

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Psicologia
Curso de Especialização Gênero e Diversidade na Escola

Geneci de Almeida Gonçalves

**CONSTITUIÇÃO POLÍTICA E SOCIAL SOBRE RAÇA E ETNIA NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Belo Horizonte

2015

Geneci de Almeida Gonçalves

**CONSTITUIÇÃO POLÍTICA E SOCIAL SOBRE RAÇA E ETNIA NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização
Gênero e Diversidade na Escola, da Faculdade de
Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais,
como requisito parcial para obtenção do título de
Especialista.

Conceição Firmino Seixas (Orientadora) - UFRJ

Johanna Monagreda - UFMG

Paulo Nogueira - UFMG

Belo Horizonte, 25 de fevereiro de 2016.

*Dedico esta monografia a minha Família
e ao meu eterno namorado Vandro.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos/as que de certa forma contribuíram para eu ser o que sou em especial àqueles/as que foram marcantes para que eu realizasse mais este sonho. Entretanto há pessoas que se fizeram presentes de forma mais imediata desse momento, a estas, quero agradecer nominalmente.

Este estudo minucioso, que não se esgota em um tema, mas sim desperta para outros aspectos a serem explorados, não teria sentido sem a presença constante de Deus em minha vida, segurando minha mão, me dando forças durante as veredas, fazendo com que eu transpusesse os obstáculos, sendo presença em cada situação vivenciada, permitindo meu crescimento e aprendizados constantes. Obrigada Senhor.

Este trabalho não seria possível se não fosse a didática de trabalho de minhas professoras orientadoras Cássia Reis Donato e Conceição F. Seixas, que com carinho, paciência e dedicação, me encaminharam de forma clara e segura na solução dos questionamentos encontrados fazendo sempre crer no próximo e em minha capacidade acadêmica.

Agradeço aos meus Pais, Antonio e Maria, que por toda uma vida me passaram uma formação social, consciente e crítica, sem preconceitos, fazendo-se assim que eu tivesse uma consciência Cristã para amar e respeitar as diferenças e caminhar em prol de todo/a cidadão/ã.

A Vandro, por compreender que mesmo por alguns momentos distantes não somos uma ilha deserta, ainda assim se fazer presença constante em meus sentimentos e caminhando lado a lado em minhas conquistas e tropeços. Seu amor vai além das barreiras transponíveis da BR 381 e da distância que por ora nos separa e para sempre nos une através de nosso companheirismo e desejo em ser Família.

Aos irmãos, cunhadas, sobrinhos, tias e tios, primos/as e demais amigos/os dos quais compreenderam a temporária ausência de seus lares, no convívio familiar constante.

A todos/as companheiros do Curso de Pós Graduação em Gênero e Diversidade na Escola, no pólo de Itabira, entre encontros e desencontros sobrevivemos ao programa do curso e podemos galgar mais um degrau na formação acadêmica e pedagógica fazendo de nossas crianças seres habilitado em reconhecer no próximo a si mesmo.

Aos professores tutores que nos auxiliaram durante os módulos presenciais: Isabela Timburá, Otacílio Oliveira, Felipe, Cássia Donato, Laís, e ao Coordenador do Curso de Especialização Gênero e Diversidade na Escola o Prof. Dr. Marco Aurélio Máximo Prado, o

convidado palestrante Prof. Rogério Junqueira pesquisador do INEP, o Prof. Dr. Fernando de Barros Filgueiras então Diretor da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, o Prof. Dr. Wagner José Corradi Barbosa então Diretor de Educação a Distância da UFMG, pela dedicação, perseverança e nos valorizando sempre. Obrigada.

Ao apoio técnico de Jackson Cristiano Oliveira Silva e Gabriel Mascarenhas sempre atentos, educados e cordiais frente às questões burocráticas e analógicas da central GDE.

A Prefeitura de Itabira pela parceria com a UFMG, em abrir as portas da cidade e receber o Curso de Pós Graduação em Gênero e Diversidade na Escola, demonstrando seu olhar empreendedor e visionário, proporcionando aos profissionais da área de educação a primorosa oportunidade em galgar mais um passo em sua formação acadêmica, recebendo a todos/as, sejam do Município ou não, com muito respeito, cuidado e carinho.

Aos profissionais amigos dos bastidores: porteiros, auxiliar de serviços gerais, auxiliar de apoio a informática, vigias, guardas, jardineiro, dentre outros obrigada pelo carinho e acolhida.

As professoras tutoras Érika Pretes e Lúcia Otoni pela dedicação, perseverança e nos valorizando sempre. Obrigada.

E a você que está lendo este documento, obrigada pelo interesse, são um incentivo e prazer tê-lo/a como leitor/a, espectador e crítico do meu trabalho.

“O sistema não teme o pobre que tem fome, porque, como regra, basta enganá-lo com cestas básicas e outras cantinelas da solidariedade. O sistema teme o pobre que sabe pensar, porque vai atrás de seus direitos”. (DEMO, 2000, p. 166).

RESUMO

O objetivo deste trabalho é investigar as relações étnico raciais, principalmente no que se refere à construção social da diferença racial e cultural no contexto da Educação Infantil. O presente texto buscou analisar essa questão a partir da perspectiva da atuação pedagógica que envolve os profissionais, da experiência da comunidade escolar e das percepções das crianças. Este texto é resultado de uma pesquisa destinada a analisar as relações estabelecidas no cotidiano da comunidade escolar, buscando identificar os sentidos atribuídos por diferentes atores às equivalências e diferenças raciais e culturais emergentes nessas relações. A referida pesquisa dialogou com pressupostos da historiografia brasileira e buscou discutir como a questão racial aparece na relação família e escola. Essas análises foram confrontadas com o conteúdo de documentos que tratam da garantia dos direitos da Educação Básica e dos trâmites legais apresentados pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, através de pareceres, resoluções, comunicados. Assim, o trabalho objetiva analisar conceitos antropológicos, observar participativamente o indivíduo enquanto sujeito da ação, obtendo entendimento sobre as relações entre a comunidade escolar e a família.

Palavras-chave: Raça e etnia. Racismo. Família e Escola. Marcos Legais. Educação Infantil.

ABSTRACT

The aim of this work is investigating the racial ethnic relations, especially those related to the social construction of racial and cultural differences in the context of Childhood Education. This paper sought to analyze the issue from the perspective of pedagogical activities involving the professional, the experience of the school community and perceptions of children. This text is the result of a research to analyze the relations established in the school community day-by-day, seeking to identify the meanings attributed by different actors to emerging racial and cultural equivalences and differences in these relationships. Such research dealt with assumptions of Brazilian historiography and sought to discuss how the racial issue arises in family and school relations. These analyzes were confronted with the contents of documents about the guarantee of the rights to Basic Education and the legal procedures presented by Belo Horizonte City Hall, through opinions, resolutions, communications. Thus, the work aims to analyze anthropological concepts, participatively observe the individual as a subject of action, reaching understanding about the relation between the school community and family.

Keywords: Race and ethnicity. Racism. Family and School. Legal frameworks. Children education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1: A Lei 11.645/08: Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana na Educação Infantil	16
1.1 O ensino de História no Brasil.....	18
CAPÍTULO 2: Contextualizando a Unidade Municipal de Educação Infantil Flora Encantada e a Região destrital pertencente	23
2.1 Caracterizações da Comunidade a ser atendida e do processo de implementação da Unidade Municipal de Educação Infantil Flora Encantada	25
2.2 Processos pedagógicos e inauguração da Unidade Municipal de Educação Infantil Flora Encantada	29
CAPÍTULO 3: Construção social da diferença racial e cultural no contexto da Educação Infantil	34
3.1 Contextualizando histórias infantis	36
3.2 Reuniões para as famílias e a reescrita histórica da música “nega maluca”	46
3.3 Avaliando estruturas na apropriação do desenvolvimento da aprendizagem.....	52
CAPÍTULO 4: A invisibilidade racial na educação escolar.....	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS	64

INTRODUÇÃO

Em minha trajetória profissional na área educacional, boa parte estive envolvida com a Educação Infantil. Desta forma, deparei-me inúmeras vezes com questões que me instigavam e incomodavam principalmente no que se refere às relações étnicas e raciais e à construção social da diferença racial e cultural no contexto da Educação Infantil. Essas questões emergiram para mim principalmente ao observar a perspectiva de atuação pedagógica que envolve os profissionais, a experiência da comunidade escolar e as perspectivas das crianças. Preocupava-me, sobremaneira, o modo como era encaminhado o processo de relações entre culturas diferentes, especialmente a brasileira e a africana, prevalecendo a formação hegemônica e o mito da democracia racial. Indagava-me frequentemente: o relacionamento entre pessoas é comum em toda sociedade, então como são estabelecidas as relações raciais no cotidiano da comunidade escolar? É possível identificar os sentidos atribuídos, por diferentes atores, às equivalências e diferenças raciais e culturais emergentes nessas relações? Como essas diferenças podem ser analisadas pedagogicamente? E as equivalências entre culturas são abordadas no contexto escolar?

Diante dos fatos, muitas vezes, refletia: o que fazer para reverter esta situação de pouca representatividade da diversidade cultural? Como trabalhar o processo de inserção étnico racial na Educação Infantil? Como garantir, por meio da aplicação da Lei 11.645/08, que regulamenta o ensino da história e cultura Afro-brasileira e indígena no currículo, como direito ao exercício pleno de cidadania para todos/as?

O fato de trabalhar, desde 2003, com a Educação Infantil me fez observar que nem sempre há o entendimento para as relações étnico-raciais. Em geral, busca-se uma formação comum a todos/as que levam à formação homogênea, com base em princípios hegemônicos. Assim, perde-se o foco no reconhecimento e valorização de identidades distintas, carecendo de uma legislação que trabalhe o reconhecimento da Identidade Negra.

Identificada a falta de entendimento racial, foram surgindo as nuances de racismo, muitas vezes, camufladas pelo mito da democracia racial, segundo o qual toda sociedade vive a paz e o respeito entre seus convivas sociais. Percebi que além dos procedimentos inclusivos é preciso mesmo rever a hegemonia, o que domina. É preciso entender a Lei 11.645/08 para incluir de forma concreta no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Procurei observar como a escola está trabalhando a referida Lei, muitas vezes atuando para seguir uma nova diretriz conforme

determinação, mas sem o compromisso de efetivamente se debruçar sobre as marcas do racismo em sua dinâmica institucional e cotidiana.

Procurei, então, aprofundar um pouco mais na análise sobre a constituição social sobre raça e etnia na Educação Infantil. Com o intuito de conhecer o que os estudiosos do tema das relações étnico-raciais, voltados para área da Educação Infantil, destacam sobre o assunto, analisei textos voltados para relação família e escola, documentos que tratam da garantia dos direitos da Educação Básica e, além deles, estudei os trâmites legais apresentados pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, por meio de pareceres, resoluções e comunicados.

Neste movimento de buscar a superação dos preconceitos e formas veladas de racismo, estudei muito, porém muitas indagações permaneciam, dentre as quais: como ajudar às famílias, as professoras, as crianças, sem distinção de classe social, fazerem parte da Educação Básica nacional, sem negligenciar os traços que compõem sua condição racial? Como não decepcionar as famílias e seus/suas pequenos/as diante da busca de pertencimento étnico racial?

Essas questões foram surgindo aos poucos, tornando-se enfáticas no processo de escrita do meu pré-projeto de TCC, e me fizeram refletir sobre o meu papel e minha responsabilidade no processo educativo, me levando a fazer este estudo de monografia, no final do meu Curso de Pós Graduação em Gênero e Diversidade na Escola. No que se referem às relações étnicas raciais, as indagações estavam ainda “confusas”, entretanto resultaram nesta pesquisa que buscou inicialmente refletir sobre a necessidade de examinar como se constroem representações das relações entre cultura brasileira e africana, o espaço de formação, a produção de conhecimento, e as relações étnico-raciais.

Contudo, antes mesmo de me aprofundar sobre as teorias que tratam das questões específicas das quais ansiava por respostas, observei a importância em resgatar a história, de forma sucinta, porém indispensável para procurar entender o processo histórico da interação entre culturas, propondo considerar também suas diferentes configurações atuais. Desde sua proeminente colonização, a nação brasileira vem passando por transformações estruturais, envolvendo concepções geopolíticas, físicas, antropológicas e sociais. Os espaços transformam-se em uma escalada avassaladora, com eles as pessoas buscam por uma conquista do mesmo, transformando o seu meio no local social onde convivas busquem por relações culturais que fomentem um sentido real para o exercício da cidadania.

Por meio desta busca pela conquista por espaços é que advém o interesse por este tema, que surgiu no decurso da convivência com crianças da Educação Infantil na faixa etária entre os quatro e cinco anos, compreendendo a antiga pré-escola. Na Prefeitura Municipal de

Belo Horizonte leva-se em consideração a Educação Infantil com parte da Educação Básica, sendo assim, a mesma não configura mudança de fase, sim processo contínuo de aprendizado, extinguindo-se termos como pré-escola. A pesquisa que será aqui apresentada foi realizada na UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil Flora Encantada,¹ da Prefeitura de Belo Horizonte, localizada na Zona Leste da cidade que fora subdividida em regional Nordeste, conhecida como uma região da periferia.

Busquei observar, por meio de múltiplos olhares de diferentes atores da escola, como são significados, no contexto escolar, as diferenças culturais manifestadas na linguagem, nas vestimentas, nos penteados, no brincar, na convivência entre as crianças, nesse ambiente em que se desenvolve uma representação do pensar como padrão de comportamento e reverenciado pelos pares envolvidos na Educação Infantil.

Segundo Kuhlmann Jr. (2003), pode-se falar em Educação Infantil em um sentido bastante amplo, envolvendo toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que viva. Ou seja, desde sempre a Educação Infantil faz parte do contexto social independente da forma pela qual ela é representada. O lugar ocupado pela escoladiante da sociedade, como importante agente da ação formadora do indivíduo, tem sido construído e sustentado por um conjunto de fatores. Como salienta Dubet (2011), as múltiplas culturas compõem este cenário e reforçam características individuais que formam a infinidade de sistemas de referência reportados ao mundo educacional. Assim, referendada pela Constituição Federal de 1988, da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, no que se refere à modalidade específica das instituições educacionais para a criança de zero a cinco anos e oito meses: a escola voltada para Educação Infantil é o objeto da pesquisa.

A escola é um local privilegiado para produção do conhecimento e para a formação dos indivíduos. De forma bem característica possui uma dinâmica de grupo que permeia a orientação de atividades pedagógicas variadas contendo estruturas significativas para formação social e intelectual. Sentir-se membro desta instituição é como reforçar o espectro de cidadania voltada ao pertencimento local e ao reconhecimento entre os convivas, conforme apontamentos de Dubet (2001).

Muitos/as estudantes frequentam este espaço desde o berçário e ali permanecem até a ida para o Ensino Fundamental, dedicando horas de sua vida sendo cuidados/as e educados/as, construindo os valores e visões de mundo, recebendo matrizes cognitivas, culturais, afetivas,

¹ Os nomes da UMEI e atores envolvidos são fictícios, para preservar a imagem destes na pesquisa.

sociais, que futuramente nortearão o seu pensar, falar e agir. A escola é também um espaço em que as crianças têm a oportunidade de conhecer e conviver com culturas e identidades distintas daquelas acessadas no lar ou na comunidade de origem. A escola é, dessa forma, um espaço propício para a observação e análise de como a diferença emerge nas relações raciais.

Na Unidade Municipal de Educação Infantil - UMEI Flora Encantada, localizada na periferia de Belo Horizonte, o que nos chamou a atenção foi como as crianças relacionavam entre si com uma informalidade estimulada pelo espírito de cooperação entre todos/as em busca da inserção social entre os pares indistintamente, buscando aprender a aprender pautando as ações através da ética e a construção de valores. No momento em que participamos do dia-a-dia da criança no espaço escolar, percebemos a importância do papel dos pares para formação individual no coletivo na perspectiva sócio-cultural representando o conhecimento acerca do mundo que o cerca. Para nós, torna-se evidente a relação coletiva e social entre os pares, na formação do indivíduo, concentramo-nos então no mesmo, observando sua relação familiar e o contexto escolar, que de certa forma apresenta um novo olhar sobre as relações inter-raciais e os contextos sociais.

Diante dos fatos apresentados, pode-se observar que as lutas por direitos são constantes, porém as conquistas são lentas. A sociedade avança a passos lentos com suas conquistas sociais. Projetos são elaborados de forma veemente respaldando a proteção à infância e às nuances que envolvem sua formação ética e de reconhecimento racial. Contudo cuidar da infância através do respeito étnico racial não se restringe a estudos de congressos, de leis, mas depende da eficiência na aplicação factual de todos estes projetos à sociedade. Após conhecer o processo de construção conceitual na defesa dos direitos das crianças negras, verificamos que houve avanços e retrocessos, que se traduzem em políticas vigorosas na elaboração de conjecturas prementes na reelaboração de estratégias e leis que correspondam às exigências do momento e uma prática/cotidiano escolar que nem sempre caminha na direção de abrir espaço para a diferença.

O Brasil tem vivido um longo processo marcado pela explicitação de demandas democráticas que dialogam com a necessidade de promoção da igualdade. Essas demandas têm provocado uma evolução na conquista dos direitos raciais. Nesse processo tem se destacado diferentes marcos: a Constituição Federal de 1988, ao Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil de 1998, o Conselho Nacional de Educação de 1999, os subsídios para o Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil da Prefeitura de Belo Horizonte de 2001, os Movimentos Nacionais em Prol da Luta pela

Consciência Negra, como Não Deixe Sua Cor Passar em Branco, a Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo pela cidadania e pela vida, a Lei 10.639 de 2003, a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção Racial, à Lei 11.645/08, a Conferência de Durban, os Programas de Ação Afirmativa nas Universidades, ao Estatuto da Igualdade Racial. Vários autores têm referendado a importância dessas demandas, como Rosa Cabecinhas; Cunha Frota; Ângela Dalben; José Alfredo Debortoli; Pedro Demo; João Azevedo Fernandes; Alécia Pádua Franco; Geneci Gonçalves; Moysés Jr. Kulhmann; Nei Lopes, Guacira Lopes Louro; Richard Marin; Anderson Ribeiro Oliva; Vinícius Pereira de Oliveira; Eduardo França Paiva; Mário Quintana; Darcy Ribeiro; Rosa Margarida de Carvalho Rocha; Geraldo Romanelli; Marcio André dos Santos; Aline Maira da Silva Silva; José Carlos Gomes da Silva; Içami Tiba; Nilma Lino Gomes; Kabengele Munanga. Através de seus textos, esses autores evidenciam esta interferência étnico racial nesta conexão sócio-educacional. E é a análise de como a questão racial atravessa o contexto sócio-educacional na Educação Infantil o principal aspecto que queremos evidenciar no presente trabalho. Visando, assim, contribuir para que as crianças e seus familiares não se sintam excluídas do processo educacional em detrimento ao pertencimento desta ou daquela condição racial, dando atenção aos processos de construção destas relações raciais na Educação Infantil.

Assim, a configuração das relações raciais na Educação Infantil será abordada nesta monografia a partir dos seguintes objetivos: analisar a construção social da diferença racial e cultural no contexto da Educação Infantil, pontuada na perspectiva da atuação pedagógica que envolve os profissionais, na experiência da comunidade escolar e nas percepções das crianças; compreender as relações estabelecidas no cotidiano da comunidade escolar, e identificar os sentidos atribuídos por diferentes atores às diferenças raciais e culturais emergentes nessas relações; analisar o viés pedagógico de como essas diferenças e equivalências entre culturas são abordadas e vivenciadas no contexto escolar.

Este estudo leva em consideração o relacionamento entre família, escola e crianças da UMEI Flora Encantada, em e como a interação entre esses diferentes atores no contexto escolar é perpassada pela questão racial. Para atender a esse objetivo, organizei o presente trabalho em quatro capítulos, ficando assim dispostos:

No primeiro Capítulo, tratarei da Lei 11.645/08 a partir dos desafios e perspectivas nela enunciados para o Ensino da História e Cultura Afro brasileira, Africana na Educação Infantil. Discutirei como a escola está trabalhando a Lei, a receptividade do corpo docente e discente, observando que não se trata de procedimentos em si, sendo preciso rever posturas e conceitos para a efetiva concretização de seus pressupostos.

No segundo Capítulo, apresentarei a contextualização da Escola onde foi realizada à observação empírica das relações étnicas raciais e apresento análises sobre as configurações na referida escola.

No terceiro Capítulo, analisarei a construção social da diferença racial e cultural no contexto da Educação Infantil, e como essa construção perpassa a atuação pedagógica dos profissionais, a experiência da comunidade escolar e as percepções e ações das crianças.

No quarto Capítulo, dialogarei mais diretamente com as contribuições de teóricos sobre o tema das relações raciais no campo da educação e, mais especificamente, na Educação Infantil.

CAPÍTULO 1

A Lei 11.645/08: Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana na Educação Infantil

A competência cidadã. Se a formação do cidadão é uma questão tão complicada, é porque o cidadão deve possuir certas competências para intervir em um espaço democrático a fim de ser ouvido, de defender seus próprios interesses e os do seu grupo. Isso supõe que o aluno aprenda a exercer na prática seus direitos. (DUBET, 2011, p. 292).

Há uma mudança anunciada nas relações de mercado de trabalho no país, já não havia mais as mãos presas, o corpo surrado em troca de uma senzala mal acabada, escura e superlotada. Atentos a uma nova condição de status social, a comunidade negra percebe-se como sujeito de direitos, e para tê-los respaldados socialmente necessitam de competências educacionais para exercerem de forma íntegra e honrada, de ser ouvido, conforme nos orienta Dubet (2011).

Ao longo de séculos o que aprendi sobre a África restringia-se ao que queriam revelar. A verdadeira África até pouco tempo atrás era conhecida somente por grandes e renomados antropólogos e historiadores. O ensino apresentado a milhares de estudantes brasileiros era marcado pela fuga da realidade vivenciada por nossos irmãos africanos. Como afro-descendentes, ficamos reféns da crueldade histórica. Jesus (2006) referenda este capítulo cruel da história e que as discussões sobre a vinda dos africanos nos impede de observar o trânsito cultural entre África e Brasil.

A migração forçada de milhões de africanos para o continente americano foi um dos capítulos mais cruéis da nossa história. A historiografia tratou do tema com grande competência, sendo responsável por uma vasta produção teórica sobre o “tráfico de africanos”. Assim, nos parece claro que insistir nas discussões sobre a vinda de africanos para a América – em especial o Brasil – nos impediria de demonstrar um aspecto mais relevante: o trânsito cultural existente entre a região atlântica da África e o Brasil. (JESUS, 2006, p. 80).

O que realmente nos ensinaram sobre a África ao longo de séculos? Não saberemos responder, pois em nada recordamos daquilo que jamais fora ensinado. É o que nos apresenta Oliva (2003), em seu questionamento: “O que sabemos sobre a África?”. Em sua expectativa pela resposta, nada encontrou além do silêncio ou da pretensão em acreditar que se sabe algo. O que se conhece passa pelo conflito da violência da escravidão a bondade dos mercadores de escravos em apresentar o novo mundo àquele povo sem cultura.

Criando o mito em volta das constatações violentas que realmente fizeram parte das relações entre povos tão distintos. O tráfico de africanos confirma a face cruel da escravidão, conforme Paiva (2009) aponta na revisão historiográfica empreendida em negar o patriarcalismo e focar a violência das relações senhor e escravo/a, entendendo o cativo como um objeto e não agente histórico.

Esse tipo de análise sobre a formação social do brasileiro teve grande impacto na elite intelectual que pensava os rumos do Brasil em finais do século XIX e primeiras décadas do século XX. Foi criada uma espécie de paradigma racial, onde se procurou ancorar em um discurso científico sobre a sociedade brasileira. As propostas de solução para o país passavam por teorias das mais diversas, entre as quais um pretense “branqueamento” da população mestiça brasileira. (JESUS, 2006, p. 83).

Observando a história, como de forma a fazer uma análise retrospectiva da mesma, percebemos de forma evidente que os segmentos surgidos após libertação dos escravos remetem à pobreza da maioria da população brasileira, apontadas por Jesus (2006). Perpetuando, assim, um mar de desigualdades infinitas reforçadas por atitudes menos felizes que remetem ao preconceito em relação à situação econômica, à condição social e, sobretudo, à cor da pele.

Levando o negro a incorporar uma visão hegemônica branca, a negar a si mesmo, seu corpo para interagir de forma social, levando a uma auto-imagem de desvalorização e negação de sua condição negra. O branqueamento, demonstrado por Jesus (2006), revela a nova condição após a abolição da escravatura no Brasil, dantes éramos escravos, agora “somos brancos”. Assim, cria-se um novo sujeito, um modelo moderno renomeado em sua racialidade como sujeito negro de alma branca, definitivamente degenerando a raça negra. Um sujeito descrito nos bancos escolares como incorporado à sociedade brasileira, sem direito a ser o que é de verdade: um negro.

Segundo Silvério (2010), o mito da democracia racial induzia a crença de que no Brasil as desigualdades não possuíam componentes raciais. Ou seja, é uma sociedade em que as relações estabelecidas em um passado distante, dito colonial, foram amenizadas pela mistura entre os povos, tendo a miscigenação como a forma de purificar o negro e, sendo o branco uma raça dominante, seus genes serão os que farão a limpeza e branqueamento social.

Munanga (1999) declara que o objetivo principal de nossa missão no processo de formação de futuros cidadãos passa pela educação dos mesmos. É um desafio social e da escola lidar com toda problemática de convivências na diversidade e pluralidade cultural. O

preconceito está arraigado nas raízes sociais e nem sempre reconhecido nos bancos escolares; pois por mais que os fatos os ocorram tornam-se velados e no anonimato.

Para então manter vivo no rol social, vale omitir o que está estampado nas atitudes e mascarado através de piadinhas ofensivas. Neste entremeio, o povo fica a mercê da dúvida, não compreendendo se faz parte de uma raça e qual seria ela ou da população em geral. Assim, a contextualização histórica crítica deverá fazer parte do ensino nos bancos escolares, conforme apresentarei no próximo tópico, em que falarei sobre a importância do movimento negro e a constituição política envolvendo as relações étnico-raciais.

1.1 O ensino de História no Brasil

Sem minimizar o impacto da situação sócio-econômica dos pais dos alunos no processo de aprendizagem, deveríamos aceitar que a questão da memória coletiva, da história, da cultura e da identidade dos alunos afro-descendentes, apagadas no sistema educativo baseado no modelo eurocêntrico, oferece parcialmente a explicação desse elevado índice de repetência e evasão escolares. Todos, ou pelo menos os educadores conscientes, sabem que a história da população negra quando é contada no livro didático é apresentada apenas do ponto de vista do “Outro” e seguindo uma ótica humilhante e pouco humana. (MUNANGA, 1999, p. 16).

O ensino de História do Brasil, segundo Oliva (2003), passou por transformações significativas, entretanto não se pode dizer o mesmo sobre o ensino da História da África. O autor nos revela que desde a criação da primeira cátedra de História no país, em 1838, no Colégio Pedro II, até o final dos anos 1970, as mudanças na disciplina seguiam de forma delimitada pelo modelo positivista hegemônico.

Munanga (1999) remonta a importância da memória coletiva, apagada no sistema educativo pelo eurocentrismo, elevando de certa forma o índice de repetência e evasão escolar. Reforça que o processo de aprendizagem histórica, cultural e coletiva do afro-descendente não pode passar em segredo, em silêncio.

O que aconteceu realmente é que foi crescendo por anos uma didática real de memorização de datas, fatos, lista de heróis e presidentes, um currículo carregado de influência positiva em relação ao comportamento branco. Não se esquecendo da abordagem política que nada atraía no contexto escolar, com conteúdos apresentados sem margens para dúvidas ou críticas. As pessoas tinham que aprender o que era ensinado, e fatos trazidos com contextualização de indivíduos comuns eram rechaçados e deixados a margem de qualquer forma de expressão.

Procurar reescrever a própria história era praticamente um suicídio, apresentar soluções plausíveis aos livros didáticos era tornar-se vulgar diante do conhecimento ali apresentado. Munanga (1999) critica os modelos e sistemas fechados, que em nada contribuíam para o aprendizado estudantil e muito menos para os descendentes negros, caindo à escola numa evasão em seus bancos escolares sem limites, ligados ao racismo no cotidiano que também promove a evasão, ora pela ortodoxia de valores imutáveis, ora pelo desprezo pela cultura de outrem, ora pela sistemática forma didática as quais os currículos são mecanicistas.

Assim, perde todos/as na nação, principalmente a população negra, que compõe elevados índices de evasão escolar e repetência. Aprender o quê e para que, se minha comunidade já me apresenta os valores dos quais eu necessito para sobreviver nesta sociedade hegemônica.

A memória coletiva e os rumos históricos interessam tanto a negros quanto brancos de outras ascendências étnicas, conforme afirma Munanga (1999). Receber uma educação pautada em preconceitos marca as estruturas psíquicas, reafirmando condições desiguais de convivência e produzindo impactos identitários.

Observa-se uma perspectiva clara em que a teoria em sala de aula não se faz acompanhar a trajetória da memória coletiva. Surgindo a necessidade de avançar frente aos obstáculos apresentados pela força hegemônica.

Em princípio, fazendo referência às propostas apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), há um esforço em apresentar o ensino da História da África, visando o combate à discriminação racial e demonstrando sensibilidade frente às discussões sobre o assunto. Procura-se, assim, redirecionar teórica, metodologicamente e em termos didáticos, o currículo, buscando revisar a questão de olhar o negro no Brasil, e incorporando a perspectiva da ancestralidade da África.

Segundo Oliva (2003), romper com uma perspectiva essencializada das relações entre identidade e cultura decorre que qualquer abordagem sobre ambiguidades da identidade negra no Brasil se torna indissociável do entendimento da experiência da escravidão e sua herança racializada.

A formação de novas identidades negras passa por uma construção política abraçada por diferentes culturas, que de certa forma compõe a sociedade brasileira. Negligenciar na atualidade o ensino da História da África é arcar com consequências infundas de descaso do que compõem nossa natureza racial.

Cabe então ressaltar, na atualidade a criação da Lei 11.645/08, que aborda o ensino da História e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, e torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros deverão ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira.

Abrem-se caminhos alternativos para abordagem da história da África, mesmo que de forma obrigatória, mas com viés de respeito ao passado que se faz presente. Criam-se, assim, condições para desenvolver estudos aprofundados no mesmo patamar que são abordadas a história europeia e suas influências no continente americano.

Ensinar a História da África aos/as alunos/as brasileiros/as é fundamental para romper com os laços eurocêntricos hegemônicos tão característicos e enraizados em nossa sociedade. Saber que o Continente Africano até bem pouco tempo esteve a mercê da dominação europeia pode parecer um absurdo, mas revela a perversidade ao qual esta parte da humanidade vivenciou e vivencia através de suas cicatrizes.

A Lei 11.645/08 veio abrir portas para o conhecimento, para o entendimento sobre a África. A partir de agora o ensino abre as portas para inovar a pesquisa com o esforço de resgatar o entendimento para a produção historiográfica sobre o continente, deixando de lado a construção estereotipada que até então dominou os bancos escolares.

Vivemos numa sociedade onde os problemas relacionados à educação atingem patamares cada vez mais complexos. Sendo um dos primeiros espaços onde o ser humano se submete a normas e procedimentos, a escola muitas vezes costuma manter-se no silêncio ou alheia ao que ocorre dentro e fora de seu espaço territorial. Restando, assim, para muitas crianças, jovens e adultos o sentimento de frustração frente a um poder que deveria acima de tudo buscar uma solução para questões fundantes à constituição humana e social.

Percebemos que a educação nos moldes formais simplesmente nega a diversidade discente reforçando as práticas da indiferença. Essa negação se desdobra em várias consequências negativas, sendo uma delas o fracasso escolar, que muitas vezes é justificado pela falta de interesse, dificuldade visual, desnutrição e saída de crianças e jovens para o mercado de trabalho informal. Segundo Silvério (2010), no final da década de 1970, o movimento social negro buscou novas estratégias no combate às práticas discriminatórias e racistas, com planos, metas e políticas sociais públicas que levassem à reflexão social.

Com o passar dos anos, foram crescendo o envolvimento social e um esforço de tornar cada vez mais públicas as demandas de enfrentamento ao racismo e promoção da igualdade

racial. Silvério (2010) apresenta-nos campanhas em prol da valorização de demandas da população negra: o Dia Nacional da Consciência Negra; Não Deixe Sua Cor Passar em Branco; a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida; a Lei 10.639 de 2003; criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção Racial; a Lei 11.645 de 2008; Conferência de Durban; Programas de Ação Afirmativa nas Universidades; Estatuto de Igualdade Racial, que demandam o desejo democrático de respeito às diferenças.

Contudo, apesar dos esforços, temos que trilhar muitos e longos caminhos para não mais retratarmos preconceitos nos meios de convivência sociais e privados e, em especial, nas escolas que compõem o sistema de Educação Básica no Brasil, em que crianças negras são o alvo das mais variadas formas discriminatórias e *bullying*. Entender o que nos estrutura como indivíduo perpassa por conflitos filosóficos de alto grau e complexidade. O papel social da escola e os membros que a compõem deve ser conduzido pela reconstrução de saberes e valores que produzirão uma sociedade justa e democrática.

O papel da instituição escolar é tenso, complexo, mas a instituição lida com questão racial de modo a negar o racismo. Munanga (1999) apresenta que ouvimos pronunciar que as atitudes preconceituosas só existem na cabeça de pessoas ignorantes. E orienta que o preconceito é produto das culturas humanas, transformado em armas ideológicas que justificam a superioridade de uns sobre os outros. Para ele, países onde a educação é mais desenvolvida o racismo se tornaria um fenômeno raro.

Segundo Silvério (2010), a ideologia do movimento social negro, que buscava combater práticas discriminatórias e de racismo, havia conseguido resolver a equação racial como num passe de mágica transformador, possibilitou a todos/as partilharem de forma moderna o sentimento libertador de que todos/as são iguais. Ora, em sendo assim, porque então a criação de tantos projetos e campanhas em prol do reconhecimento e da valorização da raça negra? As teorias anti-racistas, tão em voga, deveriam fazer parte de acervos bibliotecários e bibliográficos, como parte de uma história que não deverá ser esquecida, para não repetir-se cotidianamente.

O que se faz presente é a ineficácia (do mito) da democracia racial, pois sua inserção teórica é aceita e defendida, mas na prática o que se revela é o mito infundável envolto num emaranhado de denúncias escandalosas sem fim, vitimando sujeitos negros. Neste contexto paradoxal, está à escola, instituição respeitada e mundialmente reconhecida, responsável pela formação ética, moral e social de cada ser humano que por ali passa, já passou e virá passar pelos seus bancos.

Sendo possível ter este espaço de oportunidades e aprendizagens, não há razões que possam explicar como os indivíduos que por ali passam, possam viver alheios, inertes à gravidade de fatos discriminatórios e elitizantes.

A educação refina atitudes através dos conhecimentos apresentados e doravante adquiridos, abraçando as pessoas, levando a processos para encontros de seres, saberes, culturas, vivências, posturas, opiniões e acima de tudo o respeito ao que o outro possa significar.

É preciso base. É preciso fundamento. É preciso repertório. Ou a escola é parceira, ou é excludente, não dá para ser imparcial diante de fatores gritantes. De forma alguma, há aqui uma responsabilização da instituição, contudo eximir-se das responsabilidades não enaltece sua função educativa.

Rever a base, fundamentar seus currículos, rever seu repertório metodológico são formas de identificar falhas e avaliar os processos pedagógicos presentes na rotina institucional. Toda forma discriminatória está inserida nas salas de aula, nos corredores, no pátio, em todas as dependências físicas e nas redes sociais que agregam mais usuários do que uma feira de cultura, na festa da família.

CAPÍTULO 2

Contextualizando a Unidade Municipal de Educação Infantil Flora Encantada e a Região destrital pertencente

Como os seres sociais nutrem uma ânsia infinda por conhecimento, o buscam através de locais que possam geri-lo com propriedade, ou seja, locais nos quais experimentem as relações na medida e na exata noção das próprias capacidades e dificuldades. Sendo assim, a escola é um dos locais alvo que contribuem para formar cidadãos conscientes de sua cidadania. Então para ter esta convivência no ambiente escolar, com trocas variadas e constantes empoderamento de suas capacidades e habilidades é preciso que exista o bem material para aprimorar-se o imaterial e galgarmos objetivos que guiam a vida cotidiana, como nos referenda Dubet (2011).

Desde a primeira formação social coletiva do Bairro Tupiniquim, transições foram ocorrendo. Assim, as ditas terras das famílias Miranda e Bortolini, proprietárias das grandes fazendas da região aos poucos foram sendo desfeitas. Com a morte de seus patriarcas, os herdeiros foram separando em lotes a sua herança e conseqüentemente vendendo estes pequenos pedaços de terras. Minha avó e meu avô maternos foram os primeiros moradores da região, enfrentaram dificuldades múltiplas, desde escassez de luz à falta d'água. Entretanto tiveram o privilégio de alugarem parte de sua casa para seis salas escolares, futuras instalações de duas escolas estaduais da região: Escola Estadual Esoj Orosdi de Adnarim e Escola Estadual Solrac Sopmac, ambas atendem até os dias atuais as primeiras séries do Ensino Fundamental. Assim, a comunidade do Bairro Tupiniquim foi se formando, parentes de meus ancestrais foram se instalando na região e os amigos dos amigos foram chegando e pessoas novas formaram esta pequena sociedade. Com a construção das estruturas das escolas, minha avó escolheu trabalhar na primeira instituição escolar acima citada, era cantineira do Estado. Buscava água na bica, quatro quarteirões abaixo e morro acima, e lá ia Luiza e seus filhos com a lata d'água na cabeça. Posteriormente preparava a merenda que muitas vezes vinha do exterior a farinha láctea, o leite em pó, dentre outros e necessariamente era a única refeição da maioria das crianças que ali frequentavam.

O fato de estar ali trabalhando nem sempre traduzia em remuneração no final do mês. Por vezes levava um ano para receber, mas recebia todos os atrasados e para despesas gerais, ajudava meu avô lavando e passando roupas para fora com suas filhas maiores. Não havia banalidade nesta relação e a escola nunca era deixada para segundo plano, pois ambas a avó e avô semi-analfabetos prezavam pelo intuito de crescimento da instituição que faria o futuro de

suas crianças e das demais da comunidade. Naquele tempo não se ouvia falar em preconceito, discriminação, desrespeito. Como a comunidade estava em formação havia uma busca permanente em ajuda mútua, salvaguardada pelas benfitorias da Igreja Católica, através do saudoso Padre Esoj, que batalhava por mais segurança que era escassa, por mais saúde que contava somente com Vó Arimsued, parteira que trouxe ao mundo metade dos moradores atuais, e melhorias comunitárias. Meu avô, neto de índio, tocador de sanfona, participava da Folia de Reis, cultuava Nossa Senhora do Rosário, como faziam os negros escravizados antigamente, revelando, assim, o respeito por todos/as e a beleza em ser único em meio à multidão de valores distintos e reais.

Os anos foram se passando, meu avô e minha avó se foram, muitos moradores antigos também, e houve uma mudança espacial dentro dos lotes adquiridos. Ao invés da partilha, como no passado das famílias Miranda e Bortolini, os filhos dos filhos foram fazendo puxadinhos e casas em cima de casas, levando a um índice populacional numeroso, contando o Bairro Tupiniquim com quase quinze mil moradores atualmente. Alguns para aumentarem a sua renda, alugam moradias tais como: barracões, quitinetes, quartos, apartamentos, casas independentes, mas construídas no imóvel, trazendo novos moradores para a região. Alguns fazem de suas residências de dormitório, pois trabalham muitas horas no dia ou moram muito longe de seus empregos. Há uma mistura de raças, não tendo uma predominância aparente de amarelos, negros, brancos. O que prevalece é uma convivência dita normal, sem aparentes conflitos raciais, ou socialmente diversificados. No geral, as condições socioeconômicas têm paridadena comunidade. As famílias em geral são bem misturadas em relação à quantidade de filhos e filhas, uns têm poucos, outros muitos e há aqueles que não têm nenhum. Todos/as anciosos em ter autonomia em suas relações pessoais, comerciais, profissionais, buscando ter seus direitos resguardados. No geral, há um mistura social dentro da comunidade, não somos pobres, nem tanto somos ricos, mas batalhamos muito para isto. Somos moradores da periferia de Belo Horizonte, tendo uma localização geográfica privilegiada, contudo ao mesmo tempo somos alvo de lutas entre gangues que buscam pelo poder através da bandidagem, do tráfico de drogas e da alienação de muitos jovens e adultos. Estar na periferia não significa estar longe da área central, sem contar com imprevistos dos ônibus azuis que fazem nosso traslado, se gastam em média de vinte a trinta minutos do Bairro Tupiniquim ao Centro da capital mineira. Somos geograficamente bem localizados, por se ter rodovias importantes do Estado no nosso entorno, uma unidade da PUC Minas (Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais) bem próxima, um grande shopping como vizinho e as futuras instalações da nova rodoviária de Belo Horizonte.

A comunidade rural cresceu, tornando-se uma pequena cidade dentro da gigante Belo Horizonte. A Comunidade do Bairro Tupiniquim não é diferente das demais comunidades existentes pelo país afora, com uma enorme capacidade em sentir-se parte da sociedade através da inserção social na propriedade educativa. Desde os primórdios de sua estruturação social a educação foi o pilar mestre de sua composição social. E como antes, há mais de trinta anos, os indivíduos que aqui habitam buscam pela construção de uma escola infantil pública. Em princípio, integrantes da SSVV – Sociedade São Vicente de Paulo, pertencente à Igreja Católica local, adquiriram um loteamento em parceria com a Prefeitura de Belo Horizonte, no intuito de construírem uma creche para atendimento das necessidades das famílias que buscavam por uma vaga na Educação Infantil. Entretanto, os anos esvaíam-se no espaço e no tempo e nada da escola infantil ter seus alicerces levantados e, enfim, o sonho realizado. Até perderem-se por completo as expectativas de uma estrutura educacional importante na constituição da Educação Básica fazer parte da comunidade do Bairro Tupiniquim.

Muitos foram os desafios. Quase se perderam as esperanças até que foram apontando novos sentidos de busca e finalmente uma porta se abre: a Prefeitura de Belo Horizonte aponta a possibilidade da Construção de uma Unidade Municipal de Educação Infantil no Bairro Tupiniquim. Todavia os trâmites legais embargavam a obra, os burocráticos emperravam através de folhas as demandas preteridas e os financeiros em nada ajudavam na realização da construção do espaço tão ansidado que agrega conhecimentos, crescimentos, cuidados e brincadeiras. A cada ano se esvaía o futuro, aumentando a certeza de que nada seria concretizado e de forma ineficaz reproduzia-se a tradição em manter as crianças sob a tutela de seus familiares e anciãos em reproduzir o seu modo o modelo de sociedade. Para entender um pouco mais desta estrutura da comunidade do Bairro Tupiniquim vou fazer uma caracterização de sua composição social na atualidade, através do tópico a seguir.

2.1 Caracterizações da Comunidade a ser atendida e do processo de implementação da Unidade Municipal de Educação Infantil Flora Encantada

A Secretaria Municipal de Educação (SMED) destaca que o lugar da criança na sociedade está sendo redefinido:

Nos dias atuais, em que a família passa por profundas transformações quanto a sua função e composição, vem sendo redefinido o lugar da criança na sociedade urbana. O processo de socialização, a construção de valores, a noção de ética e de cidadania, a construção de regras, acontecem, cada vez mais, em espaços coletivos, e não apenas no âmbito privado. Este quadro exige o reconhecimento da dimensão política

da educação, exige um posicionamento dos educadores no sentido de assumir e reafirmar as crianças como sujeitos sócio-históricos, que desenvolvam na cultura, em interação com a realidade de que é parte. Sua educação se dá, portanto, na família, na escola, na comunidade, na sociedade. (BELO HORIZONTE, 2001, p. 10).

Com o passar dos anos e o mercado de trabalho em tendências cada vez mais feminino, os (as) pequeninos (as) precisam de um local onde a construção de valores e a socialização possa ser institucionalizada.

Com as demandas sociais advindas com o tempo real, a mulher aliou o seu papel de mãe ao da mulher trabalhadora. Essas mudanças sociais também afetaram a comunidade do Bairro Tupiniquim. Conforme afirma Romanelli (2003), a mulher era responsável por aplicar os principais preceitos educacionais junto às crianças no cotidiano familiar. Entretanto, ao sair para o mercado de trabalho, acabou precisando contar cada vez mais com uma instituição maior, neste caso a escola infantil, para dividir o processo educacional de seus filhos.

A Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte define a criança como sujeito sócio-histórico, sendo assim, a sua educação se faz em todos os seus meios de convivência na família, na comunidade, na sociedade e também na escola.

A escola infantil, em Belo Horizonte, tem garantida sua criação através da Lei 8679 de 11 de novembro de 2003, trazendo alento a milhares de famílias. A referida Lei 8679/03, trata da criação das UMEIS garantindo o atendimento público das crianças de zero a cinco anos e oito meses, sua vinculação à escola municipal, e do cargo de Educador Infantil.

Para garantir que os direitos, previstos em lei, das crianças do Bairro Tupiniquim fossem resguardados e as mesmas tivessem o direito em frequentar a Educação Infantil, era necessário lutar. Essa demanda evidenciada pelas mães entrou em consonância com o sentimento dos demais moradores da Região Leste de Belo Horizonte, especificamente localizados na Regional Nordeste. Entretanto, como mencionado anteriormente, os projetos de construção da unidade educacional foram sendo frustrados, ao longo do tempo, um a um.

Tinha-se o local para construção da almejada unidade escolar infantil. Um lugar central, praticamente no coração do Bairro Tupiniquim. Próximo às escolas estaduais das séries iniciais do passado e de uma escola estadual mais recente que oferta as séries finais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, passando pela Floração e pelo Ensino de Jovens e Adultos. O local conta com Igrejas de religiões variadas, inúmeros comércios, uma praça, nenhuma área de lazer coletivo, centro de formação profissionalizante Itaka, centro comunitário da Igreja Católica. Entretanto, mesmo com uma infra-estrutura bem definida, a maioria das crianças, filhos/as da comunidade, ficava enquanto os pais trabalhavam com

cuidadoras sem formação específica que eram incumbidas no papel de socialização destas crianças.

Assim, a comunidade, através da necessidade e garra das mães, uniu-se em busca do direito a uma instituição especializada em educação infantil, adquirido através da ação do poder público como veremos a seguir.

Em meados de 2010, foram surgindo às esperanças, com a crescente construção de UMEIS pela Prefeitura de Belo Horizonte. A implantação das UMEIS pode ser lida como uma resposta às demandas sociais no campo educacional e aos Artigos 208 e 227 da Constituição Federal de 1988, ao Estatuto da Criança e do Adolescente ECA de 1990 em seu artigo 54, inciso IV, e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN de 1996, em seu Título V, Capítulo I, nos incisos I e II. Todas essas Leis determinam obrigação do Estado no atendimento às crianças de zero a seis anos. Houve nesse período um aumento significativo na construção de novos espaços de ensino infantil público na região de Belo Horizonte. Então a Gerência Regional de Ensino da Regional Nordeste (GERED NE) procurou, em princípio, um espaço provisório no Bairro Tupiniquim, até o início licitatório da obra, já que a comunidade tinha o espaço do loteamento. Entretanto a empreitada não obteve êxito e novamente colocou-se na gaveta o projeto da Escola Infantil Pública. Mais frustrações e menos conquistas. E assim segue a comunidade do Bairro Tupiniquim já sem muitas esperanças.

Lá bem no alto do décimo segundo andar do Ano vive uma louca chamada Esperança.
 E ela pensa que quando todas as sirenes. Todas as buzinas. Todos os reco-recos
 tocarem: Atira-se.
 E – o delicioso vôo!
 Ela será encontrada
 Miraculosamente
 Incólume na calçada,
 Outra vez criança...
 E em torno dela indagará o povo:
 - Como é teu nome,
 Meninazinha de olhos verdes?
 E ela lhes dirá
 (É preciso dizer-lhes tudo de novo!)
 Ela lhes dirá
 Bem devagarinho,
 Para que não esqueçam:
 - O meu nome é
 ES-PE-RAN-ÇA...
 (QUINTANA, 2010, p. 6)

Passando algum tempo a Prefeitura de Belo Horizonte, com uma gestão significativa e um olhar no futuro, formou uma parceria pública e privada, abrindo novos rumos na edificação das construções públicas. Associou-se, assim, a uma grande construtora, neste caso

a INOVA BH através da Odebrecht. Firmando um contrato com vistas à garantia de um futuro educacional infantil onde essa empresa, vencedora de licitações legais, assumiria a construção de novas redes de ensino. Por uns vinte anos essa empresa será responsável pela prestação de serviços não pedagógicos tais como: manutenção de instalações elétricas e hidráulicas, segurança, limpeza, lavanderia, compra de materiais e equipamentos. As responsabilidades de natureza trabalhista, previdenciária, fiscal, acidentária ou qualquer outra relativa aos seus empregados ou terceiros contratados também ficam por conta da INOVA BH. Ganhando o Município agilidade em suas obras, qualidade nos serviços e reconhecimento social no empreendimento moderno de construção.

Com esta aliança do Projeto Público Privado – PPP, a Comunidade do Bairro Tupiniquim viu seu sonho começar a tornar-se real. O loteamento era bom, entretanto precisaram ser desmanchadas algumas casas no local e as indenizações junto aos moradores emperraram o andamento do processo, levando mais uma vez ao adiamento das obras.

Enfim, com uma comunidade desejosa em ampliar suas estruturas educacionais, com as negociações entre moradores do entorno em acordo, começam a desmanchar casas e lojas comerciais e os pilares de sustentabilidade das estruturas pedagógicas começam a tomar corpo e forma.

Começaram então as tramitações em prol da Escola Municipal que assumiria a nova UMEI e dos profissionais da área pedagógica. Tendo a comunidade do Bairro Tupiniquim uma grata surpresa, quando a Escola Municipal Ariam pleiteou o desejo de assumir a Unidade Municipal de Educação Infantil, surgindo assim, a Flora Encantada. Caberia à Secretaria Municipal de Ensino (SMED), a convocação e lotação final dos profissionais que fariam parte do corpo docente da unidade. Priorizaram-se os pedidos de transferências destas professoras. Assim, parte do magistério já atuava na rede de ensino infantil em outras unidades municipais da rede, tendo grandes expectativas em relação à atuação pedagógica destas profissionais.

Passando a expectativa do desapropriação de casas vizinhas ao conjunto de lotes, deram-se, enfim, o início das obras de estruturação da nova unidade de ensino. Com ela iniciava também o processo de definição das diretrizes e procedimentos para a organização do quadro de turmas da educação infantil para a unidade Flora Encantada e conseqüentemente o preenchimento das vagas para o ano de 2015. Como não existia espaço adequado ao preenchimento do formulário de inscrição, as mesmas foram feitas por profissionais da Escola Municipal Ariam, situada às margens da Rodovia MG 05, próxima a região do Bairro Tupiniquim, não gerando incômodos de locomoção para as famílias desejosas por uma vaga.

Findado o intercurso das inscrições, entre 18/08/2014 a 19/09/2014, era necessário aguardar pelo sorteio público para definição das vagas restantes. Sendo que 70% das vagas são destinadas às crianças que de alguma forma necessitam de uma intervenção maior do Estado pelas condições as quais vivem, habitam e são tratadas. Outros 10% são distribuídas para moradores do entorno através de georreferenciamento e 20% para o sorteio público em local e data definidos.

Ao final do ano letivo de 2014, foram disponibilizados no sistema funcional os pedidos de transferência das professoras.

2.2 Processos pedagógicos e inauguração da Unidade Municipal de Educação Infantil Flora Encantada

A mudança de paradigma, que aponta para o reconhecimento do direito ao desenvolvimento integral, nasce no bojo das lutas sociais por melhores condições de vida. Surge simultaneamente à ideia de que a criança é cidadã e, portanto, de que a infância é um tempo de vivência plena de direitos. (BELO HORIZONTE, 2001, p. 9).

A inauguração da Unidade Municipal de Educação Infantil Flora Encantada foi resultado de muitas batalhas. A possibilidade de acessar a UMEI é uma conquista irrefutável de um bem material e comum a todos os moradores da região ao longo do Bairro Tupiniquim. E em janeiro de 2015, o prédio foi entregue à Escola Municipal Ariam para ajustes finais e entrega definitivamente à comunidade. Entretanto, mais uma vez os trâmites burocráticos barravam a inauguração do espaço, sendo necessário aguardar a vinda das professoras e os resultados das inúmeras licitações de materialidade pedagógica: livros literários infantis, brinquedos livres e com direcionamento pedagógico, utensílios de papelaria, componentes de cozinha e limpeza, produtos de cama e banho para atender as turmas do integral, enfim detalhes que demandam tempo e orçamentos.

Aos poucos foram chegando às professoras que formaram grupos de estudo, criando o Projeto Pedagógico Institucional e Individual para atendimento às crianças. Trâmites organizacionais dos tempos e espaços a serem utilizados na UMEI Flora Encantada; foram moldados pela equipe levandoem conta, em princípio, um número pequeno de turmas, conforme orientações da Gerência de Coordenação da Educação Infantil – GECEDI e referendadas pela Gerência Regional de Educação – GERED.

Este tempo de aproximação entre os profissionais da educação levou a uma reflexão profunda do que queremos enquanto instituição de ensino infantil. Com alegria em ter a oportunidade de muitas trabalharem próximas às suas residências e priorizando qualidade de vida. Foi um resgate de práticas educativas e a possibilidade de formação de novos conceitos e valores, do que se deseja na nova unidade e do que não gostaria que se repetisse em termos de falhas junto às crianças atendidas pedagogicamente no ensino infantil.

Nesse processo, discutiu-se a importância de abordar a questão sobre raça e etnias nas propostas apontadas, com o intuito de contribuir para que os (as) estudantes se reconhecessem todos (as) como cidadãos com direitos e deveres institucionalizados em suas relações sociais.

Ao final de março de 2015, abriram-se finalmente as portas da UMEI Flora Encantada para as crianças, seus familiares e a comunidade escolar em geral. A forma estrutural do prédio trouxe nova vida ao coração do Bairro, os coloridos dos tijolinhos misturam-se ao brilho no olhar e os sorrisos das crianças. Como estavam em fase de adaptação e muitos dos/as educandos/as nunca tiveram a oportunidade de estar em uma unidade de ensino voltada para eles/as, houve choros misturados ao medo, entretanto nada substituíam o desejo em permanecer naquele local de conto de fadas; pois o colorido e a estrutura do prédio remetiam a um castelo encantado. Em princípio, poucas turmas foram convocadas e ao longo dos meses foram sendo contempladas as demais classes até atingirem o total de atendimento para quatrocentos e quarenta crianças, fato que talvez seja alcançado em 2016. Tendo então um direcionamento do público alvo e, conforme apresenta a Secretaria Municipal de Educação, o reconhecimento do direito integral e social da criança, sendo a infância o tempo de vivência plena destes direitos. Abaixo segue quem é este público e como garantir o exercício da cidadania.

Hoje nos encontramos numa fase nova na humanidade. Todos estamos regressando à Casa Comum, à Terra: os povos, as sociedades, as culturas e as religiões. Todos trocamos experiências e valores. Todos nos enriquecemos e nos completamos mutuamente. (BOFF, 2001, p. 9).

Segundo Boff (2001), o enriquecimento perpassa pela troca de valores que complementam-se mutuamente, fazendo a humanidade vivenciar uma nova fase, a fase da unidade na diversidade. A comunidade atendida em nossa escola, como mencionado anteriormente, sempre lutou para que a educação fosse o pilar mestre de nossa estrutura de socialização. Nosso enriquecimento sempre foi pautado em prol do conhecimento e receber a nova unidade de ensino complementou em muito toda sua estrutura no ciclo da Educação

Básica. A troca de experiências em nossa escola é real. Delinearei agora quem é este grupo da nova comunidade escolar infantil e o que se pretende alcançar através da troca de experiência e valores referendados por Leonardo Boff.

Em princípio, as turmas de quatro a cinco anos da UMEI Flora Encantada serão multiplicadoras dentro da instituição e na comunidade escolar. São estudantes de turnos variados, sendo que boa parte não frequentava o ambiente escolar. A adaptação foi relativamente tranquila, com pouca rotatividade no fluxo letivo diário. Todas as crianças são independentes em relação à realização de suas tarefas, tais como: lavar as mãos, utilizar o vaso sanitário, lanche/almoçar/jantar, escovar os dentes. Sendo que algumas apresentam restrições a certos tipos de alimentos. Após o período de adaptação de um modo em geral todas as crianças participam das atividades propostas, tanto lúdicas quanto pedagógicas: das rodas de combinados, das brincadeiras, das aulas de música, movimento, artes, literatura, linguagem oral e escrita, matemática, natureza e sociedades, linguagem digital, dentre outras aventuras pedagógicas. Trabalho com as crianças em um ambiente agradável dentro do contexto escolar e outros ambientes que, por ventura, visitamos, despertando em todos o senso de cuidado e respeito uns para com os outros. Com estratégias lúdicas procuramos construir conhecimentos e ampliar habilidades. Temos algumas crianças portadoras de necessidades especiais que necessitam da ajuda de uma auxiliar de apoio à inclusão dentro do espaço escolar, requerendo observação e cuidados da professora. A família, em sua grande maioria, é presente na escola e participa da vida escolar de sua criança, com orgulho e prazer em presenciar seus trabalhos e apresentações afins.

Com o tempo de escolha do Projeto Institucional “Cuido de mim, cuido do planeta” para inauguração da UMEI Flora Encantada, as turmas foram nomeadas fazendo referência a partir da fauna brasileira e principalmente do que ocorre em Minas Gerais. E, assim, ficaram organizadas as turmas em 2015:

Quadro 1 – Grupo de crianças matriculadas em 2015

UMEI Flora Encantada - Organograma de Matriculados em 2015				
Turma (escolhida conforme Projeto Institucional)	Idade	Professoras que passam pela turma	Assiduidade ao ambiente escolar	Número de crianças por turma
Joaninha	Berçário integral	8	100%	14
Pintinho	1 ano integral	8	100%	16
Borboleta	2 anos integral	8	100%	16
Beija-flor	3 anos parcial manhã	2	90%	20
Tartaruga	3 anos parcial manhã	2	99%	20
Sapo	4 anos parcial manhã	2	90%	20

Lobo Guará	4 anos parcial manhã	2	90%	20
Abelha	5 anos parcial manhã	2	90%	25
Onça pintada	3 anos parcial tarde	2	100%	20
Mico Leão	3 anos parcial tarde	2	100%	20
Peixinho Dourado	3 anos parcial tarde	2	100%	20
Tamandua Bandeira	4 anosparcial tarde	2	100%	20
Coelho	2 anos parcial tarde	2	100%	16
Coruja	2 anos parcial tarde	2	100%	16
Formiga	2 anos parcial tarde	2	100%	16

Fonte: UMEI FE.

Em se tratando dos demais sistemas que compõem a estrutura organizacional da instituição escolar, encontramos:

Quadro 2 – Grupo de Profissionais envolvidos no atendimento organizacional

UMEI Flora Encantada – Organograma do Sistema Funcional			
Cargo / Função	Quantidade pessoas	Horário de trabalho	Empresa Gestora
Direção	1	Dedicação exclusiva	PBH
Vice-Direção	1	Dedicação exclusiva	PBH
Coordenação Pedaggica	3	Integral	PBH
Professoras	42	Parcial	PBH
Auxiliar de Secretaria	3	Parcial	PBH
Cozinheira	1	Integral	Caixa Escolar
Auxiliar de cozinha	3	Integral	Caixa Escolar
Auxiliar de Apoio a Incluso	3	Integral	Caixa Escolar
Auxiliar de Educação Infantil	3	Integral	Caixa Escolar
Gerente Administrativo	1	Integral	INOVA BH
Porteiro	2	Integral	INOVA BH
Auxiliar de Servios Gerais	6	Integral	INOVA BH
Auxiliar lavanderia	1	Semanal	INOVA BH
Manutenção	5	Conforme demanda	INOVA BH

Fonte: UMEI FE.

Com a infraestrutura organizada e o atendimento voltado às crianças e eventuais demandas da comunidade escolar, em 09/05/2015, véspera do dia das mães, a UMEI Flora Encantada foi inaugurada oficialmente pelo então Prefeito de Belo Horizonte Sr. Márcio Lacerda e sua comitiva administrativa. A inauguração foi um presente para as mães, suas crianças e toda família, que tanto lutaram anos a fio pela chegada deste grande dia. Após anos de lutas a recompensa veio acompanhada de uma linda festa com apresentação de um grupo de crianças da música Filhote do Filhote de Rubinho do Vale. A festa fez menção ao Projeto Institucional “Cuido de mim, cuido do planeta”: moramos numa linda bola azul que precisa de nossa atenção e cuidados com o meio ambiente, com sustentabilidade.

Naquele momento, o que mais importava era a garantia do direito à vaga na Educação Infantil. Fazer parte da Educação Infantil do Município é fazer parte da referência nacional em ensino infantil. Assim foi feita a inauguração desse espaço que é de todos/as. Do local de ensino infantil mais almejado na Região Leste, periferia de Belo Horizonte. O cotidiano nesse ambiente flui com pontos positivos e negativos, entretanto por ser tão querido, almejado e apropriado por todos/as que ali circulam sempre volta suas ações para a promoção do bem comum e pela aprendizagem do exercício pleno da cidadania.

Passando-se, assim, aos desafios pedagógicos, que serão apresentados a seguir no terceiro capítulo com a construção social da diferença racial e cultural no contexto da Educação Infantil.

CAPÍTULO 3

Construção social da diferença racial e cultural no contexto da Educação Infantil

A formação da cidadania não é apenas uma questão de princípios e de valores, ela inscreve-se na própria forma de escolarização, na maneira de operar as aprendizagens, num sistema de disciplina, num conjunto de regras. Ela procede, sobretudo de uma forma escolar. (DUBET, 2011, p. 293).

Com a quebra do silêncio, referendada pela Lei 11.645/08, ampliaram-se as possibilidades de reconhecimento e inclusão curricular da diversidade cultural nas escolas do Brasil. A formação da sociedade multicultural passa pela democracia, pelo exercício pleno da cidadania. Cabe à escola fazer a diferença no papel que deseja exercer frente à formação social. Dubet (2011) reforça que a forma escolar faz a diferença na formação da cidadania, operando as aprendizagens voltadas a um conjunto de regras e num sistema de disciplina.

Mesmo sendo a UMEI Flora Encantada recentemente inaugurada, a mesma tem como proposta curricular trabalhar as diferenças sociais de maneira com que as crianças que ali estudam vivenciem de forma plena a promoção da igualdade. Conforme Dubet (2011), esta igualdade é revertida nas aprendizagens coletivas e individuais formando cidadãos conscientes do seu papel social.

Antes de abrir as portas para o início do ano letivo de 2015, os profissionais que ali iriam trabalhar formaram um grupo de estudos. Dentre as demandas pedagógicas apontadas surgiram temas como racionamento, crise hídrica, trânsito, literatura, artes, música, gênero, raça e etnia, cultura africana, cultura cigana, cultura indígena, profissões, portfólio, livro da vida, estratégias para construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, estudos voltados as Proposições Curriculares da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Discutiu-se como fazer com que as demandas curriculares fossem absorvidas de forma a transformarem os/as alunos/as em agentes transformadores do saber. Reconheceu-se naquele momento a importância de se trabalhar conteúdos básicos de aprendizagem que retratem valores, atitudes, conhecimentos e habilidades tão marcantes na formação de valores e atitudes de nossas crianças na Educação Infantil.

A demanda inicialmente encaminhada foi voltada para discutir os cuidados com o planeta. Fato compreendido pela demanda da escassez de água no país e a constante falta das chuvas no decorrente ano. Entretanto, as atividades abraçadas pelo corpo docente sempre envolviam o respeito à diversidade. Com atividades mescladas em cuidar do ambiente em que habitamos e das pessoas que ali moram e expandem suas relações interpessoais.

Sendo uma estrutura nova, tão preterida por todos/as na região do Bairro Tupiniquim, sua comunidade escolar era totalmente desconhecida, por mais que houvesse um mapeamento através dos questionários preenchidos no ato da inscrição para concorrer à vaga na nova escola, ainda sim, com os instrumentos disponíveis não teria como perceber previamente com precisão as demandas culturais e nuances que ocorrem cotidianamente.

Com um perfil social mesclado tanto estruturalmente como financeiramente, percebi que o público alvo de atuação no trabalho pedagógico seria um público complexo. Tanto poderiam compreender as demandas educacionais, quanto poderiam questionar a todo instante os valores a serem pontuados pela equipe pedagógica. Assim, no que concerne a parte da diversidade, do gênero, da raça e etnia o trabalho foi extenso nesse período inicial, e em relação ao último o enfoque foi voltado à Lei 11.645/08 e às demandas da comunidade escolar.

Em se tratando de uma unidade de Educação Infantil, a linguagem a ser utilizada na Flora Encantada é a linguagem lúdica, voltada ao cuidado e ao brincar como molas propulsoras do aprendizado infantil. Esses são pontos fortes e estruturais da Educação Infantil do Município de Belo Horizonte, apresentados através da Secretaria Municipal de Ensino pontuada em seu documento das Proposições Curriculares.

Assim, como profissional atuante desta rede de ensino infantil, junto com as demais colegas de trabalho, me vi envolta na demanda nacional de ensino e na estrutura municipal de políticas pedagógicas. Seguindo orientações institucionais pedagógicas busquei construir o trabalho coletivo institucional em uma base coletiva em sala de aula.

Como atuo profissionalmente como referência nas turmas do Lobo Guará pela manhã e na turma do Tamanduá Bandeira à tarde, ambas com crianças em idade compreendida entre quatro e cinco anos, sendo algumas portadoras de necessidades especiais, contextualizei o trabalho com base em histórias infantis, artes visuais, corpo e movimento e a música.

Estas eram as bases, mas outros eixos norteadores, apontados pelas Proposições Curriculares também fizeram parte do contexto, tais como: Eixo 1: construção de valores; Eixo 2: interação com o meio físico e social, construção de conhecimentos através das interações estabelecidas com a cultura, natureza e a sociedade; Eixo 3: expressão pelas linguagens, apropriação de múltiplas linguagens (oral, escrita, musical, corporal, plástica, digital, brincar, matemática, literatura).

Depois de apropriadosos conceitos e determinadas às ações, foram feitas discussões e reflexões de como são articulados na sociedade. Tendo em vista a repercussão junto às famílias tendo que justificar o trabalho desenvolvido, reiterando-se que não era parte do

objetivo orientar alunos/as com relação às questões particulares, mas, a partir do conhecimento e da existência de tais questões na sociedade, promoverem um ambiente de respeito e harmonia em relação às diversas realidades existentes na escola.

A abrangência do tema permitiu que várias temáticas fossem articuladas ao mesmo tempo, como gênero, sexualidade e raça, já que as mesmas faziam parte do cotidiano da escola e precisavam também ser vistas por meio da ótica dos Direitos Humanos, prontamente os/as alunos/as refletiam sobre a presença da diversidade dentro e fora da escola e muitas vezes se espantavam com o comportamento preconceituoso, violento e excludente no qual os diferentes eram tratados.

Em se tratando de questões raciais, as relações não abrangem somente o indivíduo, mas suas possibilidades concretas de ser parte da sociedade e não viver à margem dela.

Assim para trabalhar estas questões delicadas, fiz uso de apontamentos avaliativos da prática pedagógica. Com recursos escritos em diário de campo, avalei o que foi prejudicial à demanda inicial e o que foi facilitadora na construção de valores e direitos civis. A rodinha cotidiana de conversa entre as crianças é a arma mais poderosa desta avaliação da prática pedagógica, sem ela não teria como entender o que realmente meus/inhas alunos/as apropriaram no repasse dos conhecimentos.

Rosemberg (2011) revela que a educação infantil constitui um subsetor das políticas educacionais e um campo de práticas e conhecimentos em construção, procurando demarcar-se um passado antidemocrático. Percebi que tanto individual quanto coletivamente as crianças se apoderaram de conceitos que para muitos adultos são complexos. As respostas eram a certeza de que o trabalho estava sendo trilhado de forma coerente com a proposta de valorização da raça e etnia.

Em seguida apresento mais detalhadamente análises sobre o trabalho desenvolvido na UMEI Flora Encantada sobre o tema raça e etnia. Abordarei especificamente a contextualização das histórias infantis, a reescrita musical e, a participação familiar.

3.1 Contextualizando histórias infantis

Por se tratar de uma instituição escolar recém inaugurada, não foi possível formar o perfil social do grupo a ser atendido no ambiente escolar. Assim, as famílias foram convidadas a participarem da primeira reunião de pais ou responsáveis legais, para participarem da construção das relações entre família e escola. Dentre as propostas

envolvendo regras de convivência, horários, materialidades foram apresentadas o projeto institucional e da turma, entre eles as questões de gênero, diversidade e raça e etnia.

Em geral ouviram as conjecturas a serem trabalhadas, não havendo questionamentos respaldaram a apresentação dos conteúdos a serem abordados.

Deu-se então o início aos trabalhos. Em princípio, trabalharíamos a cada dois meses questões como diversidade e gênero, os indígenas, os ciganos e os negros. Entretanto devido às demandas da Lei 11.645/08 ficou evidente para a instituição como um todo o reforço em se tratando das relações étnicas raciais. Havendo orientações para o desenvolvimento das competências e habilidades em relação ao estudo e resgate da memória afro-brasileira. Há que se ter uma responsabilização pelas crianças auxiliando-as no trabalho pedagógico, social, artístico e na construção dos aspectos cognitivos, procedimentais e atitudinais.

Dalben (2002) pontua a Educação Infantil como os primeiros anos da Educação Básica e que o seu significado não tem o mesmo sentido para todos. A Educação Infantil, conforme a autora, passa pelas modalidades educativas vivenciadas pelas crianças na família e na comunidade. Partindo deste princípio básico, começamos com os contextos literários infantis. Buscou-se então uma forma de trabalhar livros reconhecidos nacionalmente trabalhando “A bonequinha preta”, de Alaíde Lisboa de Oliveira; “A menina bonita do laço de fita” de Ana Maria Machado; “Qual é a cor do amor?” de Linda Strachan; “O menino marrom” de Ziraldo; “Meninas negras” de Madu Costa.

Com uma literatura escassa voltada a área da Educação Infantil, foram escolhidos livros para apreciação e utilização através dos quais envolvidos pudessem ter continuidade no entendimento sobre o assunto envolvendo raça e etnia, e consciência que abordar a questão racial na sala de aula visa contribuir para promover o reposicionamento dos/as sujeitos/as diante de si e das desigualdades raciais.

O primeiro livro trabalhado foi “A bonequinha preta” de Alaíde Lisboa, com enfoque no conto e no reconto da história, nas artes plásticas e conforme a idade da criança no registro, mesmo que não convencionalmente.

A apresentação do livro foi tranquila, pelo fato de já estar inserida em nossa rotina a prática da leitura de livros infantis. Do conto ao reconto, aconteceram interpretações verbais e até mesmo a representação cênica.

Em princípio, para algumas crianças foi surpreendente o fato de se ter uma história com uma “boneca preta”. Em geral, conforme vislumbraram na literatura infantil mundial, os personagens são sempre princesas brancas, magras representantes do padrão hegemônico de

beleza. Apontaram como é legal ter no livro, como na sala de multiuso, uma boneca preta para apreciarem.

Ao dar início a leitura postou-se um silêncio encantador. Vislumbrar a angústia dos/as pequenos/as frente à busca desenfreada de Mariazinha por sua boneca preta é levá-los a vivenciar literalmente este conto de fadas da era moderna. Levá-los a perceberem que uma menina branca tem como objeto de apego uma boneca preta é redirecionar o foco do brinquedo branco, com ares e formato adulto e midiaticamente cultuado como o belo, correto e potencialmente ideal para brincar. Deixar de lado modelos tradicionais, envolvendo o sujeito na ação sem rótulos ou viés conotativo de inserção obrigatória.

Na roda de conversa após o conto com a professora e o reconto espontâneo de algumas das crianças presentes em sala de aula, pode-se perceber uma inquietação refletida por questionamentos infundáveis: como a mamãe da Mariazinha deu de presente a bonequinha preta sendo ela tão branquinha? O gato era levado? O verdureiro era do bem? Por que Mariazinha deixou a boneca sozinha? Por que a bonequinha preta subiu no sofá? Ela não sabia que é perigoso? Por que a bonequinha preta não voltou para casa logo? Muitas conjecturas que em princípio refletem e se confundem com a realidade, uma a uma foram sendo investigadas havendo uma necessidade para buscar soluções aos mistérios embutidos na história.

Levamos em consideração que a mamãe de Mariazinha não deu a bonequinha de presente, Mariazinha ganhou em seu aniversário e não sabe bem ao certo quem a lhe deu, mesmo assim não se importou com a cor e o tamanho de sua boneca porque era diferente de tudo aquilo que já havia ganhado. Aí vem a dúvida: diferente como? Era preta e bela.

O gato não era levado, levada era a bonequinha preta, levada, não! Muito desobediente.

O verdureiro era muito bonzinho e ajudou a Mariazinha a recuperar sua bonequinha preta e ainda levou o gato para casa.

Como Mariazinha pode deixar sua filha sozinha, mesmo orientando que criança pequena não pode ficar sozinha.

A bonequinha não voltou para casa porque esqueceu o caminho, coitadinha.

Ao voltar na questão da cor da boneca muitos entenderam a importância de respeitar as diferenças independentemente da cor de pele ou traços físicos. Fiz a proposta de registro através do desenho. Entretanto algumas crianças ao fazerem o desenho da parte que mais gostou da história de Alaíde Lisboa coloriram suas bonecas de azul, rosa, vermelho ou deixaram da cor do papel. Ao serem interpeladas pelo fato da bonequinha ser preta na história,

algumas crianças justificaram sua resposta no sentido de que há que se respeitar as diferenças independentes da cor. Que importância tem se a bonequinha é desenhada e idealizada por seu autor?

A consideração realizada a posteriori foi que é muito interessante esta visão de mundo a qual perceberam, entretanto nem sempre temos autonomia para mudar os rumos da história. O que de fato se quis foi o entendimento da boneca preta no contexto histórico. A atividade não foi refeita, mas entenderam que quando é feito o pedido de retratar um trecho da história não diz que irão fazê-lo como querem.

Na avaliação percebi que no dia anterior, como foi realizada uma atividade com desenho livre, as crianças entenderam que este também seria um desenho livre.

Algumas famílias, parentes de meninas se pronunciaram rapidamente na entrega de sua criança na saída da aula, que as mesmas queriam ganhar de presente uma boneca preta igual a da história contada. E indagavam onde poderiam adquirir a tal boneca preta. Mostrei o livro e mencionei que a boneca poderia ser adquirida em feiras livres ou feita por costureiras especializadas em artesanato de pano.

As famílias ficaram surpresas com o cuidado e enfoque de valorização da bonequinha preta e o acréscimo da mesma no rol dos grandes clássicos infantis. Pediram orientação sobre livros que abordassem a cultura negra o que prontamente foi atendido. O desafio começou com uma grata satisfação de se ter o trabalho pedagógico atingindo seu objetivo, diante da proposta apontada.

Tanto os familiares, quanto as crianças adotaram a bonequinha preta como símbolo da reviravolta literária. O livro esteve presente por muitos dias nas rodas de leitura dos livros infantis, como o mais cotado. Uma novidade que fez sucesso de público pela linguagem simples e um roteiro cativante. À Alaíde Lisboa o nosso muito obrigado e o reverenciamento pelo empenho e carinho com a literatura infantil.

Dalben (2002) mostra que a educação infantil é um campo em construção. A autora revela que a atuação profissional requer conhecimentos e atuação específicos. Aprender significados, valores na convivência é atender os direitos da criança como ator social.

No aã do desejo em conhecer novos mistérios das histórias infantis, apresentei a história “A Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado. O segundo trabalho teve o enfoque voltado à dramaturgia, no caso um presente das professoras a seus/uas alunos/as.

Algumas professoras, auxiliares da educação infantil e de apoio a inclusão reuniram-se para ensaiar e representar a história “A Menina bonita do laço de fita” de Ana Maria Machado, atividade voltada especificamente para Semana Nacional da Educação Infantil.

Antes da apresentação coletiva pediu-se para cada turma conhecer um pouco da história numa perspectiva diferente da que iam vivenciar na apresentação teatral.

Nos corredores da escola, vislumbraram-se figuras dos coelhos, da menina bonita do laço de fita e seus familiares, e todos os componentes e recursos que a menina utilizava para enganar o coelho.

Algumas turmas colaboraram com a complementação cenográfica construindo a jabuticabeira, desenhando a família do coelho e da menina bonita do laço de fita.

Às crianças custaram a entender o porquê o coelho não ficava pretinho, já que tomou café, comeu jabuticaba, tomou banho de tinta preta. Ao reforçar a questão da intervenção da mãe da menina bonita do laço de fita, passaram a perceber que nascemos desta ou daquela forma conforme nossas famílias são, que o que nos faz negros, brancos, amarelos, alto, baixo, cabelo crespo ou liso é a carga genética que recebemos de nossos parentes.

Carga genética? Estranho isso! Sim, carga genética, somos parte daquilo que recebemos de nossos familiares, através dos códigos genéticos.

Na explicação da mãe da menina bonita do laço de fita, a representação da constituição física passou pela formação genética. Entretanto podemos refletir que esta conceituação abrange a ressignificação em tudo que é humano, envolvendo valores culturais e as relações de poder inseridas cotidianamente.

As conclusões pareciam não convencer os/as estudantes, entretanto com a chegada da apresentação teatral houve uma euforia e visualizando cada cena, chegaram à conclusão de que somos o que nossos ancestrais nos deixaram como herança.

Quando iniciaram as primeiras interpretações todos/as ali sentados/as ficaram em êxtase completo, e alguns indagavam que não sabiam que a professora era também coelho. Criando-se, assim, uma interface entre ficção e realidade, apropriação de conceitos misturados ao faz de conta que futuramente os levarão à mudança de posturas e tomadas de decisões pontuais em sua vivência social.

Ao findarem os trabalhos o que mais se ouvia era o pedido de mais um, mais uma vez beber da água da fantasia. Alguns saíram indignados com o coelho ter casado com a coelha preta e não com a menina bonita do laço de fita.

Mesmo com algumas intervenções a repulsa pelo final da história perpetuava, e quem sabe mais tarde, consigam perceber que pessoas e coelhos não se casam, está correto vivenciar o respeito às diferenças, mas animais e humanos ainda estão longe desta união.

Outra manifestação de desagrado foi em relação à menina bonita do laço de fita fazer o coelho de bobo tantas vezes, mesmo ela sabendo que não tinha como ele desdobrar-se todo

em descobrir o segredo da menina, não havia segredo, sim constatação do que compõe uma formação étnica racial.

No geral a ideia de pertencimento a um determinado grupo étnico racial foi absorvida de forma pontual, ficando poucas dúvidas em nascer ou não assim.

Como a comunidade do bairro Tupiniquim ficou surpresa com a atuação dos profissionais da Unidade Municipal de Educação Infantil Flora Encantada. As escolas infantis do bairro eram pequenas e não tinham estrutura para tal esquema teatral. Familiares ao saberem da empreitada pediram para que o trabalho continuasse e à seus rebentos fossem proporcionadas aventuras pedagógicas tão bem elaboradas como as que foram apresentadas.

A avaliação que se segue é em que ponto realmente o trabalho desenvolvido atingiu seu objetivo interventor? Será que a proposta de representar o negro socialmente estava sendo absorvida ou ficaria como mais uma tentativa de se fazer entender a importância da igualdade racial em nossa sociedade contemporânea.

Com as crianças percebe-se a inocência em fazer a diferença quando a professora fala, suas famílias veem tudo como lindo. A primeira infância faz todo espectador se apaixonar por ela e a fala do/a pequeno/a no seio familiar é tratada como “bonitinha”, “fofinha”, ah como aprendem rápido. E o adulto que vivencia o racismo velado, compreende a estrutura apresentada a sua criança?

Torres (2003) no remota a fala de uma promessa de pacto democrático, como que um antídoto necessário às relações sociais selvagens do capitalismo. Aponta o autor que os estudos de classe, raça e gênero nos contam o que é a opressão, dominação e discriminação nas escolas e sociedades. A esta tríade revela-se o preconceito que não desaparece nem acaba, fica ali calado, adormecido, pronto para despertar em sua face mais cruel de rejeição e exclusão social.

Diante desta atitude social velada, calada e mal resolvida continuo a empreitada em descobrir se realmente a prática pedagógica na educação infantil está alcançando o objetivo de fazer a diferença social. Algum ponto pode me escapar, contudo a batalha está no começo sem pretensões de um final arrebatador.

Tem-se então o início a formação abrangente da cor. Que cor é esta? Ao interpelar meus/inhas alunos/as na apresentação da nova obra literária, obtive como resposta: “que não importa a cor que se tem, o importante é o que temos por dentro”. Não poderia ter maior felicidade diante de tamanha reflexão filosófica e profunda. Surpreender-se com a criança da educação infantil é ter a certeza que galgamos um futuro brilhante para as mesmas.

Fiz então a contextualização do livro: “Qual é a cor do amor”, de Linda Strachan. O terceiro tema a ser trabalhado, levando novamente a uma mistura realista onde os animais são os interlocutores da história agindo como se realmente conversassem. Como cada turma da UMEI Flora Encantada tem um animal como seu mascote da sala, não foi complexo trabalhar a relação do elefantinho ao interpelar os demais animais sobre qual é a cor do amor.

A base foi o conto e reconto da história, seu desenvolvimento ocorreu através da rodinha de conversa sobre a importância em respeitar os amigos não importando qual a sua cor. Afinal de contas aprendeu-se que a cor do amor são todas as cores.

Em um dado momento percebeu-se entre as crianças a dúvida marcante do/a colega não ser seu/ua amigo/a. Todas as vezes que uma criança recusa brincar, conversar ou ficar próxima a outra a que fora preterida vem com o jargão: “professora, fulano/a não quer ser meu/inha amigo/a!”

As intervenções são sempre as mesmas por que fulano/a não quer ser seu/ua amiga? Em geral não conseguem explicar os motivos. Um comportamento refletido na convivência e o reforço de padrões hegemônicos instituídos que reforçam sentimentos de menos valia e referendam a influência das escolhas afetivas, recusar-se em brincar ou de estar próximo de outra criança refletem neste processo. Além do respeito à diferença, o trabalho com as questões raciais deve promover a desnaturalização de pensamentos, sentimentos e atitudes que podem parecer exclusivamente íntimas e desconectadas do contexto social mais amplo.

É um desafio pedagógico levar os/as alunos/as desta faixa etária, entre três a seis anos, compreenderem que podemos ser sim amigo de todos/as principalmente nas diferenças étnico raciais e sociais.

Entretanto na turma do Tamanduá Bandeira, duas meninas parentas e moradoras do mesmo loteamento, demonstrou uma richa que até então era velada. Ambas afro descendentes, uma dizia que sua mãe não permitia sua aproximação com a outra por ela ser feia. Por mais que se demonstrasse que não importa nada somente à cor do amor, ali estava instituído o preconceito dentro da própria raça. Mesmo com as colocações dos demais colegas de turma nada fazia demover o sentimento já arraigado naquela criança.

Até aquele momento nenhuma pista fora demonstrada desta falta de compreensão entre as pequenas, mas, talvez por ter-se voltado melhor o olhar pedagógico sobre a situação, em fatos isolados e por vezes imperceptíveis a colega fazia de tudo para desmerecer a presença da outra.

Como foi crescendo a situação, causando constrangimento entre as demais crianças, a família da menina que insistia em atacar a outra verbalmente e fisicamente foi convidada para

uma reunião individual. A mãe confirmou que não admitia a aproximação de sua filha com a outra criança, que moravam no mesmo loteamento, mas que estavam longe de uma convivência harmoniosa, em se tratando da educação de sua rebenta ela sabia o que estava fazendo. No sentido de menosprezo por questões raciais a mãe iria ver o que poderia ser feito, ou seja, o problema não teria sua solução encontrada.

A mãe disse que a criança estava começando um tratamento psicológico pelo pai ter sido preso quando foi buscar um lanche para sua filha, tendo ela algo mais importante para se preocupar do que brigas na família.

Restando a escola driblar com muito amor o que está fora dos muros escolares, mas que abrange a parte interna de suas salas de aula. Para algumas crianças a cor do amor é a cor que a família desenha para elas.

Diz o ditado que “água mole em pedra dura tanto bate até que fura” e a repetição sistemática de que uma era amiga da outra, fez uma das partes envolvidas chegarem de mãos dadas com a outra dizendo serem as melhores amigas. Neste caso, ficou evidente uma parceria entre família e escola. Algo me diz que ser chamada para uma reunião individual sobre sua criança demoveu aquela mãe, no intuito de se importar, sim, com as brigas de família.

Quando discordam de algum fato, as crianças voltam à incompreensão em relação ao comportamento da outra, entretanto aquela raiva subentendida ficou amena e em princípio, poderá desvanecer com o tempo. Ou quem sabe com novas intervenções pedagógicas.

Os trabalhos desenvolvidos foram conto e reconto da história; corações com a família dentro e do/a melhor amigo/a; pintura com as mãos formando um coração gigante e cada um se desenhou lá dentro; reprodução dos animais personagens do livro através de desenhos.

O quarto livro a ser trabalhado é “O menino marrom”, de Ziraldo, entre tantas histórias voltadas ao feminino, chegam às classes a figura do menino marrom e em contra partida do menino cor de rosa. Com a apresentação da bonequinha preta e da menina bonita do laço de fita, ficou evidente a necessidade em se encontrar a figura do menino e Ziraldo foi pontual nesta demanda.

Como os traços diferenciados entre as pessoas e sua cor são colocados socialmente como importantes, levar questionamentos e reflexões a respeito das cores e tons de pele é motivar a construção da própria identidade. Por ser um texto longo, foi feito um resumo voltado aos/as alunos/as menores para não incorrer em desinteresse e displicência.

Voltei então a uma interpretação mais lúdica com enfoque nos detalhes apontados por Ziraldo na contextualização de seu texto. A riqueza de detalhes nas descrições apontadas pelo

autor foi um facilitador para adaptar a sua obra e recontá-la através de desenhos no quadro; demasiando atenção dos espectadores.

Como a insegurança em deixar de ser amigo/a é fluente nesta faixa etária, entre três a cinco anos, motivar as crianças com a amizade do menino marrom e o menino cor de rosa foi significativo a elas. Sendo inseparáveis independente de suas diferenças, que na verdade para eles não existia, pois juntos buscam descobrir o mistério das cores e, assim, passam a compreensão de questões tais como: diversidade étnico racial, conhecimento de si e do mundo que o cerca, as diferenças humanas, valorizar sua cultura através do reconhecimento de sua identidade.

Marcas profundas que levaram consigo. Mesmo se afastando pelas necessidades individuais de cada um, com esta convivência conseguiram perceber que a vida tem suas necessidades e prioridades, saber dosá-las é que faz a diferença em se viver bem e melhor.

Com o gancho de qual é a cor do amor, ficou mais simples trabalhar a cor da pele e, ao final das conjecturas feitas em conjunto, ficou claro a verdade em se manter uma postura diante do preconceito. Assim aprendemos todos/as a dizer: tire o seu racismo do caminho que eu quero passar com a minha cor! Com a mão como que empurrando o ar a todo o momento era repetido este jargão, levando alguns adultos a serem pegos de surpresa e até assustarem-se com a interpelação tão vigorosa e frementemente proferida. Sendo mais um reforço para, assim, diminuir a distância entre as colegas da turma do Tamanduá Bandeira que esporadicamente persistia calando a voz dos mais otimistas.

Houve reproduções através de desenhos do menino marrom e do menino cor de rosa, também sendo apresentados em outras cores e contra argumentados com a propriedade de quem entendeu o respeito às diferenças.

Porém o mais surpreendente nestes trabalhos foi quando Leugim, aluno da turma, entrou em conflito diante da atividade proposta, ao referir o uso da cor de pele para determinar a cor do menino cor de rosa e do menino marrom. Ao pedir para fazer uso do lápis “cor de pele”, o aluno ficou reflexivo e estático. Observou os lápis de cor no pote e um a um pos ao lado de seu braço comparando cores. Ao final da empreitada escolheu o lápis de cor preto e o marrom, ia e vinha com os mesmos próximos a sua pele e finalmente chegou à conclusão que sua pele era parecida com o tom do lápis de cor marrom. Então ele era o menino marrom!

E como se fosse uma mistura da realidade com a ficção, postou-se a empreitada de procurar pelo menino cor de rosa. Sem sucesso é claro. E como já havia descrito Ziraldo o cor de rosa era uma distinção análoga à realidade que desejava transmitir em sua obra.

Depois de muito pensar e agora observar os colegas de classe, o aluno Leugim sentiu um palpitar em suas retinas e encarando o colega Kcire acreditou ter encontrado o menino cor de rosa, pois era branco de olhos azuis, mas quando envergonhado, correndo ou nervoso ficava rosa! Que espetáculo foi presenciar estas descobertas e mais ainda vivenciar o nascimento de uma amizade como a dos personagens, diversificada com brigas e muita amizade, não importando qual a cor cada um traz em sua pele e sim o valor da amizade nas diferenças.

Conforme nos é apresentado pela Secretaria Municipal de Ensino de Belo Horizonte (BELO HORIZONTE, 2006), é por meio das interações com o mundo físico e social que as crianças constroem sua identidade e valores. No brincar de faz de conta, privilegia sua expressão, interação e pensamentos. Segundo a SMED (BELO HORIZONTE, 2006), a aprendizagem vincula-se a vários aspectos e contextos de sua relação com a família e o ambiente em que vive e participa.

Sendo a escola infantil parceira neste movimento em reforçar as capacidades, habilidades de seus/uas alunos/as. No ambiente escolar a aprendizagem vai fazer uma reflexão da vivência dos/as pequenos/as e a bagagem que trazem do ambiente familiar. Quando surge a parceria o ciclo se fecha e todos ganham – sociedade, família e escola.

Para encerrar o ciclo da valorização do negro na educação infantil, através de obras infantis literárias, fiz a contextualização do livro: “Meninas negras”, de Madu Costa, sendo o quinto livro a ser trabalhado, com um recorte bem significativo na questão de ser apresentada: a cultura da África. Com ajuda do globo terrestre pude apresentar como nosso planeta é representado geograficamente.

Na reprodução de desenhos da figura espelhada, grupos foram separados em mesas de estudo em sala de aula, com no máximo quatro crianças cada. Os desenhos ficaram fantásticos e o desejo em retratar a realidade uma angústia, pois como muitos desenhos ainda estão em fase de construção do conhecimento, as crianças queriam que seus desenhos ficassem iguais aos do livro.

A curiosidade sobre a distância em relação ao Continente Africano, o nome das meninas Mariana, Luanda e Dandara, levaram a uma predileção por Dandara, talvez por ser diferente. Neste estudo ficou claro a complexidade em entender o porquê elas moram tão longe, e sua cultura tão diferente. Entretanto objetiva a necessidade em estabelecer uma conexão histórica de nossas raízes ancestrais.

A condição de entendimento geográfico é marcante, mas não se sobrepõe a curiosidade em conhecer este mundo novo para estes/as alunos/as. Conforme Torres (2003), a

resposta histórica é parcialmente aquilo que nós definimos como acomodações históricas entre o capitalismo e a democracia.

Torres (2003) escreve que o pacto social é sempre suspeito em segmentos com grandes populações. Segundo o autor, as tensões e conflitos continuarão a surgir e a construção do consenso democrático continua sendo um sonho a se realizar. A participação na realização deste sonho é que demanda na transformação política do sistema racial tão institucionalizado.

Na tentativa de fazer entender o processo de valorização das diferenças, aponte na reunião de pais ou responsáveis o trabalho pedagógico desenvolvido até então e as futuras intervenções que faria no ambiente escolar. Fatos descritos conforme se seguem abaixo.

3.2 Reuniões para as famílias e a reescrita histórica da música “nega maluca”

Ao longo do processo em busca da valorização étnico racial, muitos foram os impasses em relação a histórias recontadas, contextos representados por meio de apresentações teatrais e músicas cantadas em todo cancioneiro nacional.

Por diversas vezes, houve conflitos em relação a publicações textuais, dramatizações e danças no contexto social. Sendo que, o movimento negro ao longo da história vem num processo de atuação ativa, de caráter identitário com ações no campo político problematizando o enfoque em um conjunto de problematizações que busquem a indagar a que classe social pertencemos? É diversa? É atuante? É omissa? Como levar o Estado à reflexão da raça na formação de nossa sociedade?

Será a escola uma instituição reprodutora do racismo? É nesse momento que ações afirmativas voltadas às lutas do movimento negro buscam o direito político a diversidade étnico racial. Trazendo em voga o discurso da pluralidade cultural, sem um posicionamento real da desigualdade racial na educação, ou seja, as propostas pedagógicas traziam em si contextos conteudistas insuficientes para tratar questões políticas, ideológicas e o racismo.

O que tem se observado em instituições escolares é um silenciar misterioso das ações ocorridas dentro e fora de seus muros. Ou seja, em geral se viu e ouviu muito acerca de motes ofensivos, entretanto estão sempre velados pela omissão e o receio de ser reconhecida como um local reprodutivo de discriminações e preconceitos sem fim.

A partir do ensino fundamental as ocorrências são constantes e o entendimento acerca das mesmas aflora-se de forma contundente. A aceitação passa a ser constituída por conflitos

reprimidos pelo sistema educacional. Algumas bandeiras são levantadas e criticam a postura concernente a reproduções artísticas e sociais.

Baseada em ocorrências estilizadas do Black face da nega maluca, uma canção interpretada de forma negativa da representação da mulher negra na sociedade. Os fatos que levam ao desmerecimento feminino, ao culto excessivo ao corpo como fonte de prazer masculino, ao estilo grotesco da representação física da mulher negra. Assim, quando surge uma pessoa representada como nega maluca, logo há uma crítica contundente em relação à exposição da mulher negra como objeto social e não símbolo de uma raça.

Diante destes fatos marcantes socialmente, o que se buscou na educação infantil foi uma reestruturação desta apresentação. Um remaque de valorização contextualizada da nega maluca, buscando nas crianças o respeito negado doravante. Com esta conquista infantil, busca-se consequentemente um novo olhar social.

Neste meio tempo, a UMEI Flora Encantada convocou as famílias para uma nova reunião de pais e/ou responsáveis para uma avaliação do semestre e apresentação das conquistas pedagógicas e as propostas a serem desenvolvidas no semestre seguinte. No geral, a sensação que se tem é de concordância com o trabalho apresentado e no que virá, mesmo tendo temas tão polêmicos não se manifestaram nem contra e nem a favor, o que nos toma um pouco a apreensão de tanta passividade. Será assim mesmo ou em breve outros posicionamentos surgirão. Assuntos individuais não são retratados, como o caso polêmico das alunas da turma do Tamanduá Bandeira, para não incorrer em abuso de autoridade, falta de ética e exposição desnecessária das envolvidas, mas colocações referentes ao respeito às diferenças foram apontadas e aceitas por todos/as presentes.

O trabalho foi feito com as turmas Lobo Guará e Tamanduá Bandeira, envolvendo basicamente os/as alunos/as frequentes nestas turmas, o apoio à inclusão, a coordenadora pedagógica com suporte administrativo, e eu como professora interventora da ação pleiteada.

As questões foram como uma música pode transformar uma geração e fazer cair o preconceito ou de certa forma reforçá-lo.

Os resultados foram positivos, mais do que o esperado, como apontado no estudo literário, a criança pequena tem a capacidade de se reinventar e transformar o mundo a sua volta. As considerações foram feitas através do diário de bordo, fotografias e filmagens do evento.

Assim como fora trabalhado na literatura aproveitei para fortalecer a demanda da Resolução 68/237, de 23 de dezembro de 2013, que proclamou a Década Internacional de Afrodescendentes, com início em janeiro de 2015 e fim em 31 de dezembro de 2024, com o

tema: “Afrodescendentes: reconhecimento, justiça e desenvolvimento”. Tendo como objetivo promover o respeito, a proteção e a realização de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais de Afrodescendentes como reconhecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Com a oportunidade para se reconhecer a contribuição significativa feita pelos Afrodescendentes às nossas sociedades, bem como propor medidas concretas para promover sua inclusão total e combater todas as formas de racismo, discriminação racial, xenofobia e qualquer tipo de intolerância relacionada, a década terá como foco os seguintes objetivos: fortalecer a cooperação e as ações nacionais, regionais e internacionais relativas ao pleno gozo dos direitos econômicos, sociais, culturais, civis e políticos pelos Afrodescendentes, bem como sua participação plena e igualitária em todos os aspectos da sociedade; promover um maior conhecimento e um maior respeito aos diversos patrimônios, culturas e contribuições de Afrodescendentes para o desenvolvimento das sociedades; adotar e fortalecer marcos legais nos âmbitos nacional, regional e internacional, de acordo com a Declaração e Plano de Ação de Durban, e com a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, bem como garantir a sua implementação total e efetiva.

A Década Internacional permitirá que as Nações Unidas, Estados-membros, sociedade civil e outros atores relevantes se juntem aos Afrodescendentes e tomem medidas efetivas para aplicar o programa de atividades, com espírito de reconhecimento, justiça e desenvolvimento.

Aproveitando esta demanda mundial a SMED, através de orientações pontuais, apresenta na Semana Nacional da Educação Infantil – que foi instituída pela Lei Federal 12.602/2012 e celebrada anualmente na semana de 25 de Agosto em homenagem a Dra. Zilda Arns Neumann, grande defensora da infância no mundo – a vertente de apresentações sobre Afrodescendentes, reconhecimento, justiça e desenvolvimento, com atividades alternativas e criativas dentro e fora da instituição.

Na Unidade Municipal de Educação Infantil Flora Encantada, tanto as turmas as quais atuo como professora regente quanto nas demais classes da escola fizemos cartazes valorizando o negro, mesas temáticas foram dispostas no corredores centrais com bonecas pretas, pentes para penteado afro, roupas coloridas, tambores e demais instrumentos musicais afros, brinquedos de animais da fauna africana, fotos. Fizemos uma passeata no entorno da UMEI com a fanfarra da escola núcleo Mariam em uma parceria inédita na rede municipal de ensino; o teatro das professoras da história “A menina bonita do laço de fita”, conto africano na voz de uma professora da escola, o mural da beleza negra, o depoimento da mãe de um

aluno sobre o país de origem deles Guiné Bissau, na África, particularidades e semelhanças conosco. Enfim, uma semana para ficar nos anais da história da comunidade escolar do Bairro Tupiniquim.

As famílias foram parceiras nesta empreitada, apoiando nossas demandas e autorizando suas crianças a participarem do evento no entorno da escola e nas mostras pelos corredores da instituição.

A busca em dar sentido as equivalências e diferenças raciais e culturais nas relações passa pelo diálogo e apresentação coletiva das demandas. Como nos revela Demo (2000), a educação precisa estar a serviço da constituição do sujeito sendo capaz em sua própria história de transformar-se. Esta transmutação revela o direito de se autodeterminar, saindo da ignorância e da pobreza política, conforme nos dita o autor.

Neste sentido, as turmas do Lobo Guará do matutino e Tamanduá Bandeira do vespertino, vivenciaram dentre os componentes curriculares, através da linguagem musical, o conhecimento da música “Nega maluca”, numa desconstrução de significados de toda nega é maluca, doida mesmo; que a negra só sabe mexer, sambar com conotações voltadas a sensualização e conotação sexual; que a negra é muito mais do que um corpo rebolando, dentre outras significações já marcadas socialmente e estereotipadas por muitas instituições que a reproduziram.

A proposta era brincar em ser. O questionamento dos/as pequenos/as: brincar de nega maluca? Não, brincar de ser diferente, de gostar de dançar, da dança fazer parte da essência do ser, que tamanha é a vontade de se mexer quando toca a música. Outra dúvida, mas cantar e dançar? Sim, cantar e dançar como forma de expressão máxima. Por que nega maluca? Porque ela quer mostrar para o mundo que ama o que faz e não importa a cor, o que importa é o amor por tudo o que desenvolvemos e por todos.

A compreensão do que se desejava ser repassado ficou mais clara e sucinta pelo fato de já na literatura haver sido trabalhada as relações e o respeito às diferenças, não era o caso de cumprir mais uma data no calendário letivo escolar ou uma normatização apontada pelos órgãos competentes, sim demonstrar que foram agregados valores acima de qualquer preconceito em relação à música “nega maluca”.

No movimento negro feminino há uma resistência em relação à música nega maluca, apontam as pesquisadoras que a música tende mais a reforçar a discriminação e o preconceito contra a mulher negra do que fazer jus a canção em si. Sabe-se que em algumas apresentações a canção fora rechaçada e os participantes convidados a uma reflexão sobre o real sentido repassado pela apresentação.

Entretanto, como havia pontuado na reunião de pais/responsáveis, a valorização da raça e etnia, da cultura afro como um todo e das atividades trabalhadas até então, a canção nega maluca não seria tratada como preconceito à raça e à classe feminina, sim um desmistificar sentimentos, valores e atitudes através das conversas cotidianas em rodinha com a turma. Na contextualização começaram a idealização de quem é esta nega maluca; pode ser uma mãe, uma avó, uma vizinha, uma amiga. Várias foram as repostas e todas levaram a uma pessoa que pode ser tanto criança quanto adulta. O que faz a nega maluca? Ela quer dançar. Mas ela vive da dança? Às vezes sim, às vezes não, ela gosta é de ser vista, ser alegre e amiga. A nega maluca tem um amigo o cadeirudo, que também gosta de dançar, ser amigo e ser feliz. Mas os dois não são feios, desengonçados? Não, eles são pessoas. E a cor deles, os traços físicos, o cabelo? Eles são eles; o cabelo é curto e enrolado; queria que o meu fosse assim. Mas é feio dançar assim, é feio ser nega e cadeirudo? Não, é muito legal ser eles e dançar e cantar. Há que se referendar o processo anual de construção da autonomia e identidade individual e coletiva das crianças envolvidas no projeto diversidade, raça e etnia. Com um trabalho voltado à Educação Infantil, com dizeres adequados a sua compreensão e capacidade de filtrar infantil, ao longo do período há a certeza de que não é a Lei 11.645/08 que modifica o cidadão, sim como ela orienta o mesmo em busca da valorização racial.

Na composição dos papéis para apresentação à comunidade escolar, havia a nega maluca e o cadeirudo, ou seja, meninas e meninos participando ativamente com definição em suas posições e desenvolvimento das mesmas, tendo um momento em que ambos dançam o sambalelê está doente.

Nos ensaios até a apresentação final não fora manifestada nenhuma ocorrência que levassem a fatos discriminatórios ou excludentes de uma raça ou gênero.

Como era uma canção voltada para o batuque do axé e do samba, mais uma vez houve o resgate das raízes, segundo Lopes (2008), das congadas ao samba, passando pelos afoxés e blocos afro. A presença de elementos musicais e religiosos provenientes da África é marcante na nossa história, como ainda hoje se evidencia nas escolas de samba e nos samba-enredo. Ao simples clicar do play já havia a movimentação das crianças, chegando a ponto de pedirem para fazer sozinhas os movimentos repassados.

Chegada a hora da apresentação, os familiares destas turmas, em seus respectivos turnos foram convidados a assistirem. Para os/as envolvidos/as na dança foi apresentado o figurino no dia, tamanha foi à alegria, com as perucas aneladas, tipo Black Power; camisas, colans e saias coloridas; fitas coloridas para os braços e colares coloridos. Foi uma festa,

sentiram-se verdadeiros/as artistas no box antes da apresentação final. Não dava para mensurar em gestos ou palavras a alegria e estado contemplativo dos/as envolvidos/as.

Ao descerem para apresentar-se toda UMEI Flora Encantada e seus familiares também demonstraram um sentimento de alegria em sintonia com a surpresa no visual e a postura concentrada das crianças artistas. Muitas famílias, em seus lares interpelavam suas crianças de como era a apresentação, entretanto nenhuma poderia imaginar o desfecho da mesma. Ao soar o primeiro toque houve satisfação geral e pedidos de bis foram proferidos no ambiente e no final toda escola dançou com as crianças. A repercussão foi tão positiva que fora requisitada sua reapresentação na festa da família, que reuniria no mesmo espaço a Escola Municipal Ariam e a UMEI Flora Encantada, tendo ali também um retorno positivo da empreitada pedagógica.

O que se tem em avaliar da dita experiência é que o preconceito se dá pela forma a qual olhamos as situações colocadas e como iremos encarar estas conceituações apresentadas. As opiniões proferidas cheias de sentimento ou concebidas sem exame crítico levam a um sentimento desfavorável e formado sem conhecimento de causa, sem ponderar sobre eventuais consequências e sem razão de ser. Gerando um sentimento hostil assumido em consequência apressada de experiências pessoais ou impostas pelo meio provocando a intolerância.

Como é o caso da colocação do painel Beleza Negra, onde foram retratadas as pessoas que trabalham na UMEI Flora Encantada e as crianças frequentes na instituição. Foram convidados/as todos/as os membros negros da UMEI para tirarem uma foto individual ou em duplas. Após a revelação das fotos foi exposto no hall de entrada da escola sendo mais uma forma de reconhecimento étnico racial trabalhada pela instituição.

Em princípio não se buscou maquiar os participantes como se faz em estúdios fotográficos, a intenção era captar o momento. Foram tiradas em ambientes diversificados da escola e no contexto amplo. Ficaram lindas as imagens.

E quando tudo parecia estar em seu lugar, uma mãe de aluno interpela uma das professoras questionando qual seria a data de colocação do mural da “Beleza Branca”, quão surpresa ficou a professora ao perceber que aquela mãe não havia entendido o significado da homenagem.

E de forma delicada explicou a proposta pedagógica envolta na realização daquela atividade, contudo não obteve êxito em sua empreitada e por mais que explicasse as vertentes conceituais do processo de aquisição de reconhecimento e respeito às diversidades e suas formas de manifestação, mais aquela senhora insistia na “Beleza Branca”. O que tomar como

experiência? Que ainda teremos muito a galgar para chegarmos à efetivação concreta dos direitos dos Afrodescendentes.

3.3 Avaliando estruturas na apropriação do desenvolvimento da aprendizagem

O que pretendemos neste trabalho de adesão a “Afrodescendentes: reconhecimento, justiça e desenvolvimento” é permitir que a criança sinta-se segura e acolhida no ambiente escolar, utilizando este novo espaço oferecido a ela para ampliar suas relações sociais e afetivas, estabelecendo vínculos entre seus pares, ou seja, outras crianças e adultos presentes neste ambiente escolar, a fim de construir uma imagem positiva de si mesma e sobre os outros, respeitando a diversidade e valorizando sua riqueza.

Buscando-se, assim, elaborar ações educativas coletivamente que envolvam o ambiente de respeito na Escola, em que a diferença não seja ponte da exclusão, do desrespeito e da violência agregada ao racismo ou preconceitos afins.

Desenvolvendo as questões a respeito das relações étnico raciais através das múltiplas linguagens e conteúdos a serem ministrados, com atividades lúdicas que se baseiem no respeito e valorização dos seres humanos. Com atividades que priorizem as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 atendendo a recomendação nº 2/2013 – CEDF2 que altera a LDBEN modificando sua Lei 10.639 que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática: “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Essas atividades devem envolver alunos/as, funcionários/as e famílias/comunidade em discussões/eventos a respeito da diversidade e seus dilemas, buscando sempre a transformação da escola em um lugar da liberdade, do respeito e da boa convivência, sem que se interfira nas diferenças, porém com foco nas desigualdades.

Devem se destinar a desconstruir o preconceito institucionalizado que se apodera da rede de ensino da qual fazemos parte, criando diálogo direto com a Comunidade escolar e com outras escolas, compartilhando experiências, contribuindo com a criação de projetos, seminários, palestras, com o intuito de fortalecer perspectivas concretas voltadas à diversidade. Observando sempre que na vida é preciso ter coragem, para ser diferente e muita competência para fazer a diferença.

Conforme aponta Dubet (2011), o caráter encantatório da cidadania se confunde com as boas intenções, levando a análises complexas do que deveria ser o exercício da cidadania.

A cidadania, segundo o autor, implica igualdade e autonomia dos sujeitos, enquanto a educação repousa sobre a desigualdade fundamental dos mestres e dos alunos, adultos e crianças.

Assim ninguém ou quase ninguém reconhece o preconceito que está institucionalizado, quer nas ações veladas, quer no caráter explícito em argumentações sobre o direito dos brancos. Então farei uma breve consideração do que nos revelam autores sobre os estudos da temática envolvendo a raça e etnia.

CAPÍTULO 4

A invisibilidade racial na educação escolar

Para se compreender as questões relacionadas às demandas apontadas, exige-se o conhecimento teórico e ao mesmo tempo a compreensão sobre as temáticas a serem abordadas no cotidiano escolar. Assim, participar do Curso de Pós-Graduação oferecido pela UFMG, “GDE – Gênero e Diversidade na Escola – possibilitaram trabalhar com conceitos importantes a serem tratados na área pedagógica. Buscar-se-á uma verificação, através do estudo analítico que une a diversidade racial nas relações sociais entre os envolvidos/as, verificando se esta igualdade é demonstrada nas práticas cotidianas sociais e pedagógicas no âmbito escolar.

A forma como as disciplinas foram apresentadas, a participação nas aulas presenciais e seus debates concretos, a participação e troca de experiências nos Fóruns online, a extensa bibliografia e cinematografia, como fonte auxiliar de estudos e apontamentos de práticas abriram as portas para um novo mundo e uma nova postura, consciente, presente e coerente. Os teóricos apresentados como os Mestres da UFMG, Miskolci, Guacira Louro, Michel Foucault propiciaram uma percepção apurada das temáticas e o poder de transformação social com argumentos fundamentais para desconstrução de modelos hegemônicos apresentados secularmente, que levaram ao preconceito e discriminações infundadas.

A proposta de trabalho é investigar a construção social de raça e etnia no contexto da Educação Infantil. Assim analisaremos de forma sucinta produções científicas que abordem as estruturas de formação colonizadoras do país, e revelam o contexto etnocêntrico.

As obras escolhidas para a revisão bibliográfica advêm de diversos campos acadêmicos: história, geografia, psicologia, pedagogia, ciências sociais, política, filosofia, antropologia. A partir da revisão inicial será possível articular as discussões abordadas nesses referenciais com questionamentos e observações de campo realizadas anteriormente.

Segundo Gomes (2007), essa revisão histórica do nosso passado e o estudo da participação da população negra brasileira no presente, tendo em vista que a visão de mundo colonial e monárquico era centrada no eurocentrismo monárquico.

Pereira (2011) escreve sobre a herança do período colonial repleta de preconceitos apesar do processo de miscigenação. Muitos resquícios das práticas escravistas estão na memória coletiva e contribuem para reafirmação da posição social inferior do negro na contemporaneidade. Este autor revela que essa realidade exige de toda sociedade brasileira uma reflexão sobre a condição da população afro-descendente no país. Pereira (2011) pontua

que o Brasil sempre procurou sustentar a imagem de um país sem preconceito racial, apesar das desigualdades visíveis tanto na educação quanto nos demais meios sociais.

Um racismo enraizado, disfarçado, mas sempre presente e violento devido ao mito da democracia racial. A liberdade racial é busca constante entre os negros, que lutam por formas reais de reconhecimento dentro da sociedade brasileira, nos revela Oliveira (2010).

É preciso fazer parte da sociedade longe da ignorância produzida socialmente que destrói a condição de sujeito político. Conforme Demo (2000) revela a, maior indignidade humana é estar no mundo sem a busca pelo conhecimento; é como distanciar-se da educação.

Transformar o olhar e perceber que todos/as fazem parte da história, sendo que a mesma deve ser abordada conforme a realidade vivenciada. Olhar para a educação permanente estando a serviço da constituição do sujeito cidadão. Há que se ter um olhar cuidadoso e criterioso, no ambiente escolar infantil em relação às particularidades dos/as envolvidos/as, sua cultura extra-escolar. O que fora apreendido desde a tenra idade até a fase adulta, que entremeios modificam conceitos de forma pontual negativa ou positivamente tratando.

Demandas sociais podem interferir na formação do indivíduo ou o mesmo consegue desvencilhar-se de nuances distintas do contexto vivenciado. Reinvidicações por reconhecimento social, étnico e racial, contrapõem as conquistas e demandas de cada ser atuante na sociedade brasileira.

Com as constantes lutas por igualdade racial, mesmo que apontados pela Lei 11.645/08, trabalhar a História da África com dignidade é trabalhar a alma de um povo. E a Educação Infantil é porta aberta e certa para apropriação de valores e conceitos que transformem atitudes e reforcem o conhecimento de mundo. A UMEI Flora Encantada não é indiferente às mazelas sociais. Mesmo sendo uma unidade de ensino recém inaugurada também passa pelos conflitos institucionalizados secularmente.

Mesmo não dispondo de atitudes claras entre os seus convivas, em um ponto de conversas em rodinha e outro se percebe o não querer fazer parte da raça negra. Fato relevante ao ser apresentada a atividade de recorte em revistas, no caso a turma do peixinho dourado, onde como convidada pela professora da turma, participei da proposta de trabalho e observei a reação de uma alunana escolha de uma pessoa negra para compor o mural sobre consciência negra. A expressão da criança de três anos era estarecedora, não quero fazer esta atividade porque não gosto dos negros. E a criança é negra.

Passando a escolha para outra criança, a menina foi observando o desenrolar de ideias e sentimentos de cada colega mediante a escolha da foto. E quando retornou a sua vez, mesmo

conversando sobre a beleza negra, toda conquista de uma raça, do movimento de valorização de todos/as socialmente, de como é belo ser negro, muito a contragosto a menina escolheu a foto de uma bebê negra.

No questionamento sobre a escolha, para surpresa geral, a criança revela: “eu escolhi esta foto porque este bebê se parece comigo”. Ao que indagamos: “Oi! Como assim? O bebê é negro e você não gosta de negro, uai o que aconteceu?”. Simplesmente em sua inocência ela responde: Ah! Mudei de ideia.

Sua reação em escolher a foto aponta para uma breve reflexão pessoal, observando a fala das demais crianças e suas próprias escolhas. De certa forma sua experiência pessoal refletia uma vivência de não valorização do/a negro/a, assim como num choque cultural se viu perdida em aceitar sua condição e reconhecer-se enquanto sujeito da ação.

Na realidade sua vivência era apresentar o desejo de ser a Elza do desenho “frozen” branca e linda como a neve. É uma aventura similar à história da branca de neve e os sete anões.

Fazendo, assim, aumentar as expectativas em relação ao que éramos no período colonial, o que procuramos conquistar ao longo da história e o que queremos realmente seremos na atualidade, tendo em vista os preceitos reais de liberdade, igualdade, solidariedade e convivência fraterna entre as comunidades em formação e formadas ao longo dos séculos. Fabiani (2005), Visentini (2007) e Santos (2005) fazem considerações sobre as expectativas de nossa ascendência. A busca familiar e dos diversos movimentos sociais e coletivos, por vários questionamentos, por vezes vão além das estruturas constituintes internas, porventura confrontando com ideias culturalmente associados em suas.

O conhecimento é a mola mestra de todo saber e está indissociável do ser. Demo (2000) escreve que o sistema tem medo do pobre que tem fome de pensar e reconhece seus direitos.

Ao acolher o conhecimento, educação pode sucumbir a ele, também porque este dança conforme o mercado e educação não pode fazer. Mas isto é do negócio. Tudo que é humano, sobretudo o que é mais qualitativamente humano, sobretudo o que é mais qualitativamente humano, é ambivalente, dialético, contraditório. A aprendizagem criativa medra mais facilmente neste ambiente Caótico, complexo, dinâmico. Conhecimento não é tática para acabar com o risco, mas de assumir como dinâmica criativa. O sistema não teme pobre porque tem fome. A este basta assistência para o domesticar. Teme pobre que sabe pensar. A este é mister respeitar os direitos. (DEMO, 2000, p. 166).

Mesmo com avanços e retrocessos constantes, é primordial estudar como a ação do homem ao longo do tempo e em espaço territorial determinado pode transformar a história mundial, estudos orientados por Ferreira (2010) e Lopes (2008).

Tornando medidas para reconhecer que as relações sociais não são imutáveis, sim dinâmicas em que os sujeitos compartilham experiências através da construção de relações que possibilitem vínculos históricos solidários e formadores de seres produtores do seu destino e donos do desejo em fazer a diferença na constituição racial mundial.

Assim como tem sido apresentado ao longo do Ano Letivo de 2015, na UMEI Flora Encantada, com perspectivas concretas de reconhecimento das mazelas sofridas por todos/as os negros/as em nossa nação. Através dos projetos voltados a valorização dos Afrodescendentes e ações que serão efetuadas nos anos seguintes.

A coerência desta constituição na formação social, que envolve passado, presente e futuro passa por uma gama de lutas, derrotas e conquistas dentre as quais nossos/as alunos/as e demais envolvidos/as da comunidade escolar fazem parte. Com a linha antropológica, histórica, política, uma investigação envolvendo questões sobre raça e etnia no comportamento infantil escolar, que levem a transformações nas relações; críticas ou de promoção de quaisquer dos envolvidos como nos apresenta França (2005) e Rocha (2011).

As identificações das normas sociais envolvem condições pelas quais os sujeitos vivenciam situações sociais, que de certa forma determinam como os corpos transitam pelos espaços sendo visíveis ou não, sendo que o espaço escolar também perpassa por este processo de normatização. Observar até que ponto discriminações, preconceitos e distinções sociais podem ser repassados no coletivo através das crianças e seus familiares, reforçando dogmas e posturas sociais.

Refletir o papel da escola, como espaço que abre mentes e muita às vezes reforçam discriminações inibidoras, buscando na maioria do tempo a construção do conhecimento da criança, em especial da negra.

As observações das práticas escolares reportam ao racismo que compromete o ensino, revertendo toda construção em prol da cidadania e o sucesso escolar, conforme alerta-nos Gomes (2000).

Tendo em vista que o movimento negro no Brasil procura exercer, através de estudos marcantes, a busca de seu reconhecimento através dos bancos escolares, onde muitas vezes depara-se com barreiras quase que intransponíveis de um racismo descaracterizado institucionalmente; principalmente no contexto das relações escolares.

A maioria das iniciativas e propostas é oriunda de bases pedagógicas diferentes, apontadas em estratégias de lutas que foram repassadas por nossos ancestrais que vieram do continente africano, o que foi escrito por Queiroz (2011) e Rocha (2011).

O processo de ensino e aprendizagem com os saberes compartilhados volta-se aos processos educacionais apresentados por Silvério (2010). O autor revela que o ensino tradicional é questionado em sua eficácia, fazendo então que grupos sociais ausentes dos conteúdos formativos e dialéticos venham marcar sua presença em outros espaços distintos daqueles dedicados exclusivamente à diferença.

Segundo Silvério (2010), a visibilidade dos educadores/as ao longo desses últimos anos têm pautado sua atuação transformadora pelo enfrentamento da negação da pluralidade e multiplicidade de agentes e atores nos ambientes escolares

Observemos então às formas invariáveis de reconhecimento da construção de um tratamento pedagógico diversificado que trata metodologicamente da questão racial. Projetos de vida são extintos diariamente e ao mesmo tempo construídos cotidianamente, entretanto a forma pela qual vão sendo trabalhadas estas conquistas é que farão a diferença na vida dos/as envolvidos/as.

Há que se ter transformações educacionais que levem em consideração propostas políticas que reconheçam nossa formação étnica racial e valorizem as distintas culturas que as compõem.

Transformações estas apresentadas desde a base, ou seja, na Educação Infantil, com atividades lúdicas que perpassem por todo currículo, agreguem valores e disseminem a convivência na diversidade.

A escola pode trabalhar com a questão da diversidade racial a partir de atividades com discussões em rodinhas; apresentação de livros infantis sobre raça e etnia em conto e reconto; artes visuais, valorizando os mais variados tons de pele já que a nação é miscigenada; representações dramatúrgicas com atores sociais diversificados; uso de cordéis negros; um museu itinerante pelos corredores escolares; aulas de turbante; convite a palestrantes que abordem a temática África e Brasil; convite a comunidades quilombolas para exploração de suas vivências sociais; aprendizado da capoeira como forma de expressão cultural; conhecer as palavras oriundas dos ancestrais; apreciar a culinária típica da nação afro-descendente; dentre outras demandas advindas com o tempo real.

Esta transformação educacional também passa pela desvinculação oficial do treze de maio (abolição da escravatura) e do vinte de novembro (consciência negra), são datas marcantes e históricas, entretanto não devem ser pauta de dois únicos dias letivos.

Padronizar culturas é o mesmo que discriminá-las e reforçar aquilo que não se deseja socialmente, incorporar de forma veemente o preconceito racial. Práticas racistas elegeram o padrão europeu de cultura inferiorizando tudo aquilo que não se enquadra neste perfil, levando a experiências negativas de um modelo social defasado, mas vencedor; pois leva a rejeição de qualquer descendência que não seja a eurocêntrica.

A criança negra na atualidade tende a fazer a diferença quando se identifica através dos seus pares de convivência, o contexto envolvido onde não pautarão sua realidade com ações boas, ruins, fracas, eficazes, simplesmente indicarão processos aos quais fomos constituídos socialmente.

Que atores sociais fazem parte deste caminhar? Quais as condições influenciaram os questionamentos ou pautaram as ações? Em que circunstâncias as medidas tomadas ao longo da história modificaram a formação da pirâmide social e se programaram situações distintas das preteridas?

Se se vivencia um mundo tão comum, tão pacífico, porque os sujeitos que compartilham do mesmo espaço não o compreendem assim?

Isso quer dizer que os sujeitos de partilha passam por um processo lógico de potencializar a igualdade promovendo a igualdade entre as raças. Nossa proposta de pesquisa, inicialmente, foi presumida pela suposta igualdade e a formação étnica racial que compõe o Brasil, através do olhar da criança na Educação Infantil.

De certa forma, é fundamental fazer que o assunto não seja reduzido a estudos isolados, contrapondo discursos democráticos arcaicos e a perspectiva da real liberdade democrática, observadas dia-a-dia.

Para tanto é preciso investigar a escola buscando a compreensão das relações que envolvem o grupo e como os mesmos têm lidado com as diferenças culturais e o etnocentrismo antropológico, reconhecendo o respeito à diversidade racial articulando estratégias que levem a contribuir e fortalecer o orgulho de pertencimento a uma raça.

Toda escola deve ter uma meta acolhedora e produtora de valores e bens culturais democráticos, buscando banir toda forma de discriminação e preconceito, através de objetivos pedagógicos apresentados pelas professoras dando oportunidades para que todas as crianças conheçam e entendam a cultura afro como parte da cultura brasileira.

Para tanto é fundamental pautar suas práticas em assembleias públicas que articulem estratégias para a boa convivência elevando o nível de convívio a patamares plurais que respeitam as diferenças em nossa sociedade. Além disso, reportar aos suportes da Lei 10.639/03 que aborda a instituição educacional, a fim de reconhecer a importância da

influência africana na formação da cultura brasileira. Ainda, há a necessidade de construir uma educação multicultural e de uma pedagogia antirracista com base nas teorias sociais conforme observamos nos textos de Munanga (2005) e Menezes (2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para estabelecer as considerações finais deste trabalho, resgatamos alguns pontos que nortearam sua execução. Começamos por colocar em evidência a importância da compreensão histórica que envolve a evolução da conquista de toda uma etnia e raça e seus avanços pedagógicos apresentados principalmente na Educação Infantil. Observamos as conquistas das famílias, da sociedade, da UMEI Flora Encantada, todos os representantes sociais e políticos. A busca pelos referenciais teóricos trouxe um embasamento forte que serviu de suporte para desvendar o processo ao qual o direito da criança em resgatar sua história é garantido pela comunidade civil e escolar. Teóricos e entidades como os citados neste trabalho demonstraram, em sua fundamentação teórica, que o processo de inserção racial acata uma perspectiva mais abrangente e com características próprias. No sentido de confirmar que o direito é um fato, garanti-lo é uma ação que requer ousadia, perseverança, domínio sobre direitos e deveres civis e boa vontade na execução de leis e políticas públicas. A partir desses referenciais teóricos é que buscamos conhecer como o direito afrodescendente leva uma criança de certa forma identificar as possíveis respostas para os objetivos propostos na pesquisa.

Identificamos pontos de vista através da observação empírica, das crianças, da gestão escolar, das professoras, das famílias, dos parceiros envolvidos no processo de aquisição do conhecimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Atendendo a recomendação nº 2/2013 – CE DF2 altera a LDBEN modificando a Lei 10.639 incluindo no currículo oficial o ensino obrigatório da temática: “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

E para fortalecer a demanda da Resolução 68/237, de 23 de dezembro de 2013, que proclamou a Década Internacional de Afrodescendentes, com início em janeiro de 2015 e fim em 31 de dezembro de 2024, com o tema: “Afrodescendentes: reconhecimento, justiça e desenvolvimento”. Esta lei tem como objetivo promover o respeito, a proteção e a realização de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais de afrodescendentes como reconhecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Ressalto que este foi o foco da pesquisa, considerando evidentemente não e tão somente a frustração de alguns/mas famílias e crianças envolvidas no processo no sentido de não observarem seus direitos sendo plenamente garantidos através do respeito às diferenças raciais. A partir dos resultados podemos dizer como o preconceito e o racismo ainda são camuflados socialmente não agradandoos envolvidos.

Para que este estudo sobre a constituição política e social sobre raça e etnia na perspectiva da Educação Infantil possa ter continuidade é preciso que todos/as envolvidos/as tenham consciência e contato com os assuntos tratados para então discernir socialmente o que realmente é melhor para a comunidade envolvida.

As habilidades infantis a serem estimuladas neste processo também almejam desenvolver a percepção e imaginação, que são recursos fundamentais para compreensão das mais variadas áreas do conhecimento humano e de mundo. Estabelecer este diálogo, desde a tenra idade, é despertar a comunicação ampla, estimulando, aprimorando o desempenho e competência cognitiva, que ao mesmo tempo envolverão sensibilização, despertando a socialização; ea aprendizagem que fluirão de forma prazerosa e significativa quando construída a cada instante.

Este projeto visa estimular a criatividade e a autoestima dos/as envolvidos/as, reconhecendo suas potencialidades junto à unidade escolar, merecendo destaque e em respeito às diversidades existentes na escola e seus múltiplos ambientes, na família e na sociedade.

Portanto, conclui-se que o respeito às diversidades através das múltiplas linguagens possibilita o crescimento tanto intelectual quanto sócio-afetivo dos/as participantes do projeto, assim como a sua valorização quanto ser humano ativo capaz de desenvolver habilidades que antes não reconhecia ou por vezes tinha receio em reconhecê-la. Pensar a diversidade e a inclusão é pensar a educação como ferramentas de transformação. A Declaração Universal dos Direitos Humanos diz que: "Somos todos diferentes, mas também somos iguais em direitos e dignidade". Refletir sobre educação e diversidade na escola é colocar em pauta o processo de desenvolvimento humano integral e sobre a democratização do saber. Isso implica no desenvolvimento de um processo ensino-aprendizagem singular, crítico, dinâmico e desafiador, que considere as diferentes culturas, ritmos e níveis de desenvolvimento dos alunos e que promova efetivamente a inclusão social. É neste contexto de "diferenças e diferentes" que é preciso repensar a relações na instituição escolar e sua estrutura para agregar de forma mais contextualizada os projetos especiais constituídos da Educação Ambiental, Educação Indígena, Educação do Campo, Educação Especial, Diversidade Étnica Racial, Diversidade Sexual, e assegurar as crianças, jovens e adultos, o direito a ter direitos e a aquisição de saberes para o exercício da cidadania e questionando sempre: onde você guarda o seu racismo? Não o guarde, jogue fora! É preciso pensar e observar que racializamos nossas relações, reconhecendo quem na verdade é objeto de discriminação. O enfrentamento do racismo no Brasil é marcado de

várias formas e protagonizadas por diferentes gerações, através de muitos meios, como: cultura, imprensa negra, clubes sociais, comunidades religiosas, associações e organizações comunitárias, organizações tradicionais dos movimentos sociais, militantes nos campos de educação e produção de conhecimento, campanhas e marchas, ações educativas, feminismo negro. Apontando-nos também que é preciso descolonizar o currículo, observando toda desigualdade racial na educação, agregando valores e observando o que representa a formação acadêmica na vida das crianças, jovens e adultos.

A constituição social perpassa por moldes nunca antes conhecidos. Temas fundantes são tratados de forma irrelevante, quiçá jogados a margem de conceitos ditos transversais. Ter como matéria prima conceitos fundamentais para formação moral, ética e cidadã de toda uma nação envolve conhecimentos profundos, elaborados de forma que faça todos/as caminharem de encontro às raízes aparentemente esquecidas.

Dentro de um modelo pré-moldado e requisitado por alguns membros de clãs aristocráticos, há uma veia bilateral que vem quebrando barreiras e construindo novas comunidades. A esta nova formação de um Estado plural resta à desinformação e o preconceito limitando acessos. Diante das restrições, por muito tempo, vozes calaram-se. Contudo o fluxo natural da roda da vida sempre gira em favor dos oprimidos, leve o tempo que passar.

Em contra partida percebe-se que quando se dá conta de como ocorrem os processos sociais, os agentes que lutam pela inclusão ao buscá-la acabam excluindo um ou outro de uma gama insondável de indivíduos sedentos de direitos, reconhecendo seus deveres. Enfim, faz-se necessário políticas públicas, que possam abranger e ser implantadas na forma de ação com qualificação profissional através de cursos; confecção de material didático acessível a discentes e docentes, de toda Educação Básica, Superior e continuada; elaboração de referenciais Curriculares Nacionais que orientem de forma efetiva a inserção da diversidade no currículo estudantil, desde a tenra idade, para que faça parte de uma cultura que abraça os seres em processos que promovam encontros sociais baseados na realidade cotidiana.

REFERÊNCIAS

BELO HORIZONTE. **Lei nº 8.679, de 11 de novembro de 2003**. Cria as unidades municipais de educação infantil e o cargo de educador infantil, altera as leis nºs 7.235/96 e 7.577/98 e dá outras providências. Disponível em: <<http://cm-belo-horizonte.jusbrasil.com.br/legislacao/236625/lei-8679-03>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação (SMED). **Portaria SMED nº 125/2001**. Dispõe sobre a matrícula escolar 2002 nas escolas municipais de Belo Horizonte. Disponível em: <www.radaroficial.com.br/d/4752799694848000>. Acesso em: 14 jun. 2015.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Ensino (SMED). **Estruturação do trabalho escolar na RMEBH**. A organização do trabalho coletivo por ciclos de formação. Belo Horizonte: SMED, dez. 2006. Disponível em: <portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/files.do?evento=download...SMED...>. Acesso em: 15 jun. 2015.

BOFF, Leonardo. **Casamento entre o céu e a terra**. Rio de Janeiro: Salamandra, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 15 jun. 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 16 jun. 2015.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 15 jun. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 jun. 2015.

CABECINHAS, Rosa. **Memórias coloniais e diálogos pós-coloniais: Guiné-Bissau e Portugal**. Lisboa: Centros de Estudo Comunicação e Sociedade, Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho. Documentário. 2007. Disponível em: <<http://googleacademico.com.br>>. Acesso em: 16 jun. 2015.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (Coord.). **Educação Infantil: o desafio da oferta pública**. Belo Horizonte: GAMEI/FAE/UFMG, 2002.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; COSTA, Tânia Margarida Lima. **Educação Infantil** – Bases Históricas Políticas e Sociais. Curso de Pedagogia UAB UFMG, 2002.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Sérgio (Org.). **Infâncias na metrópole**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

DEMO, Pedro. **Educação e conhecimento: relação necessária, insuficiente e controversa**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DUBET, François. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, maio-ago. 2011.

FABIANI, Adelmir. **Mato, palhoça e pilão: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes (1532-2004)**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

FERNANDES, João Azevedo. Violência e mestiçagem: a origem da família brasileira na obra de Darcy Ribeiro. **Revista ANTHROPOLÓGICAS**, ano 8, v. 15, n. 1, p. 155-183, 2004. Disponível em: <<http://googleacademico.com.br>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

FERREIRA, Marcelo. Universidade de Picardie Jules Verne. Tradução de Sabine Saraiva. **França Revista Eletrônica de Educação**, v. 4, n. 2, nov. 2010.

FRANÇA, Nilton Calzia. **Análise do trabalho escravo no Brasil a partir da teoria do sistema-mundo**. Dissertação (Mestrado em Economia) – Programa de Pós-Graduação em Economia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <<http://googleacademico.com.br>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

FRANCO, Alexia Pádua. A cultura midiática infantil e a construção da noção de tempo histórico. **Cad. CEDES**, v. 30, n. 82, p. 310-323, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n82/03.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2015.

FROTA, Maria Guiomar da Cunha. A cidadania da infância e da adolescência, da situação irregular a proteção integral. In: CARVALHO, Alysso *et al.* (Org.). **Políticas Públicas**. Belo Horizonte: Ed. UFMG/Proex, 2002. p. 59-86.

GOMES, Ana Beatriz Sousa. O Movimento Negro e a Pedagogia Interétnica. **Linguagens, Educação e Sociedade – Revista do Mestrado em Educação**, Teresina, n. 5, 2000.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 97-109.

GONÇALVES, Geneci de Almeida. Disciplina ‘Gêneros e escola: regulações e rupturas no contexto escolar’, do Curso Gênero e Diversidade na Escola da UFMG. Belo Horizonte: UFMG, 2015a.

GONÇALVES, Geneci de Almeida. Disciplina ‘Sexualidade’ do Curso Gênero e Diversidade na Escola da UFMG. Belo Horizonte: UFMG, 2015c.

GONÇALVES, Geneci de Almeida. Disciplina ‘Violência de Gênero e Enfrentamento ao Preconceito de Gênero do Curso Gênero e Diversidade na Escola da UFMG. Belo Horizonte: UFMG, 2015b.

JESUS, Alysson Luiz Freitas de. Da África ao Brasil: trânsito de idéias, miscigenação e identidade cultural. **UNIMONTES Científica**, Montes Claros, v. 8, n. 2, p. 77-85, jul./dez. 2006.

KULHMANN JR., Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LOPES, Nei. **História e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo: Barsa Planeta, 2008. (Biblioteca Barsa).

LOURO, Guacira Lopes. A construção escolar da diferença. In: LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

MARIN, Richard. A afrobrasilianidade em questão. **Anuário de la Revista del Instituto de Estudios Histórico Sociales (IEHS)**, p. 121-130, 2008. Disponível em: <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00974532>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

MENEZES, Débora. Como trabalhar as relações raciais na pré-escola. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/nao-ao-preconceito-422890.shtml/DeboraMenezes>>. Acesso em: 08 ago. 2015.

MÉTIS: História & Cultura. Revista de História da Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, v. 1, n. 1, 2002.

MISKOLCI, Richard (Org.). **Marcas da diferença no ensino escolar**. São Carlos: EDUFSCar, 2010.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Relações étnico-raciais. 1999. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=7FxJOLf6HCA/relacoesetnicoraciais/profkabengelemunanga>. Acesso em: 15 jun. 2015.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nos cursos de formação de professores. Panorama, perspectivas e experiências. **Estudos Afro-Asiáticos**, ano 28, n. 1-3, p. 187-220, jan.-dez. 2006.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, ano 25, n. 3, p. 421-461, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v25n3/a03v25n3.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

OLIVEIRA, Vinicius Pereira de. O estudo de trajetórias escravas como possibilidade historiográfica: o caso do africano Manoel Congo (Rio Grande do Sul/Brasil, século XIX). In: ENCONTRO “ESCRAVIDÃO E LIBERDADE NO BRASIL MERIDIONAL”, 2., 2005.

PAIVA, Eduardo França. **Escravos e libertos nas Minas Gerais do século XVIII: estratégias de resistência através dos testamentos**. 3. ed. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: PPGH-UFMG, 2009.

PEREIRA, Junia Sales. Diálogos sobre o Exercício da Docência: recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 147-172, jan./abr. 2011.

QUEIROZ, Amarino Oliveira de. Vozes da mestiçagem cultural no Rio Grande do Norte - uma experiência de ensino, pesquisa e extensão. 2011. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/Modalidade_1datahora_25_07_2014_21_03_26_idinscrito_3604_5a372fd120b9f1714efad1841137171b.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

QUINTANA, Mario. In: BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. **Entre Nós, Informativo do Servidor da PBH**, ano 3, n. 6, jan. 2010.

RIBEIRO, Darcy. **Povo brasileiro: a formação e o sentido no Brasil**. 2. ed. Marília; Curitiba: Companhia das Letras, 1995.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Almanaque pedagógico afro-brasileiro**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

ROMANELLI, Geraldo. Autoridade e poder na família. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Org.). **A família contemporânea em debate**. São Paulo: Educ/Cortez, 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, M. A. da S. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: CEERT, 2011. p. 11-46.

SANTOS, Marcio André dos. **A persistência política dos movimentos negros brasileiros: processo de mobilização à III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo.** Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

SANTOS, Marcio André dos. **Negritudes posicionadas: as muitas formas da identidade negra no Brasil.** Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/UAs/se/departamentos/sociologia/pespectiva_sociologica/Numero4/Artigos/marcio_andre.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

SILVA, Aline Maira da (Org.). Desafios para educação para o século XXI: política, história e diversidade. In: VI SEMANA DE EDUCAÇÃO E VI SEMINÁRIO DE PESQUISA DA FAED/UFGD, Faculdade de Educação/Universidade Federal da Grande Dourados, 21-24 ago. 2012.

SILVA, José Carlos Gomes da. Culturas Africanas e Cultura Afro-brasileira: uma abordagem antropológica através da música. 2013. Disponível em: <http://www2.unifesp.br/proex/novo/santoamaro/docs/cultura_afro_brasileira/culturas_africanas_e_afro-brasileira.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Relações étnico-raciais. In: MISKOLCI, Richard (Org.). **Marcas da diferença no ensino escolar.** São Carlos: EDUFSCar, 2010. p. 113-155.

TIBA, Içami. **Educação familiar: presente e futuro.** São Paulo: Integrare, 2014.

TORRES, Carlos Alberto (Org.). **Teoria crítica e Sociologia política da Educação.** Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003. (Biblioteca Freiriana, v. 6).

UNESCO. **Políticas para a primeira infância: notas sobre experiências internacionais.** Brasília: UNESCO, 2002.

VISENTINI, Paulo G. Fagundes. **Breve história da África.** Porto Alegre: Leitura XXI, 2007.