

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG  
Faculdade de Educação  
Programa de Especialização Lato Sensu Docência Para a Educação Básica

MÔNICA CORRÊA DOS SANTOS

**REPENSANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS PARA AS  
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EMEI PALMEIRAS**

BELO HORIZONTE

2019

MÔNICA CORRÊA DOS SANTOS

**REPENSANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS PARA AS  
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EMEI PALMEIRAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Especialização Lato Sensu Docência Para a Educação Básica/LASEB como requisito para a obtenção do título de Especialista em Educação Diversidade e Intersetorialidade.

Orientadora: Profa. Dra. Shirley Aparecida de Miranda

BELO HORIZONTE

2019

S237  
TCC

Santos, Mônica Corrêa dos, 1980-  
Repensando as práticas pedagógicas voltadas para as relações etno-  
raciais na EMEI Palmeiras [manuscrito] / Mônica Corrêa dos Santos. - Belo  
Horizonte, 2019.  
89 f.: il.

Orientadora: Shirley Aparecida de Miranda.

Trabalho de conclusão de curso – (Especialização) - Universidade  
Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação infantil. 2. África - História. 3. Negros - Identidade racial. 4.  
Integração escolar. 5. Negros - Segregação. 6. Discriminação racial. 7.  
Racismo. 8. Professores – Formação. 9. Educação intercultural. 10.  
Relações étnicas. 11. Sociologia educacional.

I. Miranda, Shirley Aparecida de. II. Universidade Federal de Minas  
Gerais. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD : 370.19

Catálogo na Fonte<sup>1</sup> : Biblioteca da FaE/UFMG  
Bibliotecária<sup>2</sup>: Carmen Lúcia de Carvalho Ramos CRB/6- 2566





UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
Curso de Especialização em Formação de Educadores para  
Educação Básica

ATA DE DEFESA DO SEPTINGENTÉSIMO QUADRAGÉSIMO TERCEIRO TRABALHO FINAL  
DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E INTERSETORIALIDADE

Aos sete dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezenove, realizou-se, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação do trabalho final de conclusão do Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica – com o título “Repensando as Práticas Pedagógicas voltadas para as Relações Etnico-Raciais na EMEI Palmeiras.”, do(a) aluno(a) **Mônica Corrêa dos Santos**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Shirley Aparecida de Miranda (orientador) e Fernanda Ferreira Mota de Sena. Os trabalhos iniciaram-se às 8h, atendendo a uma escala de apresentações definida pelo(a) orientador(a). Após a apresentação oral do trabalho, a banca examinadora fez uma arguição ao aluno(a). A banca se reuniu, em seguida, sem a presença do(a) aluno(a) e do público, para fazer a avaliação final. Em conclusão, a banca examinadora considerou o trabalho Aprovado atribuindo-lhe a nota 95, conceito A. O resultado final do trabalho foi comunicado ao aluno(a), que deverá encaminhar à Secretaria do curso a versão final em meio digital para (laseb@fae.ufmg.br) e submeter o trabalho salvo em formato PDF/A de acordo com as orientações da Biblioteca universitária da UFMG, Repositório Institucional ([www.repositorio.ufmg.br](http://www.repositorio.ufmg.br)). Nada mais havendo a tratar, eu, Luciana Gomes da Luz Silva, secretária do colegiado do curso, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e pelos demais membros presentes. Belo Horizonte 07 de dezembro de 2019.

Aluno(a) Mônica Corrêa dos Santos  
Mônica Corrêa dos Santos

Registro na UFMG: 2018750539

Shirley Aparecida de Miranda  
Shirley Aparecida de Miranda  
Professor(a) Orientador(a)

Fernanda Ferreira Mota de Sena  
Fernanda Ferreira Mota de Sena  
Professor(a) Convidado(a)/avaliador(a)

Luciana Gomes da Luz Silva  
Luciana Gomes da Luz Silva  
Secretária do Colegiado de Curso de Especialização  
Em Formação de Educadores para Educação Básica

*Para minhas princesas negras lindas  
e muito amadas!*

## AGRADECIMENTOS

Como agradecer às a todos amigas, amigos e amores, que, de alguma forma, nesse tempo de um ano e meio, participaram ativamente ou nos bastidores para que eu pudesse chegar até aqui? O receio de esquecer alguém é grande, mas quero dizer a todos, que tiveram paciência, que torceram para que eu conseguisse chegar ao final dessa bem-sucedida jornada, sintam-se contemplados com esse agradecimento.

Agradeço a Deus, Zambi, Xangô, Nossa Senhora Aparecida, Oxum que nunca soltam a mão de seus filhos. Não importa qual o nome lhes seja dado.

Só quem tem um, dois, presentes de Deus na vida, sabe o quanto é gratificante ter uma filha, na verdade duas filhas, mesmo que uma esteja invisível aos nossos olhos; que entendem as ausências necessárias para cumprir o dever: a participação em aulas, oficinas e seminários, e, que, por isso, tornou a caminhada mais tranquila e possível.

À minha família, com quem posso contar em todos os momentos, construída nos laços de sangue e de amor, porque a vida aproxima pessoas com as quais precisamos conviver e ter um encontro de almas. Mamãe, papai, vovó Chica, com quem deixo meu bem mais precioso para poder estar com meus pares e professores religiosamente todos os sábados por um ano e meio, minha eterna gratidão.

Aos amores que, cada um a sua maneira, me auxiliaram na jornada, seja levando meus documentos para a inscrição, demonstrando paciência quando eu sumia ou só queria falar de trabalho, fazendo-me ter uma vida normal, sem pensar só em trabalho, mas também na diversão, que me deram colo quando eu precisava desabafar e conversar ... Todos vocês foram imensamente importantes nesse momento.

Às amigas e aos amigos que compreenderam, mesmo com ciúmes do tempo roubado pelos novos amigos, que esse momento de afastamento seria passageiro e necessário, mas que o vagão da vida sempre permitirá o encontro com outros.

Aos mestres que, pacientemente, caminharam conosco, possibilitando que as aulas fossem mais leves, a jornada mais amena, independente dos percalços ao longo do período em que estivemos juntos. Cada um passou em nossas vidas e nos deixou um pouco de suas vidas. Quem não é apaixonado por Paulo, mesmo que ele não seja um poço de carinho? Quem não se apaixonou por Paris e pelo estudo do

currículo? Quem não se encantou com o conhecimento e o jeito simples do menino que saiu de Ibirité e ganhou o mundo? Como não estranhar ter aulas com uma dupla de professores? E quando já estávamos cansados de todos esses sábados tão longos, deparamo-nos com professores que, mesmo na estrada há muito tempo, ainda se encantavam com a sala de aula? Ou com o professor que nos pedia CORAGEM? Aquele professor que possui conhecimentos ímpares sobre disciplina e conexões necessárias com o mundo ao ponto de nos levar até para uma roda de capoeira. E ainda com o professor que veio para auxiliar nesse processo final de escrita. Quem não tem a certeza da doçura da Shirley, que consegue falar o que eu penso de maneira serena? À minha querida orientadora, professora Shirley, a mais paciente do mundo, que nos fez crer que era possível escrever e foi, colocando-se presente sempre que necessário, com as mãos estendidas para me conduzir nesse árduo processo de escrita. Gratidão!

Não posso deixar de agradecer a minha parceira e amiga Neide, que abraçou a proposta de trabalho, caminhou comigo durante o processo de elaboração das atividades com muitas ideias excelentes, sendo paciente ao me ouvir reclamar das angustias do TCC e me ajudou a me manter firme.

Agradeço aos queridos amigos, os que fiz ao longo desse período, por serem as pessoas maravilhosas que encontrei, por estarem juntos comigo nas horas de estudar, de lazer e até nos momentos difíceis: Camilla, Eduardo, Raimunda e Raissa, seria difícil sem vocês! Afinal, no fim, fica o questionamento: onde mais iríamos encontrar uma vivência tão maravilhosa?

Encerro agradecendo a todos que de alguma forma fizeram com que fosse possível que o curso acontecesse, a toda equipe do LASEB e da Secretaria Municipal de Educação que se empenharam para que retornássemos a ter curso tão importante para nossa formação.

O meu muito obrigada ao universo por me permitir ter a rica experiência acima relatada entre tantos personagens.

## RESUMO

Inicialmente, o trabalho pretendia analisar a existência de um trabalho efetivo sobre as relações étnico-raciais e a prática docente antirracista na EMEI Palmeiras. Para esse propósito foram criados, posteriormente, grupos de estudos com as professoras para que se pudesse estudar a temática e organizar atividades para serem inseridas no cotidiano da sala de aula sem a necessidade de projetos. Após detectar a falta de formação das professoras e perceber a falta de interesse do grupo em se debater o tema em âmbito macro, as discussões passaram a ser realizadas em nível micro, isto é, o trabalho de intervenção pedagógica ocorreu com uma professora parceria. Com as adequações relatadas, as discussões e intervenções foram para a prática cotidiana, culminando em uma série de atividades e apresentações não só para as turmas, mas para toda a escola e a comunidade com a Festa de Despedida do final do ano de 2019. Ao final, concluiu-se que para a efetividade do trabalho com as relações étnico-raciais é necessário ser conduzido pela direção da escola e não apenas como proposta de uma professora.

Palavras-chave: Formação de professoras. História da África e Cultura Afro Brasileira. Educação infantil. Antirracismo.

## LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 - Faixa etária das professoras .....	35
Quadro 2 – Nível de escolaridade .....	35
Quadro 3 – Pertencimento Étnico-Racial .....	36
Figura 1 – Obax (2018) .....	38
Figura 2 – Meu crespo é de rainha .....	40
Quadro 4 – Religião .....	40
Quadro 5 – Tempo de serviço na Rede Municipal de Belo Horizonte .....	41
Quadro 6 – Conhecimento da Lei n. 10.639/2003 e os Pareceres do Conselho Nacional de Educação sobre a referida Lei .....	42
Quadro 7 – Participação em formação sobre Relações Étnico-raciais .....	43
Quadro 8 – Percepção de situações de racismo no cotidiano .....	44
Quadro 9 – Percepção de situações de racismo no ambiente de trabalho .....	45
Quadro 10 – Identificação de situação e/ou comentários racista em seu cotidiano .....	45
Quadro 11– Percepção de situações de racismo entre as crianças .....	45
Quadro 12 – Percepção se vivemos em uma sociedade racista .....	46
Quadro 13 – Consideração da importância de se trabalhar raça e etnia na Educação Infantil .....	47
Quadro 14 – Importância dos grupos de estudos e oficinas para o trabalho com relações étnico-raciais .....	47
Quadro 15 – Momentos em que os grupos de estudos deveriam ocorrer .....	48
Figura 3 – Teatro “Coração do Baobá” .....	56
Figura 4 – Autorretrato .....	57
Figura 5 – Viagem de volta à África .....	59
Figura 6 – bonecas da turma da Rua da Pitangueira .....	60
Figura 7 – bonecas da turma da Rua da Amoreira .....	61
Figura 8 – Bonecos Akin e Raoni .....	61
Figura 9 – Aventuras na escola .....	62
Figura 10 – História em quadrinhos 1 .....	63
Figura 11 – História em quadrinhos 2 .....	63
Figura 12 .....	64
Figura 13 – No mundo da fantasia .....	65
Figura 14 .....	65
Figura 15 .....	65

Figura 16 .....	66
Figura 17 .....	66
Figura 18 – Turma da Rua da Amoreira 2019 .....	68
Quadro 16 – Pertencimento Étnico-Racial das crianças da Rua da Amoreira .....	69
Figura 19 – Capa de cadernos .....	70
Figura 20 – Turma da Rua da Pitangueira 2019 .....	71
Quadro 17 – Pertencimento Étnico-Racial das crianças da Rua Pitangueira .....	71
Figura 21 – Capa de cadernos .....	73
Figura 22 – Cadê minha professora .....	76

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>13</b>
<b>1. A pesquisadora em evidencia .....</b>	<b>14</b>
<b>2. INTRODUÇÃO: POR QUE RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS? .....</b>	<b>17</b>
<b>3. PENSANDO SOBRE ALGUNS CONCEITOS .....</b>	<b>25</b>
<b>4. METODOLOGIA .....</b>	<b>29</b>
<b>5. CONHECENDO O ESPAÇO ESCOLAR .....</b>	<b>32</b>
<b>6. CONHECENDO O CORPO DOCENTE .....</b>	<b>36</b>
<b>7. INTERVINDO NA PRÁTICA DOCENTE.....</b>	<b>51</b>
<b>8. SOBRE AS OFICINAS DE INTERVENÇÃO .....</b>	<b>53</b>
<b>9. CONTEXTUALIZANDO O TRABALHO NAS TURMAS DE 5 ANOS DA EMEI PALMEIRAS .....</b>	<b>56</b>
<b>9.1 Conhecendo Cada Uma Das Turmas – Rua Da Amoreira.....</b>	<b>70</b>
<b>9.2 Conhecendo Cada Uma Das Turmas – Rua Da Pitangueira .....</b>	<b>73</b>
<b>O FIM É O COMEÇO .....</b>	<b>76</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>80</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>84</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>87</b>

## **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Antes de iniciarmos o texto, faz-se necessário, para auxiliar o entendimento do leitor, apontar algumas considerações a respeito de termos utilizados ao longo do texto.

Para entendimento dos leitores as siglas SMED significa Secretaria Municipal de Educação e PBH Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

A escola da Rede Municipal onde ocorreu a intervenção deste trabalho chama-se Escola Municipal de Educação Infantil Palmeiras, ao longo do texto usaremos a terminologia EMEI Palmeiras, quando nos referirmos à escola em questão.

O corpo docente da EMEI Palmeiras é formado exclusivamente por mulheres, desta forma o texto adotará a terminologia professoras para designá-las.

Quando nos referimos às Relações Étnico-Raciais estamos nos referenciando no estudo da história da África e cultura afro brasileira e indígena, sendo que o foco de todo o trabalho realizado é a cultura afro brasileira. Segundo Gomes (2005, p. 47), o termo étnico-racial é utilizado por militantes do Movimento Negro e sociólogos, para ampliar a definição de raça. Raça vai muito além de cor de pele ou a discussão biológica do termo. Só existe uma raça humana, mas a raça negra é uma construção de diversas “dimensões e questões que envolvem história, a cultura e a vida dos negros no Brasil” (GOMES 2005, p. 47).

## **1. A PESQUISADORA EM EVIDENCIA**

Ao iniciar a retrospectiva de minha trajetória escolar, como estudante e profissional, tinha certeza que recordaria bons e maus momentos, coisas que me fizeram chorar e outras tantas que me fizeram sorrir. Existiu um longo percurso para chegar até aqui, partindo do ingresso na Educação Infantil como aluna, lá na década de 1980, até aqui, como aluna do curso de especialização em Educação, Diversidade e Interseccionalidade.

Compreendendo que nossa vida é repleta de momentos marcantes e, sejam bons ou ruins, fazem parte de nosso passado, que não pode ser negado ou apagado. Tudo isso nos faz ser quem somos e a forma como encaramos os desafios do mundo.

Nesse processo desafiador, é impossível concluir a formação sem termos nos modificado intimamente, assim como um homem não se banha no mesmo rio duas vezes, nós não voltamos as mesmas pessoas para nosso local de trabalho. A mudança operada em cada um de nós é nítida em nossa prática cotidiana e em ações que levamos para nossas vidas, pelo menos, foi assim comigo e com amigos próximos.

A decisão de ingressar na Educação foi por perceber que é uma área de atuação na qual existem muitas oportunidades de trabalho e pela possibilidade de fazer a diferença enquanto profissional. Ser aluna da Faculdade de Educação da UEMG, na graduação em Pedagogia, possibilitou que estivesse em contato com uma excelente equipe de professores da área da Educação e isso me proporcionou ser a profissional que sou hoje, dedicada ao trabalho, sempre em busca de melhores condições e aperfeiçoamento.

Durante a graduação, participei de atividades formativas e estágios remunerados ou não, que puderam auxiliar em minha prática profissional. Foi durante uma aula de História da Educação que percebi a importância de se lutar pelo que se acredita, e, por isso, decidi participar da minha primeira manifestação - greve dos professores contratados da UEMG. Neste momento, vi que era possível fazer a diferença! Outros professores, durante os momentos de aula ou lazer, me ajudaram nessa formação crítica e política por uma educação melhor.

Atuar como professora da Educação Infantil foi e é um grande desafio, pois é a faixa etária que mais demanda nossa atenção e cuidado para que a aprendizagem seja prazerosa e ocorra sem traumas ou angústias para as crianças. Conhecer os documentos que direcionam o trabalho na Educação Infantil<sup>1</sup> e possuir parcerias de trabalho que nos auxiliam a unir teoria e prática, faz com que o trabalho seja desenvolvido com a tranquilidade de quem sabe que está fazendo o melhor para os alunos e a escola. Desenvolvo meu trabalho com dedicação. Sou firme nas coisas em que acredito e não meço obstáculos para que o trabalho seja realizado corretamente.

Nos três últimos anos, tenho me dedicado a participar do *Grupo de Estudos do Núcleo de Estudos das Relações Étnico-Raciais Oeste*, que muito tem contribuído para minha prática docente cotidiana, proporcionando discussões e aplicação a respeito da Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003, a qual alterou a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e base da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Os grupos de estudos são geridos, geralmente, por um ou mais representantes que atuam na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte Gerências das Relações Étnico-raciais.

As reuniões do Grupo de Estudos da Regional Oeste, bem como as formações com a temática das relações étnico raciais, fizeram-me ver como meu trabalho com o tema era superficial e que poderia ser mais elaborado, mesmo que não houvesse apoio de trabalho na escola por outras professoras. A direção e coordenação da escola estão empenhadas em fazer com que o tema seja parte integrante do currículo cotidiano dos professores e não retomados apenas em determinados momentos, com o único objetivo de atender a datas específicas.

Nesse contexto, percebi que existia um acervo a ser explorado e que poderíamos produzir conhecimento a partir de vivências, incluindo os próprios alunos e professores como sujeitos ou parceiros do trabalho das temáticas: racismo, práticas pedagógicas, relações étnico-raciais, que seriam objetos de estudo. Durante os encontros, partilhávamos vivências, projetos, sabores e dissabores ocorridos no

---

<sup>1</sup> Parâmetros Curriculares para a Educação Infantil, Proposições Curriculares para a Educação Infantil – eixos estruturadores, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

interior das escolas, estudos com textos de diversas pessoas, que tratam a temática étnico racial, como os textos de Gomes (2002; 2005), Rocha (2007), entre outros<sup>2</sup>.

A partir disso, optei pela temática de Educação, Diversidade e Intersetorialidade como primeira opção de Especialização no LASEB. Acredito que a temática irá contribuir e muito para uma possível jornada acadêmica dentro dos estudos da cultura afro brasileira e indígena. A Especialização tem me proporcionado uma reestruturação da prática docente para todos os níveis da Educação Básica nas quais eu venha atuar, pois o curso é muito mais uma mudança da forma como vemos a vida do que simplesmente de nossa prática pedagógica. Quando nos modificamos intimamente modificamos também nossas ações cotidianas e as lutas que escolhemos travar.

Somos fruto da forma como encaramos as dificuldades que a vida nos apresenta nos diversos campos do nosso cotidiano. Não podemos deixar de considerar nosso trabalho, nossa família, a militância sindical e política, as causas em que acreditamos, quaisquer que sejam: religiosas ou sociais, pois são parte do que somos e de quem somos.

Para realizar o plano de ação, utilizou-se questionários, pesquisa nos documentos da EMEI, observação das atividades propostas pelas colegas, intervenções nas práticas docentes realizada nas turmas de 5 anos. Aliando a isso, recorreu-se a autores que abordam as questões relativas às relações étnico raciais e o antirracismo, passando pela importância da decolonização.

O primeiro passo foi aplicação dos questionários. O segundo passo foi análise dos questionários e organização dos encontros formativos das Atividades Coletivas de Planejamento, Avaliação do Trabalho e Estudo (ACEPAT). Em seguida, analisou-se o resultado desses encontros e retomou-se a análise de uma proposta de trabalho com uma das professoras.

---

<sup>2</sup> As atividades eram realizadas em diversos espaços e formatos. Oficinas, mini cursos, estudo das obras do kit de literatura africana e afro brasileira enviado às escolas, etc.

## 2. INTRODUÇÃO: POR QUE RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS?

Quem não sabe onde é o Sudão  
Saberá  
A Nigéria, o Gabão, Ruanda  
Quem não sabe onde fica o Senegal  
A Tanzânia e a Namíbia  
Guiné-Bissau?  
(Palavra cantada)

Todo término e início de ano na EMEI Palmeiras, quando paramos para elaborar o planejamento anual, conseguimos, *a priori*, atender a legislação vigente a qual determina que sejam trabalhadas as culturas afro brasileira e indígena em sala de aula. Mas colocar isso em prática transversalmente nos projetos e atividades do cotidiano é algo que está longe de acontecer, muito pelo contrário, percebemos, ao percorrer os corredores da escola, ao observarmos o álbum evolutivo das crianças (instrumentos de avaliação existentes na escola, o qual permite o acompanhamento das crianças dos três aos cinco anos), que não há atividades voltadas às relações étnico raciais, à cultura afro brasileira e indígena, e quando existem, as atividades estão em sua maioria voltadas exclusivamente para datas comemorativas, sem contextualizar a realidade vivida pelas crianças. Ainda temos muito a aprender e pesquisar sobre a forma como as professoras da EMEI Palmeiras lidam com os estudos sobre história da África e cultura afro brasileira.

Não é fácil despir-nos de nossos preconceitos e das constantes falas das professoras – “eu fiz sempre assim” – e buscar inovações, atividades, livros, dramatizações, vivências que são das culturas negra e indígena, as quais não atribuímos o devido valor e reconhecimento.

Percebemos que, para nossa sociedade eurocêntrica e colonialista, é muito mais cômodo manter, o que chamei na pesquisa, de “segredo público”, que são os assuntos, temáticas que ninguém quer ou ousa falar a respeito, preferindo o silêncio. Assim, fazemos com as questões étnico raciais, o racismo, preconceito.

Silva (2007) conceitua racismo como uma doutrina que defende a superioridade de certos grupos raciais e étnicos em detrimento dos demais, constituindo um modo hierárquico de classificação dos seres humanos que nos distingue com base em nosso tipo físico e marcas culturais. Já preconceito, segundo Silva (2007, p. ), é

“opinião antecipada sobre pessoas, grupos e sociedades, em geral infundadas ou baseadas em estereótipos que se transformam em julgamento prévio negativo.”

Fazemos uma breve pausa para lembrar o conceito de colonialidade que, segundo Bernardino-Costa (2008), está formulado na centralidade da raça no sistema do mundo moderno/colonial como fator organizador da produção econômica e do conhecimento. Raça, gênero e sexualidade são articuladas para produzir desigualdades.

Em alguns momentos, utilizamos materiais que, atualmente, são considerados inadequados por representarem os negros de forma caricata, recreativa, sem fazer relação com o contexto atual, como por exemplo, “A Bonequinha Preta”, “Menina Bonita do Laço de Fita”, as obras de Monteiro Lobato, entre outros que somente fazem disseminar estereótipos e reforçar o racismo, ou mesmo justificá-lo. Compreendemos a importância de tais obras em seu tempo, mas hoje possuímos um acervo mais elaborado e quando utilizamos essas obras históricas, que seja apresentada conjuntamente uma análise crítica e reflexiva com as crianças e nós mesmos. Quanto a literatura infantil e relações étnico-raciais, Pereira (2017) conclui que é imprescindível que os temas mencionados sejam inseridos nas atividades escolares de todas as escolas do país. Com isso, professoras e professores poderão refletir, junto com os alunos, a respeito da história, cultura, identidades, experiências cotidianas e as tensões que se surgem no espaço escolar, ampliando seus conhecimentos a respeito de uma África silenciada durante muitos séculos, que faz parte integrante da nossa cultura.

Como exemplo da necessidade de intervenção, citamos o desenvolvimento do projeto institucional de 2017, o qual teve *Diversidade* como tema. Assunto bastante amplo e complexo, que poderia ter sido explorado de diferentes maneiras, principalmente, incluindo no cotidiano a cultura afro brasileira e indígena. No percurso deste trabalho, as turmas foram divididas em grupos por faixa etária. O trio de professoras, do qual eu fazia parte, optou por desenvolver o tema acerca da formação do povo brasileiro e trabalhamos o projeto “De onde viemos?”, trazendo portugueses, indígenas e africanos para o centro das discussões, afinal, era como aprendemos, desde nossos tempos de escola, a encarar a formação étnico racial do Brasil.

Naquele momento, pareceu uma decisão pertinente, mas, ao longo do ano, percebi que deveria ter dado outro viés ao projeto, buscando trabalhar com as crianças de 4 anos de outra forma, na verdade, sem apresentar a história de nossos ancestrais pelo enfoque da escravidão, apresentando a história do Brasil tão crua, proporcionando a visão de que o povo africano seria inferior e poderia ser escravizado. Tal percepção ocorreu diante de palestras e oficinas, que traziam em seu conteúdo conceitos que, posteriormente, nas aulas do LASEB, vim a saber que se tratavam dos processos de colonização e descolonização. A partir de então, percebemos que deveríamos levar para a escola, de forma mais próxima do que a lei determina, o ensino de História da África e da Cultura Afro brasileira como estabelecidos pela Lei 10.639/2003 “no sentido de recuperar a presença das personalidades negras em nossa história e elevar a autoestima dos alunos e professores negros.” (BORGES, citado por COELHO, 2018, p. 87).

Para desenvolver o projeto “De onde viemos?”, inicialmente, optamos por estudar a formação do povo brasileiro a partir das três raças que foram tidas como as únicas formadoras do nosso país. Depois de iniciar o trabalho e de participar de reuniões dos grupos de estudo sobre as relações étnico raciais, ficou evidente que a abordagem escolhida coletivamente foi equivocada, uma vez que fortalece a falsa superioridade portuguesa. Naquele momento, ainda estávamos com a visão voltada para o colonialismo.

Após alterações feitas na organização dos horários do ACEPAT, almoço e parquinho referente às turmas de 4 anos, minha turma acabou ficando em parceria com uma turma flexível<sup>3</sup>, modificando a dinâmica. As turmas de 4 anos não caminhavam mais juntas no desenvolvimento do projeto e as professoras não se encontravam. Além dessas mudanças, nossas concepções e abordagens já não estavam próximas. Algumas professoras se esquivavam de inovar em práticas propostas por mim para a realização do trabalho com as crianças, pois, preferiam continuar a caracterizá-las de indígenas devido a proximidade do Dia do Índio. A aproximação retornou

---

<sup>3</sup> Neste trabalho entenderemos como turma flexível a alternativa frente à diferença de recorte etário que existia entre a educação infantil e o ensino fundamental. Nesse caso, as crianças de 4 anos completariam 5 anos entre março e junho do mesmo ano e 6 anos até junho do ano seguinte. Portanto, no ano seguinte, já não estariam mais na educação infantil.

somente próxima à Mostra Cultural, quando as turmas apresentam à comunidade escolar o que produziram ao longo do ano sobre a temática do Projeto Institucional, porque não havia outra opção.

No desenvolvimento do projeto, o nome escolhido pela turma, por votação, entre outros dois apresentados, foi Turma do Quilombo. Naquele momento, o nome remetia a um período doloroso – a escravidão. Durante o trabalho, consegui apresentar um deslocamento para entender quilombo como luta pela liberdade.

Assim, trabalhamos mais os aspectos relacionados aos navios negreiros que vieram da África do que a escravidão africana no Brasil. Construimos instrumentos musicais, uma reprodução da primeira missa, que também considero equivocada atualmente, dentre muitas histórias com personagens negros e indígenas. Abordamos os temas de modo superficial e acabamos reproduzindo alguns estereótipos, como a superioridade europeia, que foram sendo difundidos pelos livros didáticos sem a devida análise crítica.

A referência à primeira Missa é necessária por ser um claro emblema de demonstração do poder que a Igreja demonstrou com a catequização dos indígenas. Possivelmente, poderíamos ter realizado o trabalho de forma diferente se tivéssemos realizado uma leitura mais criteriosa dos Eixos Estruturadores das Proposições Curriculares para a Educação Infantil, documento construído pelos profissionais da Educação da Rede Municipal de Belo Horizonte. Dentro dos eixos estruturadores temos a definição de cultura e como ela pode servir para “a manutenção da ordem dominante e perpetuar o *status quo* ou questionar e transformar práticas seculares” (BELO HORIZONTE, p.113). Naquele momento, acabamos por manter a ordem dominante, mesmo que, ao longo do trabalho, tivéssemos realizado intervenções que propunham questionar e transformar a prática e a forma como encarávamos o mundo.

Mesmo o projeto tendo durado o ano todo, percebi que não conseguimos trabalhar o “empoderamento” negro de nossas crianças, uma vez que crianças negras fazem parte das nossas turmas e a construção de uma autoimagem positiva seria necessária para romper com os estereótipos da sociedade.

A escola é vista como importante momento no processo de construção da identidade negra, segundo as depoentes apresentadas por Gomes (2002), que relataram a

respeito de suas experiências pessoais com seus corpos e cabelos em diversos ambientes, em especial, na escola. Infelizmente, a estrutura escolar existente reforça estereótipos e representações negativas sobre a população negra e seu padrão de beleza estético. Ser negra é perceptível pela cor de pele, pelos traços físicos. Possuir e assumir uma identidade negra vai muito além dos traços físicos. É sentir-se parte da cultura negra. Assim, busco, ao longo de todo o ano, mostrar às crianças meu corpo e meu cabelo como evidências de minha identidade negra. Chegou a causar estranhamento em uma das crianças me ver com um cabelo diferente do que habitualmente uso. As crianças percebem que assumi minha identidade negra, e a repasso, incluindo no processo boneco/aluno/criança Akim, e entendem que existe “um estilo negro de pentear-se e adornar-se” (GOMES, 2002, p. 44), em resumo “a identidade negra compreende complexo um sistema estético” (GOMES, 2002, p. 44).

Quando uma criança negra chega à escola, precisa adequar seu corpo e cabelo aos padrões de “currículo, de conhecimento, de comportamento e também de estética (...)” (GOMES, 2002, p. 45). É necessário uniformizar-se para estar dentro da escola, deixando de lado a cabeleira solta, crespa e despenteada.” (GOMES, 2002, p. 45), segundo ainda Gonçalves (*apud* Gomes, 2002, p. 45), “na maioria das vezes a questão racial existe na escola por meio de sua ausência e do seu silenciamento.”. Não irei me silenciar ou me calar diante da necessidade de mostrar a beleza do povo negro. Seguirei, mostrando com minhas ações e meu trabalho, dentro e fora de sala toda, a beleza da cultura e a importância dela para a formação cultural do Brasil.

Uma das dificuldades para a valorização da cultura de matriz africana está em lidar com a religião numa perspectiva afirmativa, quando a cultura religiosa contemporânea demoniza a cultura afro-brasileira. Isso constituiu um obstáculo para trabalhar práticas culturais, como o maculelê e a capoeira. Paraíso (2018) discute questões de gênero no currículo escolar com professoras da Rede Municipal de Belo Horizonte. As discussões estavam voltadas ao silenciamento da temática proposta pela Câmara de Vereadores em Projeto de Lei, conhecido como “Escola sem Partido”, o qual foi aprovado em primeiro turno, após várias Sessões suspensas, devido à pressão popular e certo grupo de vereadores, que discordavam da proposta e a rejeitava. As palavras da professora Suzana, citada por Paraíso (2018,

p. 27), encaixam-se perfeitamente à perspectiva da pesquisa sobre a cultura afro brasileira e indígena: “é porque tem coisa da religião que diz que é pecado, tem os pais que dizem que é errado, tem colegas que não querem enfrentar esse problema.”.

Apesar do nosso estado ser laico, a todo momento, percebemos questões relacionadas às religiões cristãs, provenientes da Europa, permeando nosso cotidiano. Figuras religiosas nas escolas, feriados e festas religiosos, até nossa moeda faz referência a essa religiosidade ao ter em suas cédulas a inscrição “Deus seja louvado<sup>4</sup>”. Em contraponto, outras manifestações religiosas, provenientes dos povos africanos, ou mesmo outros povos não são aceitos, sequer são mencionados. Trazemos esse assunto para reforçar que não é só a cultura africana que em suas atividades cotidianas estão imbuídas do sagrado, como nos relata Souza (2017). O cotidiano vivido pelo povo africano não separa o sagrado das atividades rotineiras.

Pode-se ir um pouco além ao dizer que alguns colegas não querem se envolver com nenhuma proposta, preferem continuar com suas práticas pedagógicas sem a devida reflexão. O que nos remete a refletir a respeito da formação sobre a temática, pois, é necessário interesse dos professores para participar de atividades que irão ampliar os horizontes a fim de que possamos valorizar conscientemente a história da África, mostrando que ela existe independentemente do Brasil e de Portugal.

A proposta que apresentei para a Análise Crítica da Prática Pedagógica (ACPP) consistia em realizar uma intervenção com a temática étnico racial de forma a possibilitar que as professoras trabalhassem a História da África e a Cultura Afro Brasileira e Indígena cotidianamente em sala de aula, para isso organizaríamos grupos de estudo proporcionando uma formação continuada para as professoras.

A intenção não era a de realizar projetos de trabalhos e sim inserir a temática dentro do “conteúdo” a ser trabalhado cotidianamente. Seja com histórias sobre crianças negras, brincadeiras oriundas da África, ou mesmo valorizando no discurso as características físicas das crianças negras em nosso convívio. Mesmo parecendo algo tão simples, elogiar as crianças por seus atributos físicos é algo que não nos é

---

<sup>4</sup> Podemos comprovar a citação ao manusear qualquer cédula de Real.

ensinado por nossa sociedade eurocêntrica. Não aprendemos a ver os corpos negros como belos.

Ao discutir identificação racial das crianças em sua pesquisa, Trinidad (2011) relata, entre outras experiências, um fato ocorrido com uma auna que desejava ser branca como a mãe, provavelmente por não querer ser motivo de escárnio junto aos colegas. A autora continua a discussão sobre a identificação racial, mestiçagem, escravidão:

Após tantos anos de abolição da escravatura, seus resquícios [Inferioridade do corpo negro frente aos brancos, os tons de pele mais claras de mestiços se passando por brancos] se encontram ainda presentes no imaginário social, demarcando lugares aos quais se ganha acesso mediante cabelos lisos e pele branca. A aceitação social coloca suas exigências que aparecem sob a forma de desejo em nossas crianças. (TRINIDAD, 2011, p. 152)

Aprendemos com a sociedade a olhar a diversidade dos povos de forma hierarquizada, pelo viés da diferença e não da semelhança, colocando em evidência as perfeições e imperfeições, beleza e feiura, inferioridade e superioridade (GOMES, 2005). Neste contexto, não aprendemos a ver os corpos e cabelos negros sob a ótica do belo, o que reproduz o racismo em face do povo negro e precisa ser modificado. Para que isso ocorra, a escola necessita estar aberta a estudar, a reeducar-se:

[...] realizar pesquisas e compreender mais sobre a história da África e da cultura afro-brasileira e aprender a nos orgulhar da marcante, significativa e respeitável ancestralidade africana no Brasil, compreendendo como esta se faz presente na vida e na história de negros, índios, brancos e amarelos brasileiros. (GOMES, 2005, p. 49).

Precisamos compreender a importância deste tema para as crianças crescerem com a ideia de que o negro é belo por si só, e que para ser belo e aceito socialmente, não precisa se parecer com os brancos, adotando, assim, uma identidade que não é a delas. Uma identidade é imposta pela cultura eurocêntrica e que vem sendo difundida pelo currículo escolar desde o início da educação formal.

Algumas pessoas pensam que por sermos negros, possuímos vasto conhecimento sobre nossa história. Entretanto, tudo o que nos foi repassado nas décadas anteriores vem do processo colonizador e está sob a ótica eurocêntrica impregnada de preconceito e de racismo existente ao redor da figura do negro na sociedade,

considerando estereótipos sociais, que rotula os negros somente como escravos, preguiçosos e ladrões.

Foi a partir do pensamento de ampliar o meu próprio conhecimento sobre a temática e a dos colegas com uma nova visão sobre a África e a Cultura Afro Brasileira, que decidi realizar o trabalho de intervenção junto aos professores da EMEI Palmeiras. Juntas poderíamos desenvolver um trabalho de qualidade com as crianças, diminuindo, assim, a falta de conhecimento sobre a história do povo negro, que foi escravizado e até os dias de hoje é ridicularizado, subalternizado, morto pela opressão, que sofre a todo momento, seja do capitalismo, seja do racismo, que é disfarçado por expressões que sugerem brincadeira, mas que servem para demonstrar todo o ódio ao povo que é maioria na composição do povo brasileiro.

No início da execução do plano de ação, a inquietação maior era com a apatia e a dificuldade das professoras em trabalharem com a educação para as relações étnico-raciais. Por isso, realizei a pesquisa perante as professoras, pois entendia que trabalhar com história da África exige rever e desconstruir conhecimentos precedentes sedimentados em estereótipos e em negações, como, por exemplo, com a decisão de entrar nessa questão a partir do estudo da escravidão. Como as professoras lidam com as questões raciais em seu cotidiano? Como as professoras da EMEI Palmeiras lidam com as questões raciais no ambiente escolar? Como as professoras da EMEI Palmeiras pensam a temática afro brasileira e indígena? O que consideram pertinente trabalhar com a Educação Infantil ao abordar raça e etnia?

### 3. PENSANDO SOBRE ALGUNS CONCEITOS

De onde veio o leão de Judá  
Alemanha e Canadá, saberão  
Toda a gente da Bahia, sabe já  
De onde vem a melodia, do ijexá  
O sol nasce todo dia, vem de lá  
(Palavra Cantada)

A identidade é ponto importante, pois é uma das abordagens muito utilizadas na Educação Infantil. Desde as turmas mais novas, de um até as mais velhas de cinco anos, a todo momento e de várias maneiras diferentes realizamos trabalhos com as crianças para a construção de suas identidades. Os contextos e abordagens são diferentes, mas utilizamos o conhecimento de si e da família que as crianças necessitam construir.

Quando começamos a pensar identidade corremos o risco de cair no senso comum e não considerar que possuímos diversas respostas para a pergunta: “o que é identidade?”. Neste trabalho, optei por utilizar a conceituação de Gomes (2005), que a vê como uma construção, um modo de ser no mundo e com o mundo, assim, não é inata aos seres humanos.

A identidade também está relacionada a dimensões sociais e políticas e pode ser analisada a partir da diferença de um grupo social, portanto observada enquanto fator que diferencia tal grupo. Na perspectiva de diferenças e semelhanças temos a articulação entre poder e cultura, já que é no domínio da cultura que estes grupos resgatam sua autonomia e reafirmam sua cultura. Gomes (2005, p. 42) afirma que “nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior com os outros.”.

Assim, tratamos a identidade como um conceito mais amplo para chegar ao conceito de identidade negra, que é a discussão que nos interessa neste momento, uma vez que pretendemos empoderar as crianças negras para enfrentar o racismo estruturante de nossa sociedade.

Assumir uma identidade pressupõe sentir-se como parte, pertencer a um grupo social de referência. Somos sujeitos de múltiplas identidades sociais, podendo ser estas identidades: descartáveis, transitórias, rejeitadas ou abandonadas,

dependendo do momento social que necessitamos utilizá-las. Dessa forma, a identidade negra é construída gradativamente num movimento que envolve diversas variantes. O processo pode iniciar na família, mas depende da forma como essa família se vê no mundo. Não se constrói identidade negra em uma família que não possui tal sentimento de pertencimento. Diante disso, temos a importância da escola, o papel das professoras e professores em conhecer e realizar um trabalho sistemático sobre as relações étnico-raciais, proporcionando às crianças conhecimentos culturais, históricos e políticos que poderão modificar a forma como se veem no mundo. Com isso, criarão uma referência de identidade em que se espelhar.

Para falar sobre negros e brancos, racismo e relações étnico-raciais, é necessário compreender o termo raça. O movimento negro e alguns sociólogos, segundo Gomes (2005), utilizam o termo raça por acreditar que é o termo que melhor apresenta a dimensão da verdadeira discriminação contra negros, pois é o termo que melhor caracteriza o racismo que afeta a população negra em nossa sociedade. Raça, para o movimento negro, baseia-se em dimensões sociais e políticas do termo. Também o utilizam porque o racismo e a discriminação racial existentes em nossa sociedade não ocorrem somente por questões culturais, mas também por aspectos físicos observáveis na estética corporal, afinal, no Brasil, quando discutimos sobre o povo negro as opiniões e posturas têm como fundamento a aparência física para determinar se são bons ou ruins. Isso se demonstra com frases e piadas relacionadas à aparência física que coloca o negro em um lugar de inferioridade ou sexualidade fora do normal, o que foi, por muitos de nós, envolvidos na pesquisa, presenciado ou sofrido em alguma circunstância da vida.

Outro termo importante para a pesquisa é etnia, o qual é definido por Gomes (2005, p. 50) como “outro termo ou conceito usado para se refletir ao pertencimento ancestral e étnico/racial dos negros e outros grupos em nossa sociedade.”. Portanto, as diferenças são mais de ordem social, cultural e política do que propriamente de natureza biológica.

No Brasil, o debate sobre raça é recente, Trinidad (2011) aponta três momentos distintos. O **primeiro**, em meados do século XIX, o qual foi denominado de “racismo científico”, que foi realizado por intelectuais da época, embasados em estudos dos

franceses Gabineau, Le Bom e Vacher de Lapouge, sendo que a miscigenação ou “[...] mistura de raças heterogêneas era sempre um erro e levava à degeneração não só do indivíduo como de toda a coletividade” (TRINIDAD 2011 p.36). A partir de 1870 e o início do século XX, o principal foco dos estudos era confirmar as diferenças existentes entre as raças, assim, os pesquisadores não haviam chegado a um consenso quanto à influência, negativa ou positiva, da miscigenação na constituição de uma sociedade brasileira civilizada.

O **segundo momento** foi abordado por Gilberto Freire quando elaborou sua fórmula mágica, que pretendia solucionar o problema dos negros pelo viés da cultura (TRINIDAD, 2011). A miscigenação deixou de ser um problema e passou a ser a solução, pois Freire defendia a presença de três raças, criando o mito da democracia racial. Schwarcz, citado por Trinidad (2011, p. 39) ao abordar sobre “Casa Grande & Senzala” disse:

[...] oferecia uma interpretação inesperada para a sociedade multirracial brasileira, invertendo o antigo pessimismo (quanto à miscigenação) e introduzindo os estudos culturalistas como modelo de análise.

[...] descobria no cruzamento das raças, um fato a singularizar a nação, fazendo que a miscigenação parecesse sinônimo de tolerância e hábitos sexuais da intimidade se transformassem em modelos de sociabilidade.

Podemos observar o processo de desafricanização ao longo dos séculos, como nos afirma Trinidad (2011) usando como exemplo a capoeira e o samba, tidos como elementos nacionais, bem como a escolha de Nossa Senhora da Conceição Aparecida, padroeira sintomaticamente mestiça como o povo brasileiro. Surgem os produtos culturais nacionais como mistura das raças, regiões e culturas. A democracia racial inventa um povo para o Brasil, que pressupõe conviver harmoniosamente entre si.

A **terceira fase** da questão racial tem como principal crítico Florestan Fernandes a partir de 1950. Podemos dizer que a democracia racial disfarçava a questão econômica. Florestan baseou seu trabalho em dados coletados para uma pesquisa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, UNESCO, de 1951 e 1952. Os resultados da pesquisa refutavam a convivência

pacífica propagada pela democracia racial. A entrada em cena do Movimento Negro Unificado (MNU), no ano de 1978, retomou a discussão de raça e reivindicou a origem africana para identificar os negros, contribuiu para que o processo de busca pela história, cultura e ancestralidade africana outrora apagada e invisibilizada começasse a sair da marginalidade. Começando, assim, a luta pelo protagonismo de da história negra, da nossa história. Após o surgimento do MNU, várias organizações não governamentais surgiram com o objetivo de aglutinar pesquisadores negros e dar visibilidade às pesquisas.

Infelizmente, o mito da democracia racial ainda é utilizado por muitos que não querem perceber as desigualdades de oportunidades que existem para negros e brancos no Brasil. Pessoas que não querem reconhecer as marcas deixadas pela escravidão, e explicam as diferenças de oportunidades como “algo que se sucede em decorrência das desigualdades de oportunidades de vida e de formas e tratamento peculiares a esses grupos (pretos, pardos e brancos)” (GUIMARÃES, *apud* TRINIDAD, 2011 p. 42).

#### 4. METODOLOGIA

Todo o povo do Japão  
Saberá  
(Palavra Cantada)

Além de definir o tema para a pesquisa, é necessário procurar uma metodologia que seja adequada ao que se quer pesquisar. Em Ciências Humanas, os métodos de produção de dados diferem das Ciências Exatas e da Natureza, uma vez que é mais difícil conseguirmos quantificar em números os resultados das pesquisas, é necessário que se faça uma análise que vai além do quantitativo.

Quando o homem era considerado como um objeto puramente natural, seu conhecimento deixava escapar importantes aspectos relacionados com sua condição específica de sujeito; mas para garantir essa especificidade o método experimental-matemático era ineficaz (SEVERINO, 2016).

Os fatos não se explicam por si só, fatos brutos, isolados não existem, pois, quando observamos fatos, já estamos problematizando.

O problema apresentado para o desenvolvimento da pesquisa em questão foi “Como as professoras da EMEI Palmeiras lidam com as questões de relações étnico raciais e o antirracismo?”.

Partindo do problema, passamos a pensar ações que nos proporcionassem realizar intervenções com as professoras, a partir da compreensão do cotidiano e dos processos do dia a dia. Fizemos registros detalhados, nesse caso, nem tão detalhados, uma vez que não fomos somente observadoras da pesquisa, fomos participantes.

Optamos por aplicar questionários para as professoras, coordenação e direção da EMEI para que pudéssemos ter a visão de cada uma das pessoas envolvidas no processo educacional da escola, pois, consideramos ser um método breve para conhecer a forma como pensam quanto as relações étnico raciais e como desenvolvem essas questões na prática pedagógica. Os questionários também serviram para traçarmos o perfil das professoras que aceitaram participar desta primeira etapa do trabalho de pesquisa.

Com base nas respostas, foi possível identificar como a história da África e Cultura Afro Brasileira e Indígena é vista pelo corpo docente, se existia diferença na abordagem dada ao tema por professoras negras e brancas, como era a abordagem do ponto de vista religioso, se existia diferença na forma de trabalhar, se a questão religiosa do professor influenciava o trabalho.

A partir do resultado dos trabalhos, delimitamos os passos a serem seguidos para que pudessemos modificar a forma como a história da África e Cultura Afro brasileira e Indígena era abordada na EMEI Palmeiras. Uma das propostas foi utilizar o momento de ACEPAT coletivo para o estudo e organização de material para colocarmos os trabalhos em prática.

Com o desenvolvimento das ações, percebemos que teríamos de ir além de somente conhecer a lei para aplicá-la, seria preciso desconstruir uma série de pensamentos voltados às questões de raça e etnia, sendo que a principal foi retirar o estigma de que trabalhar a diversidade, por si só, é trabalhar as relações étnico raciais.

Em vários momentos aleatórios, quando se discutia alguma proposta de atividade referente ao trabalho com as turmas de 5 anos, as professoras faziam comentários como se a Cultura Afro brasileira fosse somente parte do folclore. Aproveitamos esse momento descontraído para fazer ponderações e explicar sobre o processo que precisaríamos fazer, que seria desconstruir os estereótipos e construir conhecimento sobre a cultura africana, silenciada nos currículos escolares, como forma de apagar, depreciar todo o esplendor de uma cultura rica em conhecimento, só que um conhecimento diferente do que o ofertado pela Europa.

Bernardino-Costa (2008, p.124) ressalta que “O privilegio do conhecimento de uns tem como corolário a negação do conhecimento de outros da mesma forma que a afirmação da existência de uns tem como lado oculto a negação do direito à vida por parte dos outros.” Durante séculos, os europeus se empenharam em desmerecer e criticar a cultura africana, colocando sempre a cultura europeia como a correta, colocando os demais povos como inferiores somente pelo fato de possuírem uma cultura diferente. Quando nos referimos a pensar a história do Brasil e da África sob outro olhar, estamos falando sob a ótica da decolonialidade. Decolonialidade, segundo Bernardino-Costa (2008), constitui uma estratégia epistêmica e política de

resistência à colonialidade do poder, do saber e do ser, paralelo a isso se propõe uma tentativa de estabelecer um novo diálogo entre os sujeitos que vivem o lado nefasto da modernidade eurocentrada.

Exemplificamos, citando uma interferência realizada em um ACEPAT coletivo. Era uma segunda-feira e eu estava relatando às professoras presentes sobre um evento de Congado do qual havia participado juntamente com minha família. Dito isso, passei a tratar diretamente com a professora Neidimar<sup>5</sup> sobre a possibilidade de mostrarmos um vídeo para as crianças e dizer que a família do Akim, personagem de um projeto de trabalho, participava, e explicar sobre a festividade. Uma das professoras, ao ouvir uma proposta de atividade tendo vídeos sobre Congado como instrumentos, questionou se o Congado não fazia parte do folclore. A essa pergunta, respondi que não, que existe toda uma intencionalidade em se colocar a cultura africana como folclórica, que é a sua inferiorização. Citei as lendas como Saci e Curupira, personagens conhecidos do folclore, para mostrar que Congado é uma celebração bastante real se comparada aos outros dois. Enfatizei que precisamos conhecer, inclusive para ensinar a respeitar.

Não foi possível registrar os fatos na integralidade, pois o uso de recursos de gravação e de filmagem poderia inibir as participantes, além de não estarem disponíveis para serem usados a qualquer tempo, visto que muitos foram os momentos de planejamento com a professora Neidimar. Além disso, muitos encontros nos momentos coletivos em que não havia, *a priori*, direcionamento para que tratássemos da pesquisa, mas que aproveitávamos para nos posicionar e fazer indicações de leituras e vídeos. Observamos o microssocial da escola com uma lente de aumento, mas fomos além, intervimos no desenrolar das atividades cotidianas.

A pesquisa ação, além de fazer diagnósticos e analisar determinada situação, propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas. Diante disso, nosso propósito de realizar oficinas e grupos de estudos com as professoras e atividades com as crianças das turmas de 5 anos vem ao encontro do que preconiza uma pesquisa ação

---

<sup>5</sup> Neidimar é a professora parceira do projeto desenvolvido no plano de ação.

## **5. CONHECENDO O ESPAÇO ESCOLAR**

A EMEI Palmeiras, anteriormente denominada Unidade Municipal de Educação Infantil, UMEI, Palmeiras, situa-se no bairro Palmeiras, região Oeste de Belo Horizonte. À época de sua criação até o ano de 2018, a escola estava vinculada à Escola Municipal Efigênia Vidigal, EMPEV. A Lei nº 11.132, de 18 de setembro de 2018, estabeleceu autonomia de gestão financeira e administrativas para as Unidades Municipais de Educação Infantil. Anteriormente à Lei, as UMEIS estavam subordinadas administrativamente e financeiramente às Escolas a que estavam vinculadas.

A escola surgiu de uma demanda da comunidade, uma vez que as crianças da Educação Infantil eram atendidas na Escola Municipal Professora Efigênia Vidigal, EMPEV, e somente turmas de 5 anos desde o ano de 1999. A escola mencionada possuía salas ociosas e a comunidade precisava de uma escola que atendesse as crianças da Educação Infantil. Na época, foi autorizado o funcionamento de três turmas para o recorte de 5/6 anos.

Entre os anos de 1999 e 2013, a demanda de alunos para a Educação Infantil sempre foi maior do que a oferta de vagas, que eram sorteadas entre os inscritos, a Prefeitura de Belo Horizonte autorizou que fosse iniciada a procura por um terreno próximo à EMPEV onde seria construída uma escola de Educação Infantil. O prédio foi inaugurado em 14 de dezembro de 2013 e as atividades com as crianças iniciaram-se em 02 de fevereiro de 2014. À época da inauguração, a escola atendia crianças de zero a seis anos, atualmente atende de um a seis anos.

O critério das vagas destinadas às crianças da EMEI Palmeiras e das demais instituições de Educação Infantil é 70% vulnerabilidade e os outros 30% para sorteio entre as crianças cadastradas.

A escola atende crianças do próprio bairro e bairros vizinhos. Percebemos que a maior parte das crianças é do próprio bairro, coisa que não ocorria logo no início de seu funcionamento, pois atendia muitas crianças das Vilas próximas. Acreditamos que essa mudança se deve à inauguração de outras EMEI's na região e até mesmo um reflexo da alteração no horário de atendimento das crianças, anteriormente as

EMEIS funcionavam de 7 horas às 17h30min para as crianças de 0 a 2 que eram atendidas em horário integral e de 7 horas às 11h30min ou 13 horas às 17h30min para as demais, que estudavam em período parcial, mas não foi realizado um estudo a respeito da mudança de público.

Devido às mudanças ocorridas em virtude da nova organização proposta pela PBH e SMED, é necessário reformular o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Até o momento, não existe uma discussão coletiva sobre o PPP da escola, mas é algo que necessita ser realizado, visto tantas alterações ocorridas ao longo dos 5 anos de funcionamento da EMEI. Esse será um dos inúmeros desafios enfrentados pela gestão, triênio 2018/2020. Uma das metas do Plano de Gestão da direção incluía promover ações que auxiliassem as professoras a desenvolverem trabalhos atendendo à legislação a respeito das relações étnico raciais. Esperamos que, ao final deste trabalho e sua apresentação ao grupo da escola, possamos iniciar um processo de alteração em nosso PPP.

Foi apontada, no Plano de Gestão apresentado pela candidata Luciana Diniz, a superficialidade do trabalho sobre as relações étnico raciais e indígenas, apesar de existir professora da escola que participa das discussões em Grupo de Estudos da Regional Oeste. Foi mencionado no referido Plano a respeito do que a candidata considera mau aproveitamento dos horários de ACEPAT por parte da maioria das professoras para aperfeiçoamento da prática pedagógica. Entre as diversas ações pedagógicas propostas por Luciana Diniz, destaco o tópico que trata do desenvolvimento de ações relacionadas às relações étnico raciais, criando estratégias para que os sujeitos se sintam representados e valorizados em sua totalidade.

A ação 5 da Gestão Pedagógica previa a elaboração de um projeto anual para que a temática das relações étnico raciais esteja presente no Projeto Político Pedagógico da escola e nas práticas pedagógicas cotidianas. Consideramos necessário constar no documento oficial da escola, mas se o grupo e as professoras não estiverem abertos à realização das ações propostas, não sairá do papel, como já ocorre. Isso porque apesar de já existir legislação em âmbito Federal que trata da obrigatoriedade do ensino de história da África e Cultura Afro brasileira, inserido nos artigos n. 26A, 79A e 79B, que formam incluídos na Lei de Diretrizes e Bases da

Educação (LDB) n. 9.394/96 pela Lei n.10.639/03. Partindo desse pressuposto, todas as professoras da EMEI que foram aprovadas em concurso público após a sanção da legislação mencionada, seriam capazes de não apenas conhecer, mas dominar essa legislação. Tal situação nos faz recordar Gomes (2008) quando aponta que a partir da publicação das Leis, Pareceres e Resoluções, as escolas de Educação Básica passam a possuir documentos legais para discutirem e aprofundarem no teor da Lei, sendo capazes de orientar a prática pedagógica.

Ressaltamos que, além de conhecer a legislação, é importante estudar textos, artigos, os quais propõem a problematizar o outro lado da África que não é tratada, ou quando o é, ainda é tratada incorretamente, nos livros de história e geografia, uma África que existe sem o Brasil, mas um Brasil que não existe sem a África. E aqui, não tratamos somente da mão de obra dos africanos escravizados, mas do conhecimento usurpado ou desmerecido pelos colonizadores ao longo dos séculos.

A seleção inicial das professoras foi realizada com as professoras existentes na escola (EMPEV), que atuavam no Ensino Fundamental e que apresentaram projetos que atendessem às expectativas da gestão da época para a Educação Infantil. Posteriormente, foi criado o Cargo de Educador Infantil na prefeitura municipal de Belo Horizonte. Assim, das Educadoras, posteriormente professoras da educação infantil, que atuavam na EMPEV àquela época, somente duas professoras permaneceram na escola até os dias de hoje. As demais foram nomeadas e lotadas na escola, à época de sua inauguração, sendo a EMEI seu primeiro contato com a Rede Municipal de Ensino. Outras vieram transferidas de outras instituições da RME BH, conforme observamos nas respostas dos questionários aplicados.

A escola possui uma diretora, uma coordenadora pedagógica em tempo integral, que também é cursista do LASEB, e duas coordenadoras de turno. O corpo docente é formado por 34 professoras de Educação Infantil, 3 professoras em apoio à coordenação, 1 diretora, 1 coordenadora geral, 2 coordenadoras de turno, 4 auxiliares de Educação Infantil para as turmas em horário integral e 2 para a inclusão de pessoas com deficiência. A proposta é que o trabalho fosse realizado com as 17 professoras do turno da manhã e intermediário.

A cantina e a limpeza são terceirizadas para Minas Gerais Administração e Serviços (MGS) e INOVABH, respectivamente. Na secretaria, trabalham duas auxiliares e

uma secretária e há ainda três professoras em readaptação funcional, que estão na biblioteca, secretária e suporte à Coordenação.

Pela nova organização proposta no próximo ano, a escola deixará de atender crianças em horário integral, atendendo somente manhã e tarde e com prioridade para formação de turmas de 5 e 4 anos. As demais idades serão atendidas após matrícula de todas as crianças das idades mencionadas.

## 6. CONHECENDO O CORPO DOCENTE

Para conhecermos melhor o grupo e realizarmos o trabalho de intervenção pedagógica, distribuímos os questionários a todas as Professoras de Educação Infantil da EMEI Palmeiras, que atuavam nos turnos manhã e intermediário. Com a formulação dos questionários, buscamos conhecer mais de perto o perfil de cada uma das professoras e seu conhecimento acerca da temática. Do grupo descrito anteriormente, somente 16 (dezesesseis) professoras responderam ao questionário, dando base aos dados que se seguem ao longo do capítulo.

De posse de tais informações, selecionamos material para o trabalho dos encontros formativos no ACEPAT e leituras complementares, uma vez que o tempo a ser utilizado será bastante curto, 30 minutos de projeto coletivo de uma a duas vezes na semana, com as professoras do turno da manhã.

O texto a seguir está embasado nos dados coletados a partir dos questionários aplicados às professoras da EMEI Palmeiras.

A faixa etária das professoras varia entre 27 e 60 anos, demonstrando que as professoras são de décadas e costumes bem diversos. As discussões eram bem diversas das que fazemos atualmente e, me incluo nesse contexto, pois somos frutos da estrutura social que vivemos, lutamos para mudá-la, estamos em um constante processo de mudança. Com isso refiro-me ao racismo, que estrutura nossa sociedade, e que não nos permite, em muitos momentos, sair desse lugar e procurar uma história diferente da que já vem sendo compartilhada há séculos. Almeida (2018) define bem o que é o racismo estrutural e como não nos percebemos racistas, pois o racismo é colocado como sendo decorrente da própria estrutura social, para a sociedade torna-se algo normal na construção das “relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural” (ALMEIDA, 2018, p. 38).

O nível de escolaridade das participantes vai do Ensino Médio Magistério, que era o mínimo exigido para o cargo de educadora infantil, ao Mestrado, passando por

diversas graduações, nem todas na área da Educação<sup>6</sup>, além da Pedagogia e cursos de especialização em áreas afins à Educação Infantil. Podemos conferir tais dados de forma mais detalhada nas tabelas 1 e 2.

**Quadro 1 – Faixa Etária das professoras**

Faixa etária	Tempo em anos						
	25-30	31-35	36-40	41-45	46-50	56-60	Não respondeu
Quantidade de professoras	1	0	4	3	5	3	0

Fonte: Questionários aplicados

**Quadro 2 – Nível de Escolaridade**

Nível de Escolaridade	Médio	Superior	Especialização	Mestrado	Não respondeu
Quantidade de professoras	1	8	6	1	0

Fonte: Questionários aplicados

Somente uma das professoras da instituição possui a formação mínima exigida para ingresso no cargo, nível Médio Magistério. As demais possuem, no mínimo, a graduação e uma delas possui Mestrado. Percebemos que a maior parte das professoras busca ampliar os conhecimentos para exercer o trabalho docente. Entretanto, conforme as respostas abertas no questionário, observamos que elas não se sentem preparadas para realizar atividades com as crianças que contemplem a temática étnico-racial, excetuando quando o trabalho restringe-se a datas específicas como o 13 de maio, dia nacional antirracismo, que acreditamos, muitas não sabem que a data ganhou novo significado, pois não observei nenhuma ação na escola, nem mesmo proposta por mim, nesse sentido; e o 20 de novembro,

<sup>6</sup> Mesmo os questionários não abordando a formação superior das professoras, foi possível, pela convivência com as colegas, saber que duas delas possuem graduação em Comunicação Social e Letras.

dia em que se celebra a morte de Zumbi, e está inserida em nossa legislação educacional (LDB), como dia da Consciência Negra.

A participação em formações a respeito das relações étnico-raciais por si só não garante que as professoras irão colocar o conhecimento advindo das discussões em prática cotidianamente. É necessária mudança de perspectiva das professoras, compreenderem que faz parte do trabalho como docente atender ao que a Lei n. 10.639/2003 propõe para o ensino das relações étnico-raciais.

Coelho (2018) faz uma pesquisa consistente a respeito da formação dos professores e das relações étnico-raciais, mapeando a produção de teses, dissertações e artigos no período compreendido entre 2003 e 2014. As produções mencionadas foram publicadas em periódicos qualificados, nos quais encontrou noventa e nove artigos, que foram utilizados como base da pesquisa, sendo a maioria das autoras e dos autores da área da Educação. O ano de maior publicação acadêmica foi o de 2013, dez anos após a promulgação da Lei n. 10639/2003. No ano de 2014, há um foco maior nas publicações que contemplaram a temática racial a partir da formação de professoras e professores. Os trabalhos tiveram como sujeitos conjuntamente professoras, alunos, seguidos por artigos elaborados a partir de análise documental e aspectos teóricos, que não estão relacionados aos sujeitos anteriores; artigos produzidos recaem sobre estudantes da educação básica ou ensino superior e, por último, temos artigos sobre a figura da professora e do professor.

Coelho (2018) faz referência à omissão presente nos processos de formação em relação à questão racial. É imprescindível que os professores sejam preparados para o trato da questão racial, pois sabemos que a ausência desta leva à reprodução do preconceito. Em 33% dos artigos, investe-se em relatos de experiência para mostrar a importância da formação inicial e continuada para compreender os processos de exclusão que demarcam as experiências escolares. Segundo Canen; Xavier, citados por Coelho (2018, p. 48):

[...] a formação continuada é um caminho possível para a transformação da escola, promovendo a sensibilização de profissionais da educação para a valorização da pluralidade e o preparo para sua incorporação no currículo em ação

Mais adiante, discutiremos um pouco mais a respeito da formação das professoras e as relações étnico-raciais.

### Quadro 3 – Pertencimento Étnico-Racial

Pertencimento Étnico-Racial	Branco	Parda	Preta	Não respondeu
Quantidade de professoras	7	5	0	4

Fonte: Questionários aplicados

Como podemos observar, a maioria das professoras se declarou branca ou parda e as demais não declararam cor. Uma professora até chegou a problematizar sobre o quesito raça/cor, quando lhe entreguei o questionário para ser respondido, dizendo que “no Brasil somos todos mestiços”. Foi necessário que eu lembrasse a ela que realmente somos todos frutos da mestiçagem, mas que existem diferenças no tratamento de brancos, pardos e negros. Sabemos que no Brasil a diferenciação racial está no fenótipo, características visíveis dos indivíduos, e não no genótipo, características determinadas pelos genes.

Em via geral, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) caracteriza como negros e negras pessoas autodeclaradas pretas e pardas em censos demográficos. É perceptível que o tratamento às pessoas varia de acordo com a tonalidade de sua pele, mas mesmo pardos possuindo, em algumas situações, direitos e regalias sobre os negros, essas não se aplicam quando comparados às pessoas brancas (GOMES, p. 2005).

Quando caminhamos pelos corredores da EMEI Palmeiras, constatamos que as declarações não foram distorcidas ou ocultadas. Quando observamos o grupo, fica evidente que sou a única professora negra, cujo fenótipo não permite “passabilidade”. Os demais trabalhadores negros da escola estão em outras atividades, como na cantina, na portaria e como auxiliar aos educandos, somando-se três. Em momentos que precisamos formar núcleos familiares ou apresentar personagens negros, como no teatro “Obax” (2018) ou “Meu Crespo é de Rainha” (2019), sempre recorremos a esses três, que se sentem mais incluídos no processo de aprendizagem das crianças. Até o momento desse trabalho, nunca havia ocorrido a discussão na escola sobre quais lugares os negros e negras ocupam. Relato

abaixo um dos momentos em que recorremos aos demais profissionais negros da escola para o desempenho de atividades lúdicas com as crianças, no qual o fator determinante da escolha foi o tom da pele.

Figura 1 – Obax (2018)



Em comemoração à Semana da Educação Infantil<sup>7</sup> a SMED propõe uma série de atividades nas escolas e EMEI's, esse ano não foi diferente. A semana é composta

<sup>7</sup> A Semana Nacional da Educação Infantil foi instituída pela Lei Federal 12.602 de 3 de abril de 2012 e acontece em homenagem à doutora Zilda Arns, médica e sanitarista brasileira, que foi uma das fundadoras da Pastoral da Criança. O ponto alto da semana é o dia 25 de agosto, Dia Nacional da Educação Infantil.

por diferentes atividades que objetiva dar visibilidade à Infância e ao brincar. Para o dia de “Dengos e Cafunés” fui convidada, como nos anos anteriores, a auxiliar a coordenação a pensar na ação que seria proposta para ser desenvolvida por todos da escola. O objetivo do dia de “dengos e cafunés” é trazer visibilidade às relações étnico-raciais em mais um momento dentro das escolas.

Já há algum tempo desejava adquirir o livro “Meu Crespo é de Rainha” de bell hooks, em 2018, o livro escolhido foi “Obax”, como já mencionado.

Para organizar o teatro, reunimos juntamente com a coordenação da escola eu e duas outras professoras, Leci Brandão<sup>8</sup> e Yvone Lara. Em nossa discussão sobre o tema central do livro e a mensagem que queríamos transmitir, precisei deixar claro para Leci Brandão o quanto cachos e crespos são diferentes no cotidiano das crianças, mulheres e homens negros. Leci Brandão se prontificou a participar do teatro alegando que seus cabelos, anelados e ruivos, estavam retratados no livro quando a autora mencionava os cachos. Disse-lhe que não fazia sentido tratar dos cachos dela se estávamos falando de cachos e crespos e o objetivo era dar visibilidade e mostrar a beleza dos cabelos crespos e cachados das crianças/pessoas negras. Mais um dos inúmeros fatos que encontramos em nossa prática que corrobora o mito da democracia racial de que somos todos iguais, não sendo necessário existir um momento em que as pessoas negras assumam o protagonismo. Podemos colocar a fala da professora em questão como uma das inúmeras ações cotidianas que adensam os estereótipos, fixando destinos para a população negra (SOUZA, 2017).

Esse foi mais um dos momentos em que recorremos aos outros trabalhadores da escola para preencher os papéis negros, pois, não temos professoras, além de mim, com características que não me permitem passar por parda ou branca. Aqui fica nítido o que pesquisadores como Pinto e Henriques (*apud* SOUZA, 2017), denunciam em suas pesquisas: a escolarização dos negros é inferior à dos brancos. Têm sido destinadas aos negros as condições mais precárias de acesso e permanência ao sistema educacional.

---

<sup>8</sup> Os nomes das professoras foram trocados, por nomes de mulheres negras, que são importantes para nossa história, para assegurar sua privacidade. Exceto da professora Neidimar, que concordou em participar da pesquisa de forma mais ampla.

Nenhuma das professoras da EMEI Palmeiras declara ser integrante de religiões de matriz africana, a maioria é judaico Cristã, católicas e evangélicas. Algumas das professoras, que responderam ao questionário, fazem parte do grupo de orações, que acontece cotidianamente no horário de estudo coletivo. Retomarei sobre esse assunto em momento oportuno.

Figura 2 – Meu crespo é de rainha



**Quadro 4 – Religião**

Religião	Católica	Espirita	Evangélica	Adventista	Não respondeu
Quantidade de professoras	11	1	2	1	1

Fonte: Questionários aplicados

O tempo e a experiência profissional das professoras varia de primeiro emprego à professoras que já possuem mais de 30 anos de carreira em vários níveis de ensino. Nem todas atuam somente na EMEI, algumas já exerceram outras funções na área da Educação antes de serem professoras de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

**Quadro 5 – Tempo de serviço na Rede Municipal de Belo Horizonte em anos**

Tempo de serviço em anos	Tempo na rede municipal de Belo Horizonte em anos						
	0-4	5	6	10	12	13	32
Quantidade de professoras	1	4	5	2	2	1	1

Fonte: Questionários aplicados

Como podemos perceber pela tabela abaixo, saber a respeito da existência da lei e trabalhar sobre a questão em sala de aula são assuntos diferentes. Assim como participar de formações sobre a temática e dar a devida atenção ao que foi proposto. Duas evidências claras foram as oficinas realizadas na EMEI por mim, para as quais quase não houve quórum e a formação ofertada pela direção em uma reunião pedagógica, na qual o desinteresse pela temática foi perceptível, inclusive pela palestrante, que após o encerramento questionou: “as professoras aqui são sempre desinteressadas assim?” ou ainda “como as professoras não conhecem sobre a natureza de seu próprio trabalho? ”

A escola é vista como espaço onde aprendemos e compartilhamos conteúdos, saberes escolares, crenças, hábitos e preconceitos raciais de gênero, classe e idade (GOMES, 2002). Aos poucos, as produções acadêmicas e as questões voltadas para as relações étnico-raciais vão ganhando espaço. Mesmo assim, ainda se faz necessário que tais pesquisas cheguem ao interior das escolas (GOMES, 2002).

**Quadro 6 – Conhecimento da Lei n.10.639/2003 e os Pareceres do Conselho Nacional de Educação sobre a referida Lei**

Conhecimento da Lei 10.639/2003 e seus pareceres	Sim	Já ouvi falar	Não, nunca ouvi falar	Ouvi falar mas não sei do que se trata
Quantidade de professoras	12	1	1	2

Fonte: Questionários aplicados

Mesmo afirmando conhecer a Lei 10.639/2003 e ter participado de alguma formação sobre relações étnico raciais, as professoras da EMEI Palmeiras não se sentem preparadas para realizar um trabalho sem estereótipos e com conhecimentos mais profundos. Nas respostas dos questionários, apontam uma série de dúvidas para desenvolver o trabalho. Elas citam desde a ausência de materialidade na escola, como livros literários e didáticos, até os dilemas da abordagem junto às famílias, bem como a formação das professoras.

Benedita, quando questionada, escreveu sobre as dúvidas para desenvolver o trabalho: “o olhar do professor, que muitas das vezes não foi “preparado” para abordar o tema”. Os estudos de Coelho (2018) corroboram tal afirmação. Nossa formação inicial é ineficiente e precisamos buscar outros instrumentos de estudo para ampliar nossa possibilidade de trabalho e discussão das relações étnico raciais. Conhecer a história da África, que existe sem o Brasil, ou seja, sem o escravismo, é um passo para que isso ocorra, bem como conhecer e reconhecer a luta do povo negro desde sua captura/sequestro em solo africano até os dias de hoje, onde ainda somos vítimas do racismo instaurado há séculos no Brasil. Não é possível tratar da

história do Brasil sem o fenômeno da escravidão, mas a história da África não se reduz a esse fenômeno. Ela é milenar.

Outro depoimento, no mínimo curioso, é da professora Leci Brandão que nos diz:

As relações étnico raciais devem ser estudadas, na minha opinião, de forma mais ampla. O tema deve ser aberto a todas as raças: branca, negra, parda. Para crianças na educação infantil a melhor estratégia é o exemplo, a postura do professor diante das situações discriminatórias. Devemos valorizar a diversidade racial e cultural.

Ela continua dizendo que “o foco (das relações étnico-raciais) deve ser a riqueza que a diversidade racial e cultural traz para a sociedade, no respeito que devemos ter uns com os outros, sem distinção nem preconceitos.”.

Segundo Gomes (2014, p.15), “não é preciso ter a presença física da população negra entre nós para aprendermos e sabermos respeitá-la”, é importante o respeito às diferenças, mas é necessário compreender que o trabalho com as relações étnico raciais não é só isso, o objetivo principal é dar visibilidade e protagonismo ao povo negro.

Diante do relato da professora, podemos dizer que se faz necessário seguir a proposta de Santos (*apud* COELHO, 2018, p. 74):” compreender o processo de formação docente, bem como de incorporação da questão racial neste programa pedagógico, tendo em vista capacitá-las/los para o enfrentamento e erradicação do racismo na educação.” Como podemos fazer isso? Fazendo com que as redes existentes no ambiente escolar se integrem para que todos possam convergir para a educação antirracista e buscando, através da reformulação do PPP da EMEI Palmeiras, uma maneira de que todas se envolvam nos estudos e práticas docentes antirracistas.

#### **Quadro 7 – Participação em formação sobre Relações Étnico-raciais**

Participação em formação sobre Relações Étnico-raciais	Sim	Não	Não respondeu
Quantidade de professoras	12	4	

Fonte: Questionários aplicados

A intenção da busca por formação continuada no estudo da temática das relações étnico raciais deveria ressignificar as marcas deixadas pela colonialidade e desconstruir currículos monoculturais, devendo a formação continuada dos professores levar ao processo de decolonização epistêmica possibilitando a pedagogia decolonial (MARQUES, *apud* COELHO, 2018, p. 71). Temos que destacar as fragilidades do percurso formativo como ponto comum entre as teses, dissertações e artigos analisados por Coelho (2018). Existe uma fragilidade na formação para o enfrentamento pedagógico nos processos formativos independentemente da região do país. As instituições que lidam com a formação inicial de professores e professoras não conseguem lidar com as discussões sobre as relações étnico-raciais. Coelho (2018) cita uma pesquisa analisada em 2007 com dados provenientes do Instituto de Educação do Estado do Pará (IEPP), em que se reconhece a existência maciça de alunas negras e pardas na instituição, mas não foi levantada a questão racial, nem pelas alunas, nem pelos professores.

Entre 2003 e 2014, percebeu-se um movimento de ressignificação dos trabalhos acadêmicos voltados para a Lei n.10.639/2003, que busca promover a revisão em relação à formação dos professores e professoras. Nesses trabalhos é relata a emergência de alguns temas a serem colocados em questão: estratégias de formação docente e diversidade, multiculturalismo. Desses trabalhos, 10% abordam o multiculturalismo, propondo que as experiências e vivências sejam ressignificadas nos processos educacionais brasileiros.

Entre os artigos pesquisados por Coelho (2018), durante o período de 2013 a 2015, tem-se o percentual de 41% dos textos a respeito das estratégias de formação, seguidos pelo percentual de 36% Inter/multiculturalismo; de 18% propostas de recursos e de 7% sobre docência e diversidade. Percebemos que existem esforços relacionados à importância da formação continuada pois “constituem mecanismos eficientes na de ampliação de percepções com vistas à abordagem adequada da temática preconizada na Lei 10639/2003” (COELHO, 2018, p. 76).

**Quadro 8 – Percepção de situações de racismo no cotidiano**

Percepção de situações de racismo no	Sim	Não	Não sei avaliar
--------------------------------------	-----	-----	-----------------

cotidiano			
Quantidade de professoras	15	1	0

Fonte: Questionários aplicados

**Quadro 9 – Percepção de situações de racismo no ambiente de trabalho**

Percepção de situações de racismo no ambiente de trabalho	Sim	Não	Não sei avaliar
Quantidade de professoras	14	1	1

Fonte: Questionários aplicados

**Quadro 10 – Identificação de situações e/ou comentários racistas em seu cotidiano**

Identificação de situações e/ou comentários racistas em seu cotidiano	Sim	Não	Não sei avaliar
Quantidade de professoras	16	0	0

Fonte: Questionários aplicados

**Quadro 11 – Percepção de situações de racismo entre as crianças**

Percepção de situações de racismo entre as crianças	Sim	Não	Não sei avaliar
Quantidade de professoras	13	2	1

Fonte: Questionários aplicados

Apesar de perceberem situações de racismo em seu cotidiano de trabalho, metade das professoras não conseguem intervir ou não se sentem à vontade para intervir, quando presenciaram situações de racismo. As atitudes mais tomadas são buscar

alguma história que auxilie a abordar o assunto e conversar com as crianças envolvidas separadamente, caso a atitude perdure. Uma resposta que me chamou a atenção foi de uma professora, que irei chamar de Dandara, “somente consigo conversar a respeito, mas mudar atitudes nesse sentido é muito difícil.” De certa forma, ela tem razão. Atitudes, para serem modificadas, precisam de conhecimento e exemplo a respeito do que se pretende mudar. Quais são os exemplos que temos dado às crianças da EMEI Palmeiras?

Nós professoras não podemos continuar colaborando com a propagação do racismo e nos omitindo quando ocorrerem situações de racismo e preconceito racial. A omissão e o silêncio fortalecem a mentalidade existente de que vivemos em uma sociedade que não é racista, cuja democracia racial é uma benesse e não um mito criado nos idos de 1930 a 1940 para que as pessoas não questionassem o apagamento da cultura africana e a necessidade de branquear a sociedade brasileira.

É preciso ensinar para os (as) nossos (as) filhos (as), nossos (as) alunos (as) e para as novas gerações que algumas diferenças construídas na cultura e nas relações de poder foram, aos poucos, recebendo uma interpretação social e política que as enxerga com inferioridade. (GOMES, 2005, p. 49)

**Quadro 12 – Percepção se vivemos em uma sociedade racista**

Percepção se vivemos em uma sociedade racista	Sim	Não	Não sei avaliar	Não respondeu
Quantidade de professoras	12	0	3	1

Fonte: Questionários aplicados

Gomes (2005, p. 46) apresenta pesquisas que atestam a existência do racismo e preconceito no Brasil em suas relações cotidianas. A autora cita a campanha “onde você guarda o seu racismo?”<sup>9</sup> e revela que “87% da população reconhece que há racismo no Brasil, mas 96% das pessoas dizem que não são racistas.” Como pode

<sup>9</sup> A campanha “Onde você guarda o seu racismo?” é realizada pela iniciativa Diálogos Contra o Racismo que reúne mais de 40 instituições da sociedade civil na luta pela igualdade racial no Brasil.

haver racismo sem racistas? Assim como nas pesquisas apresentadas, as professoras da EMEI Palmeiras conseguem ver e perceber situações de racismo em seu cotidiano, mas nem sempre conseguem intervir. A professora Benedita da Silva mencionou, ao responder o questionário apresentado, que é mais fácil intervir, quando percebe situação de racismo entre as crianças do que entre pares de trabalho.

**Quadro 13 – Consideração da importância de se trabalhar raça e etnia na Educação Infantil**

É importante trabalhar raça e etnia na Educação Infantil	Sim	Não	Não sei avaliar	Não respondeu
Quantidade de professoras	13	0	2	1

Fonte: Questionários aplicados

Segundo Gomes (2005, p. 49), “Se queremos lutar contra o racismo, precisamos re-educar a nós mesmo, às nossas famílias, às escolas, às (aos) profissionais da educação, e a sociedade como um todo”. Para isso, é imprescindível que deixemos de lado o que foi nos ensinado até o momento, toda a visão eurocêntrica de mundo, e passemos a ver a vida com o olhar voltado para o que podemos descobrir quando abirmos os olhos para ver a África e não o que está nos livros didáticos. A África que nos foi negada e silenciada por mais de 500 anos. Para adquirir esse outro olhar:

[...] precisamos estudar, realizar pesquisas e compreender mais sobre a história da África e da cultura afro-brasileira e aprender a nos orgulhar da marcante, significativa e respeitável ancestralidade africana no Brasil, compreendendo como se faz presente na vida e na história de negros, índios, brancos e amarelos brasileiros. (GOMES, 2005, p. 49).

Por isso importância dada a grupos de estudo e oficinas referentes à temática.

**Quadro 14 – Importância dos grupos de estudos e oficinas para o trabalho com as relações étnico-raciais**

Importância de oficinas e grupos de estudos sobre relações étnico-raciais	Sim	Não	Não sei avaliar	Não respondeu
Quantidade de professoras	13	0	2	1

Fonte: Questionários aplicados

**Quadro 15 – Momentos em que os grupos de estudo deveriam ocorrer**

Melhor horário para realização das oficinas e grupos de estudos	Projeto de coletivo	Projeto de grupos	Reuniões pedagógicas	Não respondeu
Quantidade de professoras	3	3	7	3

Fonte: Questionários aplicados

## 7. INTERVINDO NA PRÁTICA DOCENTE

Atendendo à necessidade de intervir na prática docente no ambiente escolar, optamos por realizar a Análise Crítica da Prática Pedagógica (ACPP) junto ao grupo de professoras que, voluntariamente, responderam ao questionário proposto e participaram das oficinas de estudo sobre a temática das relações étnico raciais.

Não foi uma tarefa fácil propor ações a serem desenvolvidas no interior da escola, assim como encontrar pessoas que se interessassem em mudar seu olhar e revisar suas práticas pedagógicas. Em seu relato a professora Neide afirma:

Há um momento em que como profissional você precisa alinhar a sua conduta com o seu fazer, para que assuntos como cor da pele, jeito de ser, das características pessoais possam ser temas abordados com transparência e leveza sabendo que o assunto não pode ser tratado somente em uma data específica. Sinto-me grata por fazer parte deste projeto e ter uma profissão que pode se recriar, reinventar sem se acomodar.

O objetivo principal era desenvolver estratégias para a aplicação da história da África e Cultura Afro Brasileira no cotidiano do trabalho desenvolvido pelas professoras da EMEI Palmeiras com as crianças de 1 a 5anos. Para isso, iniciamos analisando a forma como o tema é abordado na escola.

Listamos alguns questionamentos feitos ao nos depararmos com o tema e que foram fundamentais para nosso trabalho:

- Qual a importância da capacitação profissional para o trabalho com a temática história da África e cultura Afro-brasileira?
- Como as professoras e professores podem desenvolver a temática em sala de aula de forma transversal ao longo de todo o ano como uma prática consolidada e não só como cumprimento da legislação?
- Qual seria a importância de ser formado um grupo de estudos sobre a temática?
- Como o grupo de estudos poderia auxiliar a melhorar a prática cotidiana consequentemente as discussões entre os pares?

- Que tipo de conhecimento a respeito da temática as professoras e professores possuem?
- Que tipo de conhecimento é necessário buscar para enriquecer as discussões?
- Como os professores lidam com os conflitos que surgem relacionados ao preconceito racial?

Fazer parte do corpo docente da escola e dessa construção quase inexistente sobre a temática pode ser algo que será considerado negativo sob o olhar das colegas, que procurarão mudanças radicais na prática, mesmo quando não participando das discussões sobre a temática. Refletir sobre uma prática pedagógica estando tão próxima do 'problema' somente foi possível com uma grande dose de empatia e busca pelo conhecimento. Procuramos mostrar que a intenção não era transformar a pesquisa em denúncia, como nos alerta Neto (*apud* MINAYO, 2002), mas fazer diferença nas práticas docentes e na vida das crianças que passarem pela EMEI Palmeiras. Contamos com o apoio inicial da direção e coordenação com amparo material e incentivo à participação das pares nas oficinas.

## 8. SOBRE AS OFICINAS DE INTERVENÇÃO

Após a análise dos dados dos questionários e mesmo contrariando a maioria das professoras que julgaram mais eficiente desenvolver formações em reuniões pedagógicas<sup>10</sup>, que não existem mais na rede fora da jornada de trabalho, optamos por utilizar o momento coletivo.

No horário de ACEPATE coletivo, todas as professoras do turno da manhã deveriam estar em momentos de estudo e elaboração de atividades e estratégias pedagógicas em conjunto ou em reuniões com a direção/coordenação pedagógica. Encaminhei o convite virtual e reforcei pessoalmente na sala dos professores para que participassem do primeiro encontro de estudos na EMEI Palmeiras.

Existem vários grupos que utilizam esse momento coletivo de forma diversa. O grupo do café, no qual tratam de vários assuntos da vida pessoal das participantes, é o grupo mais animado e eclético da escola, pois contam com a participação de Professoras, Professoras em Ajustamento Funcional, Auxiliares ao Educando e Coordenação. O grupo que vai para as salas organizar as atividades do dia, geralmente as professoras que optam por esta prática, ficam sozinhas, ou, no máximo, em duplas de trabalho em suas salas. E temos ainda o grupo da oração, que se reúne em alguma das salas para orar/estudar diariamente.

A maioria das professoras presentes, assim como as que responderam ao questionário, não conheciam o Parecer CNE/CP n. 003/2004<sup>11</sup>, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, diante disso, propusemos um estudo mais aprofundado sobre a legislação.

Consideramos o tempo de ACEPAT coletivo de 30 minutos muito reduzido para realizar tais atividades, mas a rede não possui mais momentos de reuniões pedagógicas em dias escolares em seu calendário.

---

<sup>10</sup> A reunião pedagógica remunerada fora do horário de trabalho foi excluída da Rede Municipal, mas foi inserida nos questionários como um ato falho durante sua elaboração.

<sup>11</sup> Documento disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf).

Uma vez que as Escolas Municipais de Educação Infantil possuem momentos de ACEPAT coletivo antes do início das aulas, no caso do turno da manhã e ao final das aulas no turno da tarde; optamos por utilizar os 30 minutos destinados aos encontros coletivos com o grupo para as formações e elaboração de atividades. A prática do ACEPAT coletivo iniciou-se em fevereiro de 2018, atendendo à determinação da SMED.

Como já mencionado, a proposta inicial é que esses momentos sejam utilizados para reuniões/repasses coletivos, estudos, ou atividades afins. No entanto, na EMEI Palmeiras, o momento só é utilizado para tal determinação coletiva quando a direção ou coordenação aciona o grupo e é perceptível a relutância de alguns em participar. Observamos o comportamento, por falas e até mesmo com algumas pautas que a direção traz à tona, que para algumas pessoas, é o momento de chegar um pouco mais tarde, ou mesmo de ser utilizado como hora do café. Mesmo correndo o risco da baixa adesão, optei por este momento, pois não atrapalharia a realização das atividades com a turma que sou regente.

Contextualizado o momento definido para formação, passemos à análise dos encontros propostos.

Até o final do mês de agosto ocorreram 2 (dois) encontros, que foram divulgados na mídia social da escola (grupo de *Whatsaap*) e, pessoalmente, antes do início. Para o primeiro encontro, convidamos para um café, levando bolo e biscoitos, para que pudessemos assistir ao vídeo de Chimamanda Ngozi Adichie, que trata dos perigos de uma história única. O vídeo precisou ser passado em dois momentos, por questões técnicas<sup>12</sup>, no primeiro dia o quórum foi maior que no segundo. Uma das professoras já conhecia o vídeo e acabou auxiliando na análise proposta. Justifiquei a escolha do vídeo para que pudessemos ampliarmos nosso olhar e procurássemos mais de uma versão da história oficial, que conhecemos desde nossa época de estudantes, a qual possui várias lacunas e equívocos, justamente para desmerecer a cultura africana. É importante destacar que, tirando uma das professoras que já havia assistido ao vídeo em outro momento e participa de atividades culturais voltadas à diversidade e relações étnico-raciais, o restante do grupo, composto por

---

<sup>12</sup> Ao chegar à escola a pessoa responsável pela chave do armário onde a TV fica guardada ainda não havia chegado, atrasando o início do vídeo, o que ocasionou a divisão do mesmo em dois dias.

mais três pessoas, ficou observando os comentários, não proferindo perguntas ou sugerindo atividades a serem desenvolvidas com elas.

Enfatizamos quando Chimamanda compara sua visão da família de Fide com o que ela acredita ser pobreza, com a mudança de percepção ao chegar à casa da criança e não encontrar o ambiente que ela imaginava encontrar. Tal fato se reafirmou quando ela chegou aos Estados Unidos da América para estudar e seus colegas não acreditavam que existia outra África a não ser a África da fome e da miséria, que estava estampada nas campanhas publicitárias locais. Indiretamente, as pessoas enxergam a África como um país e não um continente repleto de riquezas e belezas, com culturas que em nada são insuficientes à cultura europeia ou americana. A escritora cita os textos de John Locke e suas viagens à África para demarcar o início da tradição e escrever histórias africanas no Ocidente. Para Locke, os africanos eram “bestas sem casas”, “pessoas sem cabeça que possuem a boca e os olhos em seus seios”. O poeta Rudyard Kipling também é citado por Chimamanda, pois ele se refere aos africanos como metade demônio metade crianças.

## 9. CONTEXTUALIZANDO O TRABALHO NAS TURMAS DE 5 ANOS DA EMEI PALMEIRAS

Qual a origem da gente?  
Onde fica?  
(Palavra Cantada)

Inicialmente, o projeto estava voltado ao trabalho com a formação das professoras da EMEI, mas, por questões logísticas: tempo, espaços; e de interesses individuais, as pessoas não compareceram aos momentos de atividades para continuarem a rotina dos grupos de bate papo ou orações, como já mencionamos. Compreendi, naquele momento, que, com aquela organização, não conseguiria contagiar a todos as professoras. Foi preferível usar o ditado popular “dividir para conquistar” e fazer um trabalho de formiguinha, carregando um pedaço da folha de cada vez. Atingindo uma professora de cada vez, para que o trabalho fosse ganhando corpo.

A ação prevista não se mostrou viável, devido ao curto tempo de atividade em conjunto, a demora inicial de me organizar para a intervenção e as demandas específicas da minha turma no primeiro semestre não me permitiram organizar as dinâmicas com mais antecedência, o tempo reduzido, os grupos já estabelecidos, o desinteresse na formação continuada e o desinteresse pelo tema.

Como já pontuado no capítulo anterior, existe uma organização pessoal e de grupos difícil de ser rompida somente com iniciativa individual. Acredito que para a eficácia integral da proposta seria necessária a intervenção efetiva da direção, transformando o momento coletivo em momento de estudo das relações étnico-raciais e reorganizando o projeto político pedagógico da escola de forma que fique evidente as ações que precisam ser desenvolvidas ao longo do ano.

Paralela à intervenção realizada com o grupo de professoras dos turnos da manhã e intermediário, construímos um planejamento, que, a princípio, não tinha a pretensão de entrar na parte prática da ACPP, mas com o passar do tempo e a qualidade das atividades, tornou-se impossível não acrescentar tal planejamento ao trabalho de conclusão de curso. Além da qualidade do trabalho que estava desenvolvendo em

dupla com a professora Neidimar<sup>13</sup>, foi necessário voltar ao projeto inicial, que não consegui levar adiante, que era de formações a respeito da temática étnico-racial com o grupo de professoras da escola. Os motivos vão desde o tempo reduzido, os grupos já estabelecidos, o desinteresse na formação continuada e o desinteresse pelo tema. Diante do desinteresse das professoras na participação dos encontros propostos, foquei ainda mais na realização do trabalho com a professora que se empenhou desde o início em realizar atividades que dessem a devida visibilidade da cultura afro brasileira e indígena.

É comum na EMEI Palmeiras que a coordenação organize ACEPAT das professoras que lecionam para o mesmo segmento, para que juntas possam planejar o trabalho em equipe com as crianças. Nem sempre os grupos de trabalho conseguem uma conexão para realizar os trabalhos ao longo do ano, mas não foi o que ocorreu. A professora Neidimar ajudou na construção do “Projeto Nossos Amigos do Bairro”, propondo atividades e temas a serem abordados com as crianças. O engajamento dela foi primordial para que o projeto pudesse ser desenvolvido nas duas turmas.

As turmas de 5 anos da EMEI Palmeiras são compostas por 23 crianças em média, com 5/6 anos de idade. Tais crianças irão para o Ensino Fundamental no ano de 2020, sendo 2019 o último ano delas na Educação Infantil. Intensificamos as atividades que tendem a auxiliar as crianças a terem mais autonomia e conhecimento de mundo para que o processo de alfabetização seja mais produtivo.

Ambas as turmas possuem uma quantidade maior de meninos do que de meninas. Nesse momento, não irei caracterizar individualmente cada uma das turmas, pois optei por reservar uma seção no capítulo para cada uma delas.

Eu e a professora Neidimar já trabalhamos juntas em outras ocasiões, mas, neste ano, aproximamo-nos mais, pois, conduzimos as duas turmas de 5 anos da escola e optamos por realizar um trabalho em conjunto, mais próximo uma da outra, o que facilitaria a construção do planejamento, elaboração das atividades e desenvolvimento dos projetos com as turmas.

Neide foi uma das professoras que participou das atividades propostas de

---

<sup>13</sup> A professora Neidimar, em alguns momentos tratada como Neide, autorizou que seu nome fosse divulgado durante a elaboração e apresentação do presente trabalho, contribuindo, inclusive com um relato escrito sobre suas impressões do trabalho desenvolvido ao longo do ano.

intervenção na EMEI, mas, ao longo de todo o ano, conversamos sobre a importância de trabalharmos a diferença e construímos juntas as atividades descritas neste capítulo. Algumas dessas atividades foram realizadas somente em nossas turmas outras foram pensadas para atingir a toda a escola e as famílias.

O Projeto Institucional da EMEI Palmeiras deste ano é em homenagem aos 60 anos do primeiro personagem da turma do Mauricio de Souza, o Bidu. Cada turma da escola delimitou o que iria trabalhar dentro do amplo universo da Turma da Mônica e nós, professoras das turmas de 5 anos, optamos por trabalhar o bairro e as ruas, como o bairro onde ocorrem as aventuras da turma da Mônica chama-se Limoeiro, apresentamos as árvores frutíferas do entorno da escola, para que definíssemos os nomes das turmas. Assim, nasceram as turmas Rua da Amoreira, que é a minha turma, e a turma Rua da Pitangueira, turma da professora Neidimar.

A escola definiu que, no mês de abril, trabalharíamos a gentileza, em substituição às comemorações de Páscoa e Partilha. Cada turma deveria promover ações para que as crianças se envolvessem com a temática e, ao final, proporcionassem uma gentileza aos colegas da escola. Várias turmas dedicaram músicas, histórias ou poesias aos colegas, demonstrando, assim, como é importante o respeito ao outro.

As professoras das turmas da Rua da Amoreira e Rua da Pitangueira aproveitaram a oportunidade e trouxeram uma lenda africana “Coração do Baobá”, presente no livro “Mãe África” de Celso Sisto, em que a moral da história é a importância da gentileza.

O livro foi apresentado pelas professoras embaixo de uma das árvores da escola, utilizando roupas que fazem referência à cultura africana no Brasil. Levamos o globo terrestre para que as crianças pudessem perceber onde está o continente africano e onde está o Brasil.

Mostramos que a África é um continente, mesmo que eles ainda não consigam compreender a noção de continente, devido à idade que possuem, ressaltando que cada espaço colorido no mapa representa um dos vários países existentes no continente.

As crianças se encantaram ao conhecer os tecidos, modelos de roupas e turbantes usados em África. Explicamos a eles um pouco a respeito dos turbantes, para que servem, em quais ocasiões podem ser utilizados. E o mais importante, mostramos a

eles que muitos componentes de nossa cultura brasileira veio nos navios com os africanos há muitos e muitos anos.

Um dos costumes que aprendemos não só com os africanos, mas também com os indígenas, foi a importância de se respeitar aos mais velhos e as tradições orais. As histórias eram e são repassadas oralmente entre as gerações pelos anciãos que costumavam fazer rodas para transmitir o conhecimento um olhando para o outro. As próprias rodas feitas cotidianamente na Educação Infantil vem dessa

**Figura 3 - Teatro "Coração do Baobá".**



Ancestralidade. Após apresentarmos a história para as crianças, trabalhamos a lenda e seus ensinamentos. Como a história fala sobre os tesouros do coração do Baobá, propusemos para as famílias, como atividade de casa, que descobrissem

com as crianças quais eram os tesouros da família, colocassem esses tesouros em caixas para apresentar aos colegas. As apresentações ocorreram em dois dias e foi um momento muito rico, em que, para a maioria das famílias, o grande tesouro que elas possuíam eram os filhos e/ou as famílias. Cada criança falou um pouco sobre o objeto que levou para a escola e, em seguida, os colegas podiam ver de perto o que era o objeto ou foto.

A socialização da atividade foi bastante rica. Todas as famílias e as professoras das turmas levaram suas contribuições de tesouros. As crianças chegaram à escola com caixas decoradas, embrulhos e algumas com bilhetes de recomendação dos objetos enviados, pois, eram de grande estima das famílias. Foram dois dias em que cada criança pode apresentar sua caixinha de tesouros e apreciar a do colega. Tivemos brinquedos preferidos, fotos de família, pulseiras de maternidade, representação de casas... Foi um trabalho que fez com que crianças, famílias e professoras repensassem sobre nossos tesouros e a importância de cada coisa, situação ou pessoa em nossas vidas.

Ainda sobre a lenda do Baobá, organizamos um teatro e apresentamos para toda a escola. Foi um momento de muita diversão para as crianças, que representaram os animais e as árvores da savana africana com fantasias coloridas. O projeto também visava trabalhar a diversidade étnico-racial-cultural a partir do conhecimento e do respeito à África.

**Figura 4 - Autorretrato.**



O trabalho com a identidade na Educação Infantil é muito importante, pois é desde pequeno que precisamos nos entender como parte do mundo e que somos parecidos com a nossa família. Realizamos diversas atividades de desenho, para que as crianças pudessem construir o contorno da figura humana. Uma dessas atividades foi o autorretrato, em que um dos objetivos era que as crianças se percebessem enquanto pessoas com cores diferentes. Para que a atividade fosse desenvolvida, utilizamos uma caixa de lápis de cor com diversos tons de pele. Foi um trabalho realizado em cantinhos de atividade, ou seja, cada grupo de crianças estava realizando uma atividade diferenciada e, aos poucos, pedia que um grupo se aproximasse para fazer o desenho e colori-lo. Ao final do desenho, solicitávamos que as crianças escolhessem o lápis de cor que mais se aproximasse de sua cor de pele para colorir o desenho. Foi um trabalho muito rico, no qual as crianças puderam perceber que existem diversos tons de pele e que todos são muito bonitos e importantes.



Figura 5 – Viagem de volta à África

Desde o início do ano, a proposta era fazer uma história em quadrinhos com a turma para a mostra cultural. Aproveitamos que iríamos construir um personagem que seria parte da rotina da turma e definimos que ele seria negro, a turma Rua da Pitangueira optou por uma criança indígena. Com a presença das duas “crianças”, Akim, que significa homem valente, e Raoni, que significa grande guerreiro, desenvolvemos um trabalho focado nas duas culturas. Apresentamos os costumes, o que temos em nosso cotiando que veio da influência indígena e africana, mostramos a importância de respeitar a todos sem distinção.

Abordamos com as crianças das turmas o caminho de amor que fazemos ao atravessar o oceano em direção à África e conhecer um pouco mais de nossas origens e a rica cultura africana que embeleza nossos dias e muitas vezes não percebemos.

Fizemos uma grande roda para contar a história adaptada das bonecas Abayomis, quando as crianças conheceram uma boneca que nossos antepassados presenteavam as crianças e que também serviam de amuleto nos momentos difíceis. As crianças se divertiram, ao confeccionar suas bonecas cada uma vestindo uma cor diferente. Compreenderam que a importância do brincar vem de muito tempo e é de muitas culturas diferentes.

**Figura 6 – Bonecas da turma Rua da Pitangueira**





Figura 7 – Bonecas da turma da Rua da Amoreira

Trabalhamos emoções, o núcleo familiar, moradia, a rotina escolar, questões de higiene, ao deixar que as crianças construíssem, a partir de suas vivências, a vida familiar e escolar do Akim e Raoni.

A turma Rua da Amoreira aprofundou mais na construção do núcleo familiar do



Figura 8 – Bonecos Akin e Raoni

personagem Akim do que a turma Rua da Pitangueira com o personagem Raoni. A professora Neide abordou com as crianças a vida em grupo que os indígenas possuem, cuidando uns dos outros e da natureza onde está situada a aldeia. Ela também abordou que nem todas as famílias indígenas vivem aldeados, que muitos já vieram para as grandes cidades estudar, trabalhar, tendo uma vida diferente da que ocorre na aldeia. A questão do artesanato foi abordada como fonte de renda da população indígena. Aprendemos juntos com as músicas do “Palavra Cantada” várias palavras que são de origem indígena e que utilizamos em nosso cotidiano, as músicas são “Yapo” e “Tu Tu Tupi”.

As músicas que serão apresentadas pelas crianças das duas turmas na Festa de Despedida também fazem referência às culturas africana e indígena. As crianças se divertiram muito com as coreografias das apresentações.



Figura 9 – Aventuras na escola



Figura 10 – História em quadrinho 1



Figura 11 – História em quadrinho 2

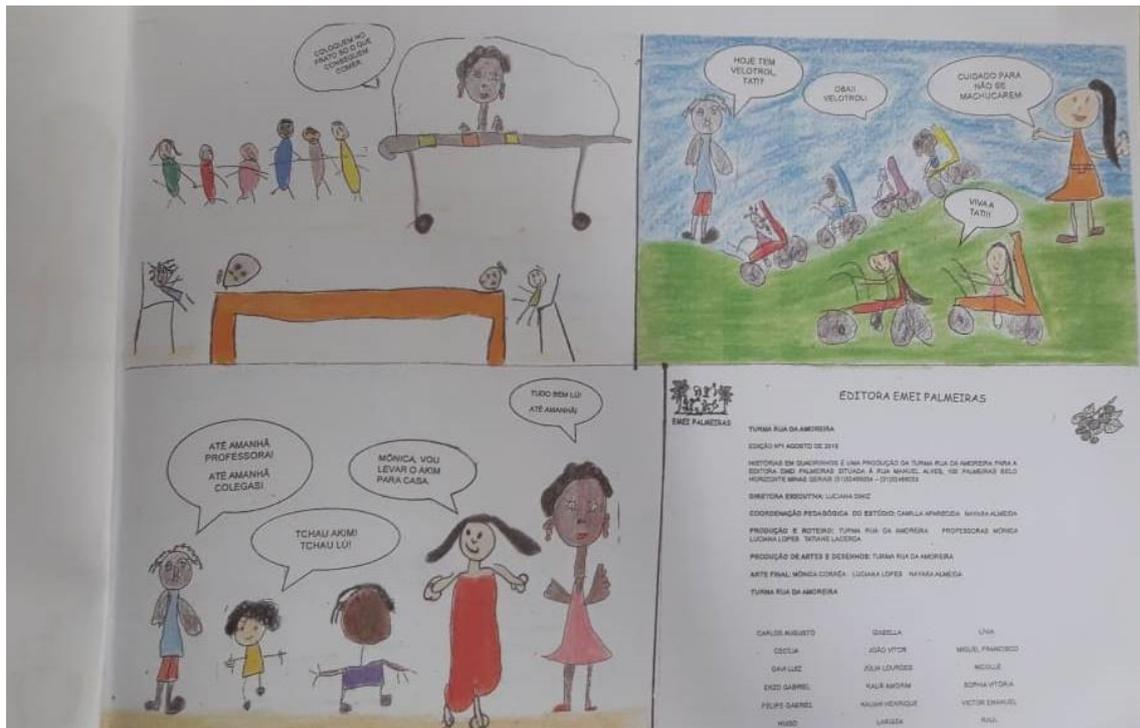


Figura 12



Figura 13 – No mundo da fantasia

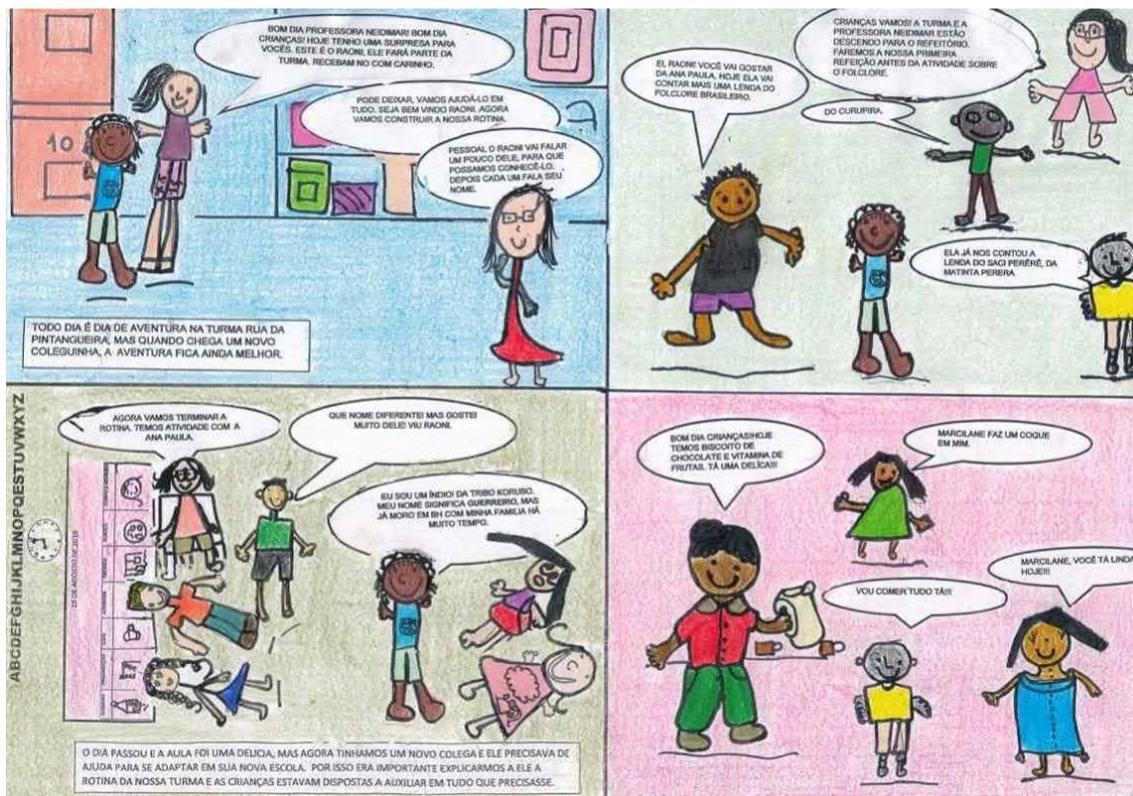


Figura 14



Figura 15



Figura 16

**EDITORA EMEI PALMEIRAS**

**TURMA RUA DA PITANGUEIRA**  
 EDIÇÃO Nº1 AGOSTO DE 2019  
 EMEI PALMEIRAS A HISTÓRIA EM QUADRINHOS "UM MUNDO DE AVENTURAS NA EMEI"  
 É UMA PRODUÇÃO DA TURMA RUA DA PITANGUEIRA PARA A EDITORA EMEI PALMEIRAS  
 SITUADA À RUA MANUEL ALVES, 100 PALMEIRAS BELO HORIZONTE MINAS GERAIS  
 (31)32486034 – (31)32486033  
 DIRETORA EXECUTIVA: LUCIANA DINIZ  
 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DO ESTÚDIO: CAMILLA APARECIDA E NAYARA ALMEIDA  
 PRODUÇÃO E ROTEIRO: TURMA RUA DA PITANGUEIRA  
 PROFESSORAS NEIDIMAR VILELA, ANA LUCIA SIMPLICIO.  
 APOIO AO EDUCANDO FLÁVIA  
 PRODUÇÃO DE ARTES E DESENHOS: TURMA RUA DA PITANGUEIRA  
 ARTE FINAL: NEIDIMAR VILELA E NAYARA ALMEIDA  
 TURMA RUA DA PITANGUEIRA

ANA CLARA	LAIS
BERNARDO	LUÍZA
BRENO	MARIA EDUARDA
CAIO	MIGUEL PEREIRA
DAVI	MIGUEL SALATIEL
EDUARDO	PAOLA
EMANUELLE	PEDRO HENRIQUE
EMILLY	RAFAEL
GABRIEL MUNIZ	RYAN DAVI
GABRIEL RENATO	RYAN LUCAS
GEOVANI	SOPHIA
GUILHERME	STELA

Figura 17

Basta atravessar o mar  
Pra chegar  
Onde cresce o Baobá  
Pra saber

(Palavra cantada)

## 9.1 CONHECENDO CADA UMA DAS TURMAS – RUA DA AMOREIRA



Figura 18 – turma da Rua da Amoreira 2019

A turma Rua da Amoreira iniciou o ano com vinte e três crianças, sendo nove meninas e quatorze meninos. Duas das crianças da turma possuem Transtorno do Espectro Autista e necessitam de auxiliar para acompanhá-los em suas atividades. Parte das crianças da turma são novatas, o que não quer dizer que nunca tenham frequentado outra escola. Todas as crianças irão para o ensino fundamental no próximo ano.

**Quadro16 – Pertencimento Étnico-Racial das crianças da turma Rua da Amoreira**

Pertencimento Étnico-Racial	Amarela	Branco	Parda	Preto	Não respondeu
Quantidade de crianças	0	8	5	3	7

Fonte: Fichas de matrícula e anamnese<sup>14</sup>

Durante o período de adaptação, houve pouco choro e quase nenhuma resistência para permanecer na escola. A maioria das crianças reside nos arredores da EMEI Palmeiras ou em bairros vizinhos e utilizam transporte escolar para a locomoção entre a residência e a escola.

As crianças gostam muito de brincar e a brincadeira preferida é a de casinha, com os brinquedos da sala ou que trazem de casa, brinquedos de montar, lego e pequeno construtor também fazem parte de suas preferências. Durante o parquinho, disputam o balanço, o escorregador e o roda roda, além de correrem pelo espaço.

Elas demonstram interesse em participar das atividades na rodinha e de contação de histórias, mas percebemos que quando algum deles fica agitado, tira a atenção dos demais. Algumas crianças ainda ficam muito dispersas, conversam, não compreendem ainda que em alguns momentos é necessário concentrar e prestar atenção às professoras. No momento de guardar os brinquedos, nem todas as crianças o fazem prontamente, sendo necessário incentivá-las a participar daquele momento e falar o quanto é importante ter uma sala organizada. Quando cantamos juntos a música para guardar os brinquedos e vou citando os nomes de quem está ajudando, todos querem participar para terem o nome citado.

O cotidiano da turma tem sido bastante conturbado, temos crianças com graves problemas comportamentais, que possuem dificuldades em lidar com situações em que são contrariadas ou impedidas de fazerem o que querem da forma como

---

<sup>14</sup> Algumas famílias, de ambas as turmas, marcaram opções diferentes na ficha de matrícula e na anamnese, a primeira é preenchida pela família no ato da matrícula com a secretaria da escola e a segunda em entrevista com a professora. Nas fichas em que havia discordância de informações optei pela que mais se aproximava da identificação racial que eu fazia da criança a partir da foto da ficha ou de seu rosto nos momentos de convivência.

querem. Dessa forma, acabam dificultando o desenvolvimento das atividades mais simples, como a rodinha ou o retorno para a sala após atividades externas. As famílias foram chamadas para que pudéssemos traçar estratégias para que as crianças consigam se organizar e compreender os combinados existentes no ambiente escolar.

Observamos que algumas crianças não são bem articuladas na linguagem oral e ao realizar as atividades propostas pelas professoras, procuramos incentivar, principalmente, nos momentos de rodinha, para que todas se expressem e percam a timidez. Nos momentos em que realizamos as atividades em sala de aula, as crianças participam, realizando o que é solicitado com alegria e satisfação. Ficam muito felizes quando são elogiados e, com isso, procuram acertar sempre nas atividades de registro e durante os jogos.

No início do ano, algumas crianças ainda não reconheciam a escrita do próprio nome, atualmente, já conseguem localizar a ficha do nome durante as atividades, tais crianças, mesmo sem reconhecer a escrita do nome, sabem escrevê-lo, às vezes, até sem o apoio da ficha. Somente uma criança não escreve seu nome, mesmo com o apoio da ficha, mas percebemos que vem se esforçando para conseguir.



Figura 19 – Capas de cadernos

## 9.2 CONHECENDO CADA UMA DAS TURMAS – RUA DA PITANGUEIRA



Figura 20 – turma da Rua da Pitangueira 2019

A turma da Rua da Pitangueira iniciou o ano com muita alegria em suas atividades. Ela é composta por quinze meninos e nove meninas. Três crianças novatas se achegaram e foram bem recebidas por eles.

Quadro 17 – Pertencimento Étnico-Racial das crianças da turma Rua da Pitangueira

Pertencimento Étnico-Racial	Amarela	Branco	Parda	Preto	Não respondeu
Quantidade de crianças	0	8	8	1	7

Fonte: Fichas de matrícula e anamnese

A maioria das crianças já frequentava a instituição no ano anterior e algumas vieram de outras escolas e demonstraram estar acostumada a rotina escolar, também é um período em que a escola se mobiliza para recebê-los e acolhê-los com vários recursos e brincadeiras. Neste ano, a escola promoveu no primeiro dia escolar um encontro com os pais, para que pudessem conhecer a professora e compreender o trabalho pedagógico realizado pela EMEI.

A maioria das crianças mora próximo a instituição, porém algumas usam o transporte veicular para chegar ao local, poucos são aqueles que se locomovem a pé para a escola.

As aulas iniciam cotidianamente com uma roda de conversa que, na maioria das vezes, são participativas; as crianças trazem os assuntos do cotidiano para trocar opiniões e expor pelo olhar deles diversos temas.

Precisam aprimorar as atividades de concentração, ouvir e esperar a vez de falar. Apreciam as rodas de conversa e contação de histórias, porém apresentam ansiedade em esperar a vez de falar.

A turma gosta muito das brincadeiras de roda, dos jogos coletivos e das atividades no parquinho e aproveitam bem estes espaços para juntos criarem e promoverem situações de brincar.

Em relação a compartilhar brinquedos pessoais, brinquedos, brincadeiras e jogos coletivos, ainda há muitas situações conflituosas e necessitam muito da intervenção da professora para buscar com eles uma possível solução.

Necessitam da intervenção da professora na organização dos materiais, dos preparativos no momento das atividades e na autonomia para executar pequenas tarefas; como ajudar na limpeza e manutenção do ambiente e dar pequenos recados.

Com as atividades de construção da rotina e dos combinados, estabelecemos alguns critérios para determinarmos horários das atividades, do parquinho, as idas ao banheiro e os momentos das refeições oferecidas na escola.

A primeira refeição, o café da manhã, é aceito por um grupo pequeno da turma, que, na maioria das vezes, come somente o biscoito e rejeitam o leite ou a vitamina.

Porém, no almoço todos se alimentam, mas muitos não aceitam os legumes e a carne, comendo somente o arroz e o feijão. A fruta oferecida é bem querida por todos. Todos os dias, essa turma demonstra a alegria de aprender coisas novas, interagem com a professora e enriquecem às aulas com suas opiniões e com seu jeito carinhoso de ser. Mostram que apreciam o convívio e as experiências vivenciadas nesta escola.



Figura 21 – Capa de cadernos

## O FIM É O COMEÇO

África fica no meio do mapa do mundo  
Do Atlas da vida  
Áfricas ficam na África que fica lá  
E aqui África ficará  
(Palavra cantada)

Ao olhar para trás e ver o quanto conseguimos avançar no trabalho em dupla, ou em pequenos grupos, com as relações étnico raciais, sinto-me realizada e, ao mesmo tempo, consciente de que é necessário procurar estratégias para que todas as professoras e, conseqüentemente, todas as crianças, sejam atingidas por tal trabalho e que possamos desenvolvê-lo não porque a lei obriga, mas porque estamos cada dia mais conscientes da importância de que somente combateremos o racismo em nossa sociedade se as discussões forem feitas nas salas de aula à luz do conhecimento, proporcionando às crianças o contato com nossa cultura ancestral.

Cheguei a pensar que não conseguiria colocar em prática o Plano de Ação, o que não foi de todo incorreto, uma vez que foram necessárias adequações na implementação, e o projetou um produto final melhor até do que o planejado. É preciso lembrar que todo trabalho que envolve uma diversidade de pessoas está sujeito a alterações em seu percurso.

A EMEI Palmeiras realiza todos os anos com as turmas de 5 anos uma festa de despedida da Educação Infantil. Neste ano, as turmas Rua da Amoreira e Rua da Pitangueira apresentarão em seu repertório canções de origem indígena e africana. A turma Rua da Amoreira irá apresentar uma Roda Africana com a música África, do Grupo Palavra Cantada, e a turma Rua da Pitangueira apresentará uma roda com um *pout porri* com músicas infantis da cultura indígena. Outro ponto importante, trabalhado ao longo do ano, e que será evidenciado é que somente com gentileza conseguiremos colocar o trabalho com as relações étnico raciais e a diversidade no foco de nossas vidas. É preciso gentileza para ouvir e conviver com os outros. A música coletiva falará da gentileza, da rua e de seus inúmeros personagens coroando todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano, quando conhecemos a vizinhança da escola, onde moramos, e seus personagens peculiares.

A proposta de trabalho da ACPP serviu para modificar a forma de encarar o planejamento das atividades cotidianas no que se refere às relações étnico raciais, ao menos para as duas professoras da EMEI. Consideramos que, com o passar do tempo e a continuidade do trabalho, com a participação mais sistemática da direção e coordenação, proporcionando uma certa obrigatoriedade em se participar dos momentos de estudo coletivo sobre a temática, a equipe da EMEI passará a ter mais conhecimento sobre a temática, conhecimento de como trabalhar sem se deixar cair no senso comum e em nossos próprios conceitos e preconceitos.

Outro ponto a ser considerado, precisamos aprender a utilizar melhor os momentos de atividade extraclasse coletivos. Mesmo que o período seja curto, é necessário otimizar este tempo a fim de agregar conhecimento e fomentar discussões relevantes para a prática docente.

Conseguir enxergar o racismo estruturante e procurar combatê-lo já será um grande passo em direção a uma nova forma de fazer educação na EMEI Palmeiras.

A semente foi plantada no ano de 2019 e caberá a todos nós alimentar a terra para que a semente frutifique e se transforme em novas sementes, que produzirão frutos cada vez mais forte e melhores ao longo dos anos, tirando a equipe da EMEI Palmeiras do lugar comum e a elevando a um patamar de conhecimento descentralizado, desfocado da visão eurocêntrica da vida.

Encerro com um questionamento feito a mim por uma criança da turma Rua da Amoreira quase no fim do ano quando chego à escola com o cabelo escovado: “quem é você? Cadê minha professora, Mônica?” Expliquei a ele e aos demais que foram chegando naquele início de manhã que quando eu lavasse os cabelos eles voltariam ao Black Power que eles conheciam. Constatei, mais uma vez, que meu cabelo virou minha marca. Que as crianças reconheciam e valorizavam a beleza dos meus crespos e com isso apreciavam os cabelos e tons de pele de outras pessoas ao seu redor. Acredito ter cumprido, da melhor maneira, o propósito de levar a eles o reconhecimento da beleza do povo negro, a riqueza de nossa cultura e mostrar a eles a importância de cada um no mundo.

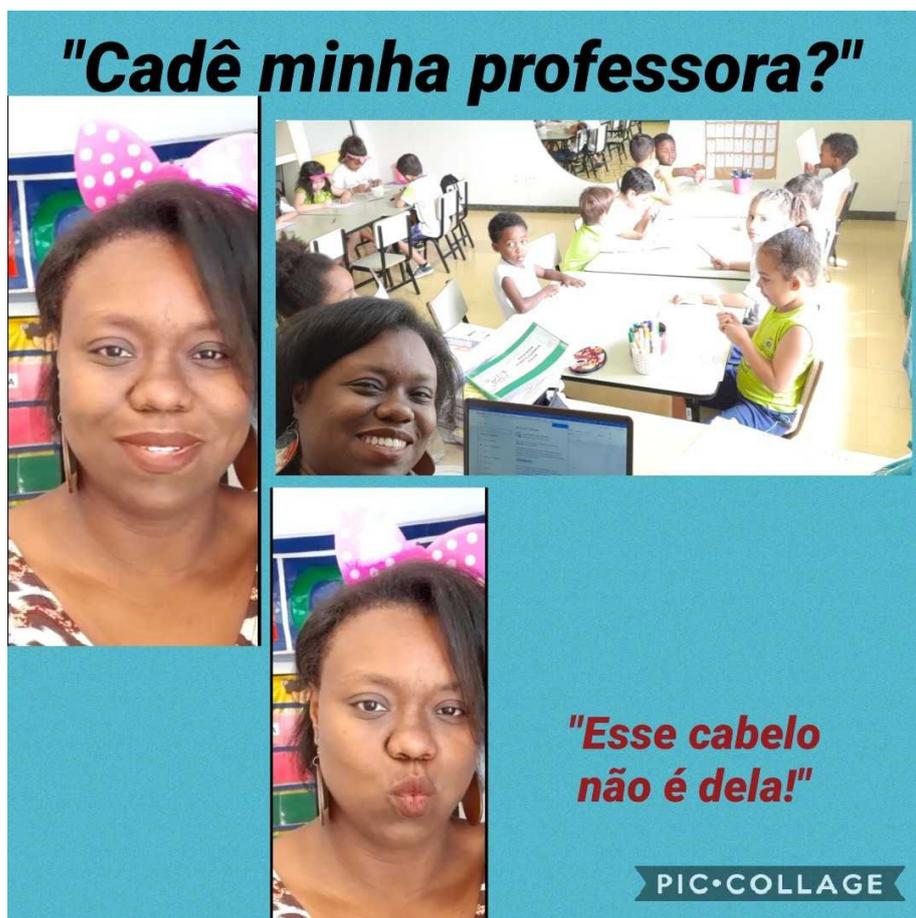


Figura 22 – Cadê minha professora

Quando Edgard Morin (2007) elenca os sete buracos negros no sistema educacional francês, percebe que tais problemas não são privilégio da França, mas que estão em todos os sistemas educacionais. Na EMEI Palmeiras não seria diferente, muito pelo contrário, quando Morin (2017, p. 104) cita Marx e a Ideologia Alemã, em que Marx questiona “quem educará os educadores?”, é atual, e está presente em nosso cotidiano. Quem nos educará se não demonstramos vontade de nos educarmos? Como vamos nos educar, se é mais cômodo continuar com os olhos vendados frente ao grande segredo social brasileiro: o racismo que teimamos em esconder?

Precisamos reformar os espíritos das professoras e professores para que com isso consigamos reformular a forma como elas veem o mundo e como vão apresentá-lo às crianças.

Fica aqui a sugestão de que a equipe gestora, com o auxílio de professoras que possuam conhecimentos e estejam dispostas a auxiliar o processo de criação do grupo de estudos de forma institucional da escola, organizem o ACEPATE coletivo

para que ocorram discussões a respeito da temática e que surjam propostas de atividades a serem realizadas no âmbito das salas de aulas com crianças de todas as idades. Para que isso ocorra, será imprescindível cobrar que o horário de ACEPAT coletivo seja realmente utilizado para os debates e estudos a respeito da temática.

A intenção nunca foi e nem será fazer denúncias, ao contrário é colocar-me à disposição para que as mudanças ocorram. Precisamos romper com o silêncio em relação ao preconceito, ao racismo, à invisibilidade das relações étnico-raciais dentro das escolas “tornando a educação infantil um, espaço privilegiado de encontros de culturas, saberes, etnias e sujeitos, afirmando a pedagogia da infância enquanto um instrumento para além da lógica única do colonialismo” (SOUZA, 2017 p.52)

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvío Luiz de. **O que é racismo estrutural**. Belo horizonte: Letramento, 2018.

BELO HORIZONTE. **Lei n. 7.235, de 27 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o quadro especial da Secretaria Municipal de Educação, institui o plano de carreira dos servidores da educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, estabelece a respectiva tabela de vencimentos e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, 1996. p. 1-6.

BELO HORIZONTE. **Lei n. 8.679, de 11 de novembro de 2003**. Cria as unidades municipais de educação infantil e o cargo de educador infantil, altera as leis n. 7.235/96 e 7.577/98 e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, 2003. p. 2.

BELO HORIZONTE. **Lei n. 10.743, de 23 de julho de 2014**. Amplia o quantitativo dos cargos e funções públicas que menciona e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, 2014.

BELO HORIZONTE. **Edital n. 2/2008**. Concurso público para provimento de cargos públicos efetivos de professor municipal, educador infantil, auxiliar de biblioteca escolar e auxiliar de secretaria escolar da carreira dos servidores da educação, e para o cargo público efetivo de analista de políticas públicas da carreira dos servidores da área da administração geral do quadro geral de pessoal da administração direta do Poder Executivo do município de Belo Horizonte. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, 2008.

BELO HORIZONTE. **Lei n. 11.132, de 18 de setembro de 2018**. Estabelece a autonomia das Unidades Municipais de Educação Infantil - Umeis, transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil - Emeis, cria o cargo comissionado de Diretor de Emei, as funções públicas comissionadas de Vice-Diretor de Emei e de Coordenador Pedagógico Geral, o cargo comissionado de Secretário Escolar, os cargos públicos de Bibliotecário Escolar e de Assistente Administrativo Educacional e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, 2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso: 28/10/19.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

COELHO, Vilma de Nazaré Baía; QUADROS, Cleverton. FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES E RELAÇÕES RACIAIS: MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO EM TESES, DISSERTAÇÕES E ARTIGOS (2003-2014) *In: Educação das relações étnico-raciais [recurso eletrônico]: o estado da arte.* Paulo Vinicius Baptista da Silva, Katia Regis, Shirley Aparecida de Miranda, organizadores. – Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. **Resolução CME/BH n. 1/2000, de 13 de novembro de 2000.** Estabelece as normas para a educação infantil no sistema municipal de ensino. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, 2000. p. 15-17.

DA SILVA, Paulo Vinicius Baptista; REGIS, Katia; DE MIRANDA, Shirley Aparecida, organizadores. **Educação das relações étnico-raciais [recurso eletrônico]: o estado da arte.** Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018.

DE OLIVEIRA, Roberto Cardoso. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de antropologia**, p. 13-37, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, nº21: 2002.

GOMES, Nilma Lino et al. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal**, v. 10639, n. 03, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, relações étnico-raciais e a lei nº 10.639/03: Breves reflexões.** *Modos de fazer* (2011). Disponível em <http://antigo.acordacultura.org.br/artigo-25-08-201119>. Acesso em 05/06/2019.

GOMES, Nilma Lino. Coordenação. BRASIL. **História e cultura africana e afro brasileira na educação infantil**. Brasília: MEC/SECADI, UFSCAR, 2014.

hooks, bell. **Meu Crespo é de Rainha**. São Paulo: Boitatá, 2018.

MEC. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica (Secretaria de Educação Básica.)**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

MELO, Ana Cláudia Brasil Figueiredo Silva (organizadora), **Proposições curriculares para a Educação Infantil: Eixos estruturadores**, Belo Horizonte: SMED, 2015.

MINAYO, Maria C. **Pesquisa social: teoria e método**. Ciência, Técnica, 2002.

MORIN, Edgard. **Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 4º ed. Cortez: 2007.

NEVES, André. **Obax**. Brinque Book: 2010

PARÁISO, Marlucy Alves. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan “ideologia de gênero”. **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza, p. 23-52, 2018.

PEREIRA, Reginaldo Santos. **Era uma vez...a literatura infantil e as relações étnico-raciais nas escolas de educação infantil e ensino fundamental I**. Seminário Gerapraxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v.6, n. 6, p 3360-3371, 2017.

SECRETARIA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. **Portaria Secretaria Municipal de Educação n. 264/18**. Regulamenta a Lei nº 11.132, de 18 de setembro de 2018, estabelece regras de transição para sua aplicação e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, 2018.

SILVA, Ana Lúcia; CROSSO, Camila. **Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para a implementação da lei 10.639**. São Paulo: Petrópolis: Ação educativa, CEAFFRO, e CERT, 2007.

SISTO, Celso. **Mãe África: mitos, lendas, fabulas e contos**. São Paulo: Paulus, 2007.

SOUZA, Ellen Gonzaga de Lima. **Educação Infantil e desigualdades raciais: tessituras para a construção de uma educação das/nas relações étnico-raciais desde a creche.** Revista humanidades e inovação. V.4 n.1 2017

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil.** São Paulo, 2011. Tese de doutorado PUC/SP

## **ANEXO**

### **Relato da professora Neidimar de Souza Vilela**

Chamo-me Neidimar de Souza Vilela, sou professora na Escola Municipal de Educação Infantil Palmeiras, situada no bairro Palmeiras/BH. Trabalho na rede municipal de BH desde 2013, sendo que nestes anos sempre estive como professora regente de turmas de cinco anos.

Comecei a exercer a profissão de professora aos dezessete anos, passei um período de aproximadamente de dez anos em outra profissão, retornei em 2007 quando me preparava para graduar em Pedagogia, pois tinha somente o curso de magistério, faz mais ou menos uns 20 anos que exerço a profissão.

A maior parte da minha história no ensino foi com a educação infantil, mas já trabalhei com Ensino Fundamental I turmas de primeiro, terceiro e quinto ano e na Educação de Jovens e Adultos também como professora alfabetizadora.

Neste ano estou como professora regente em uma das duas turmas de crianças de cinco anos e quero relatar um pouco do nosso trabalho.

Ao iniciarmos o ano letivo, fazemos um projeto do que iremos trabalhar dentro do currículo a ser ofertado na educação infantil e com esse intuito nossa escola procura adequar o planejamento mensal de conteúdos ao projeto institucional escolhido pelo grupo de professoras que foi o mundo das histórias em quadrinhos da Turma da Mônica, prestigiando os 60 anos desde a primeira história.

Com o planejamento queríamos focar na comunidade que engloba toda a Turma da Mônica e não somente no núcleo principal, queríamos que as crianças pudessem conhecer as diversas características nos diferentes personagens que essa revista apresenta.

A intenção do nosso projeto a partir do institucional era de junto com a turma criar um paralelo entre os personagens, suas vivências e as experiências das crianças. Então apresentamos as crianças às revistinhas, alguns vídeos em que mostravam a Turma da Mônica no bairro do Limoeiro, brincando na rua, indo a escola para que assim construíssemos o nome da turma e após observarmos o pátio da Emei surgiu a ideia que as turmas de cinco anos fossem o nome de uma árvore que fizesse parte

da escola então passaram a se chamar turma Rua da Pitangueira e turma Rua da Amoreira.

Durante todo o processo buscamos conhecer as diversas culturas apresentadas na história e também fora dela. Apresentamos o núcleo de inclusão da revistinha e com isso surgiu a ideia de criar dois personagens que mostrassem um pouco das culturas africana e do povo indígena ressaltando a importância destes povos no modo de ser de nós brasileiros. Os bonecos possuem em média 50 centímetros e forma confeccionados em americano cru, um tecido fácil de costurar e que aceita bem a pintura com tinta guache.

Os personagens foram entregues as turmas como um boneco sem nenhuma característica física. As crianças trabalharam na confecção, na escolha dos nomes, nas características individuais e no conhecimento de suas origens. Como foi rico para as crianças as vivências com os personagens em que muitos momentos os bonecos pareciam reais. Instigavam a curiosidade de conhecer mais da diversidade social e cultural brasileira sem estar focado em datas comemorativas.

Trabalhamos o tema étnico racial com a construção do autorretrato e a identificação das cores de pele a partir do olhar das crianças, nesta atividade sugerimos primeiramente o desenho no espelho com objetivo de se verem e de traçar o que viam.

No outro dia sugerimos que fizessem novamente o autorretrato e que colorissem o desenho com lápis de cor que se aproximasse de sua cor (ofertamos os lápis de colorir tom de pele), a intervenção surgiu a partir das próprias crianças que começaram a indagar quais eram as suas cores e a investigar qual lápis se assemelhava a cor da sua pele. Pude perceber que algumas resistiram a colorir com a cor de sua pele, preferiram continuar com “rosa” cor de pele (assim chamado por eles). A atividade foi tão prazerosa que deu até roda de conversa de com que eles se pareciam, quem da família tinha as mesmas características de pele e de traços. Com ela também confeccionamos a capa do caderno de atividades.

Outra atividade foi a apresentação da lenda africana “O coração do Baobá”, nós professoras nos vestimos a caráter, trouxemos acessórios com símbolos africanos, usamos mapas e do globo terrestre para representar o continente. Usamos o espaço ao ar livre para contação. Este momento virou uma apresentação teatral das turmas

para a escola, além de confeccionar uma árvore que guardava os segredos do Baobá.

Fizemos um trabalho com brincadeiras de cantigas de roda no qual apresentamos as cantigas de roda brasileira, a roda africana e a do povo indígena. A intenção era contar um pouco das vivências de cada povo e mostrar a diversidade cultural africana e indígena e como elas exercem influência nos nossos costumes.

Algo que ficou marcante neste ano para mim como profissional com o projeto foi trazer para a educação infantil a discussão das relações étnicas raciais e a possibilidade de abordar o tema em todos os campos de experiências, sabendo que o racismo se faz presente em todas as fases da vida e que se combatermos a partir da primeira infância, podemos com certeza ter uma sociedade melhor.

Há um momento em que como profissional você precisa alinhar a sua conduta com o seu fazer, para que assuntos como cor da pele, jeito de ser, das características pessoais possam ser temas abordados com transparência e leveza sabendo que o assunto não pode ser tratado somente em uma data específica.

Sinto-me grata por fazer parte deste projeto e ter uma profissão que pode se recriar, reinventar sem se acomodar.

Neidimar de Souza Vilela professora da turma de cinco ano Turma Rua da Pitangueira. EMEI Palmeiras.

Belo Horizonte, 16 de outubro de 2019

## APÊNDICE

**Questionário para elaboração do plano de ação do ACPP/LASEB 2018/2019**

**Material auxiliar na reestruturação do Projeto Político Pedagógico da EMEI  
Palmeiras**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Raça: \_\_\_\_\_ Religião: \_\_\_\_\_

Estado civil: \_\_\_\_\_ Número de filhos: \_\_\_\_\_

Formação acadêmica: \_\_\_\_\_

### **Experiência profissional**

1. Há quantos anos trabalha na educação?

\_\_\_\_\_

2. Em que séries/anos, níveis e/ou modalidades de ensino já trabalhou?

\_\_\_\_\_

3. Além de atuar em sala de aula, em que outras funções na educação você esteve?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Há quantos anos trabalha na educação infantil na RBBH?

\_\_\_\_\_

5. Você trabalha em mais de uma escola?

( ) sim

( ) não

( ) tenho outro emprego na área da educação

( ) tenho outro emprego fora da área da educação

6. Em quais níveis de ensino você atua nos últimos tempos?

- Educação Infantil  Anos Iniciais do Fundamental  
 Anos Finais do Fundamental  outros

7. Qual sua experiência na rede municipal de Belo Horizonte além da Educação Infantil?

---

---

---

8. Você conhece a Lei 10639/2003 e os pareceres do Conselho Nacional de Educação sobre a referida lei?

- Sim  Já ouvi falar  
 não, nunca ouvi falar  ouvi falar, mas não sei do que se trata

9. Você já participou de alguma formação sobre as relações étnico raciais?

- sim  não

10. Se não participou, quais foram os motivos de não participar?

---

---

11. Se participou, de que formações participou?

---

---

12. O que te levou a participar da formação?

---

13. Como você avalia a formação que participou?

---

14. Ela lhe foi útil?

sim

não

não sei avaliar

15. Você já percebeu situações de racismo em seu cotidiano?

sim

não

não sei avaliar

16. Você já percebeu situações de racismo em seu ambiente de trabalho?

sim

não

não sei avaliar

17. Você consegue identificar as situações e/ou comentários racistas em seu cotidiano?

sim

não

não sei avaliar

18. Você consegue identificar situações de racismo entre as crianças?

sim

não

não sei avaliar

19. Se sim, consegue interferir? De que forma?

---

---

20. Você acredita que vivemos em uma sociedade racista?

sim

não

não sei avaliar

21. Existe uma proposta de trabalho efetivo na EMEI Palmeiras para trabalhar a História da África e as culturas afro brasileiras e indígenas?

sim

não

não sei avaliar

22. Você considera importante trabalhar raça e etnia com as crianças da Educação Infantil?

sim

não

não sei avaliar

23. Quais as dúvidas e dificuldades que você tem ao trabalhar na Educação Infantil sobre as relações étnico raciais?

---

---

24. Como você considera que seria um bom trabalho das relações étnico raciais?

---

---

25. A realização de grupos de estudos e oficinas seria importante para um melhor desempenho do trabalho?

sim

não

não sei avaliar

26. Se sim em que momentos elas deveriam ocorrer?

durante o projeto coletivo  
de grupos

durante o projeto

em reuniões pedagógicas

Agradeço sua participação e espero poder contar com você em nossa próxima etapa de trabalho que serão grupos de estudo e oficinas.

Mônica Corrêa