igualdade racial deve ser trabalhada para fortalecer e positivar a imagem do negro, inclusive nos murais das escolas. É preciso ter uma avaliação e uma pesquisa da história antes mesmo de desenvolver o trabalho pedagógico. Segundo a Revista Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial, tem que se ter o compromisso para conhecer, agir e mudar.

Portanto, não devemos promover contações de histórias sobre lendas populares brasileiras apenas de maneira formal para preencher o tempo e o espaço de uma data comemorativa. Podemos e devemos trabalhar em outras ocasiões outras lendas que são vastas e ricas, desde que envolvendo o coletivo da instituição em um planejamento

coletivo. Se não for possível mobilizar todas as professoras, procurar envolver a maioria das interessadas.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como foco a análise dos processos de formação das professoras da Educação Infantil, em Belo Horizonte, no contexto das atuais políticas públicas brasileiras de promoção da igualdade racial. Essas políticas estão sendo concretizadas em parte, em função do procedimento da implementação da Lei n. 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana nas escolas públicas e privadas de todo o país. Na Secretaria Municipal de Educação – SMED – de Belo Horizonte, o processo de formação das professoras da Educação Infantil têm sido ofertadas, acompanhadas e avaliadas pelo Núcleo de Relações Étnico-Raciais, pela Gerência de Coordenação da Educação Infantil – GECEDI – e pelas Gerências de Educação – GERED – de cada Regional da Cidade.

A revisão da literatura da área, a realização de entrevistas e o estudo da legislação nacional e municipal nos permitiram concluir que o entendimento, a compreensão e o desenvolvimento do processo de formação para a promoção da igualdade racial que já são realizadas em Belo Horizonte dependem do engajamento cada vez maior de todos os envolvidos, sobretudo na Educação Infantil. A conversa com as profissionais que trabalham com educação das crianças de zero a cinco anos de idade mostrou que realizar ações de promoção da igualdade racial com estas crianças é um desafio, pois para o senso comum a criança não é preconceituosa e não é racista. A criança, na opinião comum, seria um ser puro, ingênuo, inocente e angelical. Mas essa é uma inverdade. A criança é um sujeito histórico e social capaz, competente e plenamente inserido no ambiente e nas relações socioculturais que a envolvem. É claro que ela não nasce racista, mas aprende a ser racista com pessoas racistas. Ela não nasce preconceituosa, mas aprende a ser preconceituosa com pessoas preconceituosas. O fato da criança ser capaz e competente não a faz, infelizmente, deixar de reproduzir o ambiente em que ela vive. Por tudo isso, podemos concluir a partir de nossa pesquisa, dentre outras coisas, que devemos sim

reconhecer a necessidade de trabalharmos a temática de uma forma mais objetiva na Educação Infantil, porque as crianças e as professoras trazem em suas relações as questões de preconceito e de racismo presentes em nossa sociedade.

Concluimos, com os estudos apresentados no capítulo 1, que tanto as leis quanto os embasamentos teóricos reforçam a necessidade da promoção da igualdade racial. A literatura evidencia que o povo negro vem sendo negligenciado desta época da escravidão. Apesar de todas atrocidades e desrespeito que o negro viveu no Brasil, ele não se cala. Podemos considerar como uma forma de resistência os quilombos e a organização a partir dos movimentos negros. A partir da pressão do movimento negro e de um tratado internacional, diferentes leis foram aprovadas no Brasil com a intenção de diminuir a desigualdade racial em nosso país. Buscamos a partir de autores tais como Lima (2010), Theodoro (2008), Fonseca (2011), Veiga (2008), Gonçalves (2011), Moehlecke (2002) e Domingues (2005), dentre outros, compreender esse processo que levou, por exemplo, à aprovação do Estatuto da Igualdade Racial. O Estatuto organiza artigos para que diversos capítulos e seções para uma promoção igualitária da população negra. Leis, Estatutos e Diretrizes são construídas para promover acessos a outros níveis de escolarização e de empregos. Através do estudo da legislação e da literatura da área foi possível observar que ocorreram avanços. Porém necessitamos de continuar a romper com a barreira da desigualdade e com a falsa democracia racial existente em nosso país.

O capítulo 2 dessa dissertação foi dedicado às crianças negras na educação infantil e às processo de formação das professoras visando à promoção da igualdade racial. Utilizamos como embasamento teórico as pesquisas e os estudos das seguintes autoras: Cavalleiro (2007), Rosemberg (2010 e 2011), Rosemberg e Pinto (1991), Trinidad (2011), Bento (2011), Gomes (1995), Dias (2011), Gatti (2008) e Brejo (2015), dentre outras. Essas autoras nos ajudaram a entender o processo social e discriminatório que algumas crianças negras sofrem em relação a crianças não negras e a perceber que a atitude de algumas professoras ao negligenciarem afeto e atenção em relação às crianças negras poderia ser discutida e enfrentada através de um processo consistente de formação. De acordo com as autoras citadas acima podemos promover uma equidade na educação infantil de forma a temática da promoção da igualdade racial que seja incluída no currículo e não fique restrita ações isoladas sem intencionalidades.

A partir dos estudos apresentados no capítulo 2, concluímos ainda que a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, por meio do Núcleo de Relações Étnico-Racial e da Gerência de Educação Infantil estão promovendo formações para as professoras no sentido de garantir a promoção da igualdade racial. A minha inserção profissional nesse processo mostra que o ano de 2016 será um ano significativo para as professoras, os coordenadores pedagógicos e os técnicos de acompanhamento da Educação Infantil. Está prevista a primeira formação continuada em prol da promoção da igualdade racial envolvendo de forma articulada a GECEDI e o Núcleo. Em relação às Regionais da cidade foi possível observar que ainda estamos longe do desejável, pois percebo que os seminários e formações são ainda pontuais. A SMED/BH deveria orientar formações e seminários para as regionais em relação a promoção da igualdade racial. Durante as minhas observações percebi que apenas duas regionais promoveram processos de formação para o professor em relação a promoção da igualdade racial. Se ocorreram outras formações promovidas por outras regionais não foram divulgadas. Penso que seria um ponto para refletir, pois não podem esperar que as formações partem somente do Núcleo.

Utilizamos para embasamento teórico as seguintes autoras: Cavalleiro, 2007; Rosenberg, 2011; Trinidad, 2011; Bento, 2011; Gomes, 1995; Dias, 2011; Kramer, 2004; Brejo, 2015. Para exemplificar o processo social e discriminatório que algumas crianças negras sofrem em relação a crianças não negras, alguns professores negligenciam afeto e atenção e muitas vezes não há sua interferência em situações de racismo por parte de outra criança. De acordo com as autoras citadas acima, podemos promover uma equidade na educação infantil de forma que seja incluída no currículo e nas ações isoladas sem intencionalidades.

A pesquisa revelou ainda que em Belo Horizonte o Núcleo de Relações Étnico-Raciais e a Gerência de Coordenação da Educação Infantil – GECEDI – procuram trabalhar em parceria no processo de formação do professor para promoção da igualdade racial na educação infantil. Há uma indicação reconhecida pelos entrevistados durante a pesquisa de que a formação das professoras em torno da temática deve ser realizada de maneira contínua em um tempo mais longo. No diálogo com os sujeitos participantes, foi possível perceber o reconhecimento e a atribuição de responsabilidade ao Núcleo de Relações Étnico-Raciais para acompanhar a implementação na Educação Infantil das

Diretrizes Curriculares Municipais para Educação das Relações Étnico-Raciais para educação básica. Nas Proposições Curriculares para a Educação Infantil de Belo Horizonte, o tema da promoção da igualdade racial está contemplado.

Na entrevista que realizamos com uma professora e uma coordenadora de uma creche conveniada, ficou evidente o quanto a implementação da promoção da igualdade racial como parte do currículo ainda está incipiente e tímida. A instituição conta com um acervo rico de livros que pode possibilitar o desenvolvimento de trabalhos para a temática. Porém, na creche, foi possível perceber como as profissionais estão ainda inseguras em relação ao desenvolvimento de ações voltadas para promoção da igualdade racial como parte do currículo. Muitas vezes, só se pensa em realizar algum trabalho a partir de um fato concreto de uma criança discriminada pelo colega. Algumas professoras acabam silenciando e não percebendo que as questões raciais quando bem trabalhadas podem despertar nas crianças e na comunidade a valorização da cultura negra. Essa insegurança mostra o quanto é importante a oferta de formação continuada para a promoção da igualdade racial na educação infantil. Nesse sentido, a formação das professoras pode ajudar a superar equívocos e incompreensões, garantindo que o trabalho proposto não seja solitário, mas busque envolver as crianças, as professoras, as famílias e a comunidade.

Na entrevista realizada na Umei, foi possível perceber que há um crescimento e um amadurecimento em relação à promoção da igualdade racial. As profissionais revelam que no início existia resistência de algumas professoras e até mesmo das coordenadoras em relação à implementação de proposta de promoção da igualdade racial. Porém, com a perseverança da técnica da Regional que acompanhava o trabalho tanto da gestão quanto da coordenação, pudemos assistir ao crescimento, de forma positiva de todos os profissionais desta instituição. Formações sendo realizadas a partir do PAP, materialidades sendo adquiridas para apoiar o professor no desenvolvimento dos projetos desenvolvidos com as crianças, enfim, a instituição conseguiu inserir a promoção da igualdade racial como parte do currículo. É evidente que precisa estar sempre acompanhando e solicitando registros para que não se perca um trabalho que está sendo muito bem desenvolvido pela gestão desta Umei. Isso mostra que ações permanentes de formação continuada contribuem para a compreensão da promoção da igualdade racial com as crianças da educação infantil.

Portanto, não podemos aqui avaliar da mesma maneira o trabalho desenvolvido em uma creche conveniada e o trabalho realizado em uma Umei, pois o investimento de recursos humanos e materiais nas Umei's são maiores que o investimento nas creches. Há de se ter consciência de que as dificuldades, de modo geral, por que passa uma instituição conveniada impedem um pouco a participação das professoras no processo de formações. Porém, não podemos deixar de destacar o papel importante que a coordenadora pedagógica tem na instituição, pois a mesma pode participar das formações e realizar as orientações necessárias para as professoras. Em caso de dúvidas, ela pode ainda contar com a orientação da Técnica de Acompanhamento pedagógico da educação infantil.

Nessa perspectiva, o trabalho de acompanhamento das instituições, entendido também como trabalho de formação continuada, tanto na creche quanto na Umei, pode contribuir para que ocorram mudanças significativas em relação à promoção da igualdade racial no ambiente escolar. Em algumas das instituições conveniadas que acompanho, por exemplo, passaram a ter o cuidado de inserir figuras de crianças negras nos painéis, nas portas dos banheiros. Além disso, no momento de adquirir brinquedos e materiais passaram a comprar bonecas negras.

As entrevistas realizadas com as técnicas de acompanhamento da educação infantil revelaram que os processos de formação oferecidas para as mesmas são de suma importância. Ao participarem do processo formativo sobre como trabalhar a temática da promoção da igualdade racial, as acompanhantes declararam que se sentem em melhores condições de acompanhar e de orientar de forma correta o trabalho das professoras, evitando a repetição de equívocos. Do ponto de vista da gerente pedagógica que entrevistei em uma Regional de Belo Horizonte, os processos de formação no cotidiano das instituições dependem muito das pessoas que estão ocupando cargos de gestores. Quando há professoras empenhadas que recebem apoio e respaldo dos gestores, o trabalho para a implementação da Lei n. 10.639/03 flui com mais naturalidade. Sem contar que o diálogo com Grupo de Gestores para Promoção da Igualdade Racial – GGPIR – em nível institucional fica mais facilitado quando acontece o empenho dos gestores. A gerente pedagógica destaca ainda em sua entrevista que foram diversos processos de formações realizadas e voltadas para os professores da educação básica e especial para a educação infantil. Segundo a entrevistada, a maior preocupação da Gerência de Educação – GERED – foi o cuidado de garantir a participação maciça das professoras, principalmente

das creches conveniadas.

A representante do Núcleo de Relações Étnico-Raciais que entrevistei mostrou a preocupação em zelar e fazer cumprir as legislações e as diretrizes curriculares para a promoção da igualdade racial também na educação infantil. Segundo a entrevistada, o Núcleo participa e contribui com o processo de formação continuada das professoras com relação à temática. Nesse sentido, tem sido prioridade a proposição de práticas que envolvam a autoestima, o afeto e o cuidado com a criança negra. Durante a entrevista foi possível perceber que um dos maiores desafios do Núcleo é o número de integrantes, contando hoje com apenas três pessoas para atenderem às demandas de escolas e instituições de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos de nove regionais da cidade. A equipe do Núcleo de Relações Étnico-Raciais desenvolvem formações dos professores de todos os níveis da educação básica.

Para a representante do Núcleo, é preciso nessa luta articular formação, pesquisa e produção de materiais para a promoção da igualdade racial. Nesse sentido, a mobilização em torno dos KITS foi importante para aproximar o que se produz nas universidades, o que se discute em cursos de formação com as práticas cotidianas nas escolas. Com a ampliação da Rede Municipal de Ensino, notadamente, na oferta de Educação Infantil, o desafio torna-se maior ainda, sobretudo em função da grande rotatividade de pessoal. Os novos concursados que chegam dizem que "não sabem como trabalhar com a questão racial". Isso, segundo a equipe do Núcleo, mostra os limites, por exemplo, da formação inicial de professores nas universidades. Mais de dez anos após a aprovação da Lei n. 10.639/03 o seu conteúdo ainda não é trabalhado na formação do professor que atuará na educação básica.

A representante da Gerência de Coordenação da Educação Infantil – GECEDI – afirma que, dentro das suas condições, vem promovendo algumas formações para a promoção da igualdade racial. No entanto, afirma e reconhece que deveria investir mais nesta temática, pois existem equívocos nesta primeira etapa da educação básica que precisam ser discutidos e enfrentados. Nesse processo, segundo a entrevistada, a formação continuada pode fazer uma enorme diferença. Ela afirma ainda que a formação de professores não resolve tudo, mas quando bem feita pode contribuir muito, conjugada com outras políticas públicas. A mobilização das professoras, das crianças, das famílias,

das acompanhantes regionais, das gerências regionais e de outros gestores responsáveis pela educação na cidade pode garantir mais condições para que a política de promoção da igualdade alcance seus objetivos, discutindo o tema da diversidade, não ignorando que as crianças discriminadas sofrem, enfrentando o desafio de melhorar a materialidade e questionando o mito da democracia racial. Segundo a entrevistada, é preciso fazer aparecer o que fica velado no cotidiano institucional e superar politicamente o racismo impregnado em nossa cultura. O trabalho para que todas as instituições incluam em seus projetos pedagógicos e em seus planos curriculares os princípios da Lei n. 10.639/03 tem sido importante nesse sentido.

Deste modo, o artigo de Gomes e Jesus (2013), intitulado *As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei n. 10.639/03*: desafios para a política educacional e indagações para pesquisa, traz contribuições relevantes.

O trabalho de campo consistiu na presença da equipe da coordenação regional (coordenador e auxiliares) durante um período de cinco a dez dias na escola, nos quais realizaram entrevistas com gestores, coordenadores pedagógicos e docentes, grupos de discussão com estudantes, análise dos documentos e registros de projetos realizados pelas escolas e conversas informais. (GOMES; JESUS, 201, p.29)

Os autores mostram uma preocupação com relação à implementação da Lei n. 10.639/03 na prática pedagógica do professor. A pesquisa desenvolvida por eles procura saber como é realizada a implementação dessa lei em todo o país.

De acordo com Gomes e Jesus (2013), o objetivo da pesquisa busca analisar e mapear as iniciativas desenvolvidas pelas redes públicas de ensino e as práticas pedagógicas realizadas por escolas pertencentes a essas redes nas perspectivas da Lei n. 10.639/03.

A alteração dos artigos 26-A e 79-B da Lei 9394/96 – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – pela Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), a Resolução CNE/CP1/2004, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, fundamentada no Parecer CNE/CP 3/2004, compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos 2000. Tanto a legislação como seus dispositivos podem ser considerados como pontos centrais no processo de implementação

das políticas de ações afirmativas na educação brasileira nos seus diferentes níveis, etapas e modalidades educacionais. (GOMES; JESUS, 2013, p. 21)

Embora a pesquisa não tenha contemplado a educação infantil, ela mostra um quadro das práticas pedagógicas a partir da implementação da Lei n. 10.639/03 em nível nacional. No caso da Educação Infantil, seria de grande importância para as secretarias de educação uma pesquisa dessa natureza em todo o Brasil, para que elas pudessem rever os processos de formações continuadas para as professoras da educação infantil.

A pesquisa teve por objetivo identificar, mapear e analisar as iniciativas desenvolvidas pelas redes públicas de ensino e as práticas pedagógicas realizadas por escolas pertencentes a essas redes na perspectiva da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas públicas do ensino fundamental e médio do país. (GOMES; JESUS, 2013, p. 21)

Segundo os autores do artigo, a partir dos movimentos sociais e das lutas antirracistas, é possível notar progressos com uma educação menos preconceituosa e menos racista nas escolas. Percebe-se uma construção e organização da temática nas políticas educacionais, que passaram a considerar o tema da diversidade como componente curricular. Nesse processo, o debate sobre a implantação da Lei n. 10.639/03 foi importante. De acordo com Gomes e Jesus (2013), é preciso ouvir os sujeitos envolvidos nesse debate e nas práticas cotidianas nas escolas para compreender a dinâmica vivida por eles.

Entende-se que, para avançar na compreensão do desenvolvimento da política antirracista na educação por meio da implementação da Lei nº 10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como conhecer seus limites, saber ações e opiniões de gestores, docentes e estudantes, faz-se necessário mapear e analisar as práticas pedagógicas que vêm sendo realizadas e ouvir principais sujeitos do processo (GOMES; JESUS, 2013, p. 22)

Nesta perspectiva, é preciso o envolvimento de todos para que alcance de fato a implementação da Lei como currículo. Porém, para isto, é preciso o comprometimento de todos os envolvidos nos sistemas educacionais e nas escolas para que realmente se tenha uma política antirracista. Segundo Gomes e Jesus (2013), a pesquisa apontou importantes

elementos para a reflexão sobre as práticas, mostrando avanços e desafios. Em cada uma das cinco regiões do Brasil, existe uma forma diferenciada de implementação da Lei. Em algumas regiões, existem práticas mais sólidas. Em outras, o processo ainda está em construção.

Na Educação Básica em Belo Horizonte também podemos constatar essa realidade. Em algumas regionais da cidade e escolas, as práticas já se encontram mais consolidadas; já em outras, o processo está em construção. Como demonstramos neste trabalho, as ações de formação continuada das professoras que trabalham com as crianças de zero a cinco anos poderão contribuir para avançar cada vez mais na promoção da igualdade racial, desde os anos iniciais do processo de escolarização vividos nas instituições de Educação Infantil.

A partir de minha pesquisa constatei que algumas estão conseguindo consolidar a implementação da promoção da igualdade racial para educação infantil de forma articulada. Já outras instituições desenvolvem processos de formação de forma pontual. Em outras, ainda existe certa resistência à temática. O mais importante é que estamos conseguindo, por meio dos processos de formação, sensibilizar muitos professores e profissionais da importância da equidade na educação infantil com as crianças negras. Portanto, concluo reafirmando a importância da oferta de formações tanto para os professores quanto para as acompanhantes pedagógicas da educação infantil, que visem à prática no cotidiano com as crianças. Oficinas que contemplem a prática pedagógica, pois, a partir da pesquisa, percebi que as professoras buscam muito mais o concreto do que as teorias para a promoção da igualdade racial. Isto não quer dizer que devemos descartar as formações referentes às teorias, mas aproximar do processo de formação do cotidiano das comunidades, das crianças e das professoras, contribuindo de forma satisfatória com uma nova concepção para a valorização e autoestima das crianças negras que se encontram na educação infantil.

Com objetivo de atender a um dos requisitos do Promestre em relação à conclusão do Mestrado Profissional desenvolvemos, a partir da dissertação, uma proposta de material pedagógico que possa contribuir com a formação do professor da educação infantil. Logo, com essa perspectiva, pensamos em propor em forma de sequência didática que contemplem a promoção da igualdade racial na educação infantil de maneira simples e objetiva: optamos pela contação de história, que contemple personagens negros. Para

isto, indicamos alguns livros que possam auxiliar e compor o cantinho de leitura da sala. É importante o professor realizar uma avaliação antes de apresentar e de trabalhar com a sua turma de crianças na Educação Infantil.

Trabalhando assim, sentimos que estamos dando continuidade às lutas de muitos negros, em diferentes partes do mundo, que reivindicaram respeito e direitos iguais. Um desses negros é Martin Luther King, que disse certa vez:

Eu venho aqui hoje essa noite fazer um apelo a vocês. Acredite em si mesmo e acredite que você é alguém. Ninguém poderá fazer isso por nós. Nenhum documento poderá fazer isso por nós. Nenhuma proclamação de emancipação poderá fazer isso por nós. Nenhum projeto dos direitos civis poderá fazer isso por nós. Se o negro é para ser livre ele deve aprofundar-se em seus próprios recursos internos, nos recursos de sua própria alma e assinar com uma caneta e uma tinta da auto-afirmação e determinação a sua própria proclamação de emancipação. Não deixe alguém tirar de você a sua virilidade humana. Tenha orgulho de nossa herança cultural e de nossas raízes. Nós não temos nada para nos envergonhar. Alguém disse uma mentira um dia. Eles redigiram isso nas palavras e nas linguagens deles. Eles fizeram tudo o que é preto parecer feio e ruim. Olhe e veja em seus dicionários e veja os sinônimos da palavra negro. É sempre algo degradante, inferior, baixo e sinistro. Olhe a palavra branco. É sempre algo puro, superior, alto e limpo. Mas eu quero consertar essa linguagem. Eu quero consertar essa linguagem de tal maneira que todo mundo aqui vai gritar: Sim, eu sou negro. Eu tenho orgulho disto. Eu sou negro e sou bonito (MARTIN LUTHER KING, 1964).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICS, A. *Estudos da infância no Brasil: encontros e memórias*. São Paulo: EdUFSCar, 2015.

AIRÈS, P. Dois sentimentos da infância, escola, família e sociabilidade. In: AIRÈS, P. A *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli e SILVA, Maria Helena Dias da GF. Análise qualitativa de *Dados de entrevista: Uma Proposta*. Paidéia (Ribeirão Preto) [online]. 1992, n.2, pp. 61-69. ISSN 0103-863X.

- ANDRÉ, M. E. D. A. (1983). Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*, (45): 66-71.
- ANDRÉ, M; Simões, S.H. R.; Carvalho, M.J; Iria Brzezinski. *Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil*. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99
- BELO HORIZONTE – PBH. *Portaria 270 da Secretaria Municipal de Educação com orientações sobre critérios de prioridade para vagas na Educação Infantil para reuniões do Núcleo Intersetorial Regional*, 2015.
- BELO HORIZONTE – PBH. *Secretaria Municipal de Educação. Caderno Informativo – Grupo Gestor de Promoção da Igualdade Racial - GGPIR*. Belo Horizonte: SMED, 2012.
- BELO HORIZONTE - PBH. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes curriculares municipais para a educação das relações étnico-raciais*. Belo Horizonte: SMED, 2013.
- BELO HORIZONTE - PBH. Secretaria Municipal de Educação. *Inclusão e educação: responsabilidade política e social*. Belo Horizonte: SMED, 2004.
- BENTO, M. A. S. (Org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais*. São Paulo: CEERT, 2011.
- BENTO, Maria Aparecida da Silva (org). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento*, Petrópolis: Vozes, 2002
- BENTO, M. A. S.; SILVA JR., H.; CARVALHO, S. P. (Orgs.). *Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade - CEERT, 2012.
- BENTO, M. A. S.; SILVA JR., H.; SILVA, M. R. (Orgs.). *Políticas públicas de promoção da igualdade racial*. São Paulo: CEERT, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *História e Cultura africana e afro-brasileira na Educação Infantil*. Brasília; MEC/SECADI, UFSCar, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Indicadores de Qualidade na educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade. *Estatuto da igualdade racial*, Lei n. 12.288, de 20 de junho de 2010. Brasília: SEPPIR, 2011.

BREGUNCI, M. da G. C. (Org.). *Formação continuada de docentes na educação básica (Laseb): impactos dos planos de ação nas escolas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BREJO, Janayna Alves. *O lugar da Educação Infantil e da formação de seus professores no contexto das políticas e leis educacionais: breve trajetória histórica brasileira (1990-2013)*. EdUEMG, 2015.

BRITO, José Eustáquio. *Trabalho, educação e relações étnico-raciais: diálogos pertinentes a partir da atividade docente*. Belo Horizonte, ano 17, n. 24, dez.2014- p. 71-92.

CARNEIRO, S. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARONE, I. (Org.). *Psicologia social do racismo*. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CAVALLEIRO, E. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2007.

CORSARO, W. A. *Culturas de pares de crianças e reprodução interpretativa*. A Sociologia da Infância. São Paulo: Artmed, 2011.

CORSARO, William A. *Sociologia da infância*. 2. ed., Trad. Lia Gabriele R. Reis. Rev. Maria Letícia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 384.

DEL PRIORE, M. (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2010.

DEL, Priore Mary. *História das crianças no Brasil* (Org.). In: GÓES, José Roberto de; DIAS, Darli de Souza. *Políticas públicas de Educação: a inclusão e a diversidade*. Barbacena: EdUEMG, 2015.

DIAS, L. R. *Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: Saberes e fazeres*. São Paulo, 2011. P. 179-193.

DIAS, L. R. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. *Revista Brasileira de Educação*. v. 17, n. 51. Rio de Janeiro. Set./Dec. 2012.

DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: O início de uma reparação histórica. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 29, p. 164-176, ago/ 2005. Disponível a partir http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-47822005000200013&lng=en&nrm=iso Acesso em 03 de novembro de 2015.

DORNELLES, L. V. *Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber*. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

ELAINE. *Entrevista II*. [03.10.2015]. Entrevistadora: Lisa Minelli Feital. Belo Horizonte, 2015. 1 arquivo de áudio. A entrevista na íntegra encontra-se nos arquivos da pesquisa.

GÓES, José Roberto; FLORENTINO, Manolo. *Crianças escravas, crianças de escravos. Histórias das Crianças no Brasil*. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 177-1991 (DEL PRIORI, Mary. Org)

FONSECA, M. V. *Educação e controle em relação à população negra de Minas Gerais no século XIX*. FONSECA, M. V.; SILVA, C., M. N.; FERNANDES, A. B. (Orgs.). *Relações étnico-raciais e educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

FONSECA, M. V.; SILVA, C., M. N.; FERNANDES, A. B. (Orgs.). *Relações étnico-raciais e educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

FONSECA, Marcus Vinícius. *O predomínio dos negros nas Escolas de Minas Gerais do Século XIX*. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 35, n. 3, p. 585-599, dezembro 2009. Disponível a partir <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022009000300012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 de novembro de 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022009000300012>.

GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. V.13, n. 37. Rio de Janeiro Jan./Apr. 2008.

GIANE. *Entrevista V*. [16.10.2015]. Entrevistadora: Lisa Minelli Feital. Belo Horizonte, 2015. 1 arquivo de áudio. A entrevista na íntegra encontra-se nos arquivos da pesquisa.

GOMES, N. L. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

GONÇALVES, L. A. O. Pensar a Educação, pensar o racismo no Brasil In: FONSECA, M. V.; SILVA, C., M. N.; FERNANDES, A. B. (Orgs.). *Relações étnico-raciais e educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

ISABELA. *Entrevista IV*. [06.10.2015]. Entrevistadora: Lisa Minelli Feital. Belo Horizonte, 2015. 1 arquivo de áudio. A entrevista na íntegra encontra-se nos arquivos da pesquisa.

KOHAN, W. Infância escolarizada dos modernos. In: KOHA, W. O. *Infância. Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KUHLMANN JR., M. Infância, história e educação. In: KUHLMANN JR. M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 4. ed. Porto Alegre: Mediações, 2007.

LÍLIAN. *Entrevista VII*. [22.10.2015]. Entrevistadora: Lisa Minelli Feital. Belo Horizonte, 2015. 1 arquivo de áudio. A entrevista na íntegra encontra-se nos arquivos da pesquisa.

LIMA, Márcia. *Desigualdades raciais e Políticas Públicas: Ações afirmativas no Governo Lula*. Novos estudos – Cebrap. São Paulo, n. 87, p. 77-95, Jul/2010.

LIMA, Márcia. *Desigualdades raciais e Políticas Públicas: Ações afirmativas no Governo Lula*. Novos estudos - Cebrap, São Paulo, n. 87, p. 77-95, Julho de 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002010000200005&script=sci_arttext. Acesso em 03 de novembro de 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002010000200005>.

LUDMILA. *Entrevista I*. [03.10.2015]. Entrevistadora: Lisa Minelli Feital. Belo Horizonte, 2015. 1 arquivo de áudio. A entrevista na íntegra encontra-se nos arquivos da pesquisa.

MARIANA. *Entrevista III*. [06.10.2015]. Entrevistadora: Lisa Minelli Feital. Belo Horizonte, 2015. 1 arquivo de áudio. A entrevista na íntegra encontra-se nos arquivos da pesquisa.

MARTA. *Entrevista IX*. [26.10.2015]. Entrevistadora: Lisa Minelli Feital. Belo Horizonte, 2015. 1 arquivo de áudio. A entrevista na íntegra encontra-se nos arquivos da pesquisa.

MARTIN LUTHER KING. Discurso proferido em Nova York, 1964. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=14ihKiDE_zI <Acessado em 05.01.2015>

MÍRIAM. *Entrevista VIII*. [25.10.2015]. Entrevistadora: Lisa Minelli Feital. Belo Horizonte, 2015. 1 arquivo de áudio. A entrevista na íntegra encontra-se nos arquivos da pesquisa.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo. n. 117, p. 197-217, nov/2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>. Acesso em 03 de novembro de 2015.

MORLEY, H. *Minha vida de menina*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE - PBH. Secretaria Municipal de Educação. *Caderno Informativo* - Grupo Gestor de Promoção da Igualdade Racial - GGPIR. Belo Horizonte: SMED, 2012.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE - PBH. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes curriculares municipais para a educação das relações étnico-raciais*. Belo Horizonte: SMED, 2013.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE - PBH. Secretaria Municipal de Educação. *Inclusão e educação: responsabilidade política e social*. Belo Horizonte: SMED, 2004.

Revista Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade raciais, 2012, p. 13

ROSA. *Entrevista VI*. [17.10.2015]. Entrevistadora: Lisa Minelli Feital. Belo Horizonte, 2015. 1 arquivo de áudio. A entrevista na íntegra encontra-se nos arquivos da pesquisa.

ROSEMBERG, F.; PIZA; E. *Cor nos censos brasileiros*. In: BENTO, M. A. S.; ed. Vozes, 5ª edição, Rio de Janeiro. p. 91-120.

ROSEMBERG, F.; PINTO, R. P. Criança negra: casa e escola. São Paulo: Fundação Carlos Chagas e PUC-SP, 1991..171-186.

ROSEMBERG, F. A Educação Infantil pós-FUNDEB. In: SOUZA, G. (org). *Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto, 2010.p

ROSEMBERG, F. Educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. *Cadernos de pesquisa*. São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago/1992.

ROSEMBERG, F. *Políticas de educação infantil e avaliação*. São Paulo, v. 43 n. 148, p. 44-75, jan/abr. 2013.

SARAIVA, R. *Raça e cor nos resultados do avalia-BH: o desempenho dos estudantes e as políticas de equidade racial na Rede Municipal de Educação*. Juiz de Fora - MG, UFJF, Mestrado Profissional, 2014.

SANTOS, B de. S. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 56, 2003.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. *Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil*. São Paulo, 2011, p. 120-137.

THEODORO, Mário (Org.). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil – 120 anos após a abolição*. Brasília: Ipea, 2008.

VIANNA, H. M. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano, 2003.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 13, 2008, n. 39, p. 502-516.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 502-516, Dec. 2008. Available from

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300007&lng=en&nrm=iso>. access

on 03 Nov. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000300007>.

VIEIRA, L. M. F. Mal necessário: creche no departamento Nacional da Criança (1940-1970). *Cadernos de pesquisa*. São Paulo, n. 67, p. 3-16, nov/1988.

VIEIRA, L. M. F. Critérios de acesso à educação infantil no Brasil: Estigmatização da pobreza, privilégio corporativo ou discriminação positiva? *Revista Olhar de professor*, n. 16, p. 49-74, 2013. (disponível em <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>).

ANEXO

Um sonho de rima

Nívea Sabino

Vim à força
ceder minha força
num grande esforço
por sobre o viver

Vim negra
de cor
"da cozinha pra rua"
me dizia o *Sinhô*

Vi meu ventre
que nunca foi livre
gestar filhos em meio a dor

Ecoei meu canto
fiz mandinga
em danças de roda
lancei a minha sorte
diante da ignorância
de quem se fazia forte

Azar ou sorte?

Quisera uma primavera de flores
mulheres negras
a brotar na janela
de quem nunca me tomará como bela

Sou eu
Criola
Neguinha
Donzela
Milhares de mim pelos aglomerados
iluminando a favela

Construo identidade
com base na minha vontade
Resistência fortificada em vivência

O sonho é rimar negro sem dor
ou qualquer que seja a violência

Sobre os solos férteis da igualdade

Nívea Sabino

Ainda persiste o olhar
que a mim difere
que profundo fere
que segregar prefere
por questão de tom
de cor
de pele

Depois de escravizar
de pseudo-libertar e
desqualificar
do meu cabelo à minha crença
no meu orixá

Vejo surgir um cortejo
feito Marujada que passa
um canto
um coro
um real esforço
para se reparar
o que não se repara

Reflexos de uma história
que por nós
enfim
começa a ser contada

O negro resiste
no saciar da sede
que mata na seiva
das próprias raízes

Um fazer plantar
fulô
dignidade
através da dança
na luta
germinadas ao suor
que escorre da bruta labuta

Buscando
no seu penoso caminhar
experimentar do sabor da fruta
da polpa
do paladar
do direito pleno às oportunidades
sobre os solos férteis da igualdade