

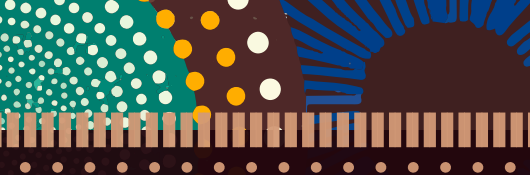
Adriana Bom Sucesso Gomes

**Mulheres águas e suas sabenças no
horizonte interseccional da formação
de professores antirracistas:**

análise sobre contribuição do núcleo de
estudos das relações étnico-raciais da
secretaria de educação de Belo Horizonte



ESCOLA
CIDADÃ
EDITORA



O livro de Adriana Bonsucesso Gomes é uma obra de suma importância para o campo de estudos e práticas em educação para as relações étnico-raciais. Primeiro por tratar dos processos de formação em educação antirracista de professoras que atuam na educação infantil, segmento ainda negligenciado pelas políticas públicas educacionais em vários aspectos, mas principalmente no que tange à educação para as relações étnico-raciais. Segundo apresenta e analisa os processos de formação continuada do Núcleo de Estudos em Relações Étnico-Raciais da Secretaria Municipal de Belo Horizonte pelas vozes de professoras negras, profissionais que lutam cotidianamente por valorização, respeito e reconhecimento. Por último, através das histórias contadas pelas professoras entrevistadas, podemos antever, no microcosmo analisado, as mazelas do racismo que insiste em se reproduzir e se atualizar de forma contundente e devastadora. Nos dizeres das próprias professoras, as formações dão força e encorajamento para seguir na luta. E seguir na luta nesse caso, significa não perder de vista que os processos educativos se dão por toda a vida e se constroem coletivamente, que aprendemos hoje o que nos fortalecerá para a emancipação no hoje e no amanhã, que o conhecimento se dá de várias formas e com a contribuição de muitos povos e que não existe paz com a permanência do racismo!

Patrícia Maria de Souza Santana



Adriana Bom Sucesso Gomes

**Mulheres águas e suas sabenças no
horizonte interseccional da formação
de professores antirracistas:**

análise sobre contribuição do núcleo de
estudos das relações étnico-raciais da
secretaria de educação de Belo Horizonte

Adriana Bom Sucesso Gomes

**Mulheres águas e suas sabenças no
horizonte interseccional da formação
de professores antirracistas:**

análise sobre contribuição do núcleo de
estudos das relações étnico-raciais da
secretaria de educação de Belo Horizonte



ESCOLA
CIDADÃ
EDITORA

2021

MULHERES ÁGUAS E SUAS SABENÇAS NO HORIZONTE INTERSECCIONAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ANTIRRACISTA: ANÁLISE SOBRE CONTRIBUIÇÃO DO NÚCLEO DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE.

2022, Editora Escola Cidadã, Contagem, Minas Gerais.

Editora Responsável: Fabiola de Almeida Guedes.

Capa: Guilherme Costa Aguiar.

Revisão ortográfica: Marcos Henrique Rodrigues da Silva.

Projeto gráfico, diagramação e revisão: Equipe Escola Cidadã.

Conselho Editorial: Me. Aciomar Fernandes de Oliveira (UEMG); Dr. Ademilson de Sousa Soares (UFMG); Me. Alfredo Carnevalli Motta (FVH); Dr^a. Ana Maria Clementino Jesus e Silva (UEMG); Dr. Antônio Carlos Figueiredo Costa (UEMG); Dr. Eduardo Henrique de Matos Lima (UFSJ); Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos (UFOP); Dr^a. Juliana de Fátima Souza (UFMG); Dr^a. Márcia Dárquia Nogueira da Silva (UFMG); Dr^a. Maria do Perpétuo Socorro de Lima Costa (UFVJM); Me. Otavio Henrique Ferreira da Silva (UFMG); Dr^a. Patrícia Maria Caetano de Araújo (UEMG); Dr. Pedro Luiz Teixeira de Camargo (IFMG); Me. Renato Cassim Nunes (PUC Minas); Dr. Ridalvo Felix de Araújo (UFMG); Dr. Sandro Vinicius Sales dos Santos (UFVJM); Me. Thatiane Santos Ruas (UEMG); Dr. Walesson Gomes Da Silva (UEMG); Dr^a. Walkiria França Vieira e Teixeira (UEMG); Dr. Webert Júnio Araújo (UFMG); Dr^a. Welessandra Aparecida Benfica (UEMG).

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G633m Gomes, Adriana Bom Sucesso.

MULHERES ÁGUAS E SUAS SABENÇAS NO HORIZONTE INTERSECCIONAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ANTIRRACISTA: ANÁLISE SOBRE CONTRIBUIÇÃO DO NÚCLEO DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE/ Adriana Bom Sucesso Gomes. 1. ed. Contagem, MG/Brasil: Editora Escola Cidadã, 2022.

Copyright © [2022] by autora. 390 p.: 15x21cm.

ISBN E-book: 978-65-88478-24-0

1. Educação Infantil. 2. Relações Étnico-raciais. 3. Estratégias Metodológicas. 4. Formação Continuada de Professores. I. Título.

CDD: 370

A responsabilidade pelo conteúdo desta obra é exclusivamente da autora. A autora permite a utilização e reprodução desta obra para fins científicos e educacionais, desde que citada a autoria.



Ideias transformadoras e inclusão social
Tel.: 31 97140-0336 / E-mail: editoriaec@gmail.com
Site: www.editoraescolacitada.com.br
Facebook.com/editoraescolacitada
Instagram @editoriaec

*“No meio do caminho tinha uma pedra”,
mas a ousada esperança
de quem marcha cordilheiras
triturando todas as pedras
da primeira à derradeira
de quem banha a vida toda
no unguento da coragem
e da luta cotidiana
faz do sumo beberagem
topa pedra-pesadelo
é ali que faz parada
para o salto e não recuo
não estanca os seus sonhos
lá no fundo da memória,
pedra, pau, espinho e grade
são da vida desafio.
E se cai, nunca se perdem
os seus sonhos esparramados
adubam a vida, multiplicam
são motivos de viagem
(Conceição Evaristo, 2017, p. 62).*

*À minha saudosa mãe, minha base de
formação, por me ensinar princípios
como amor, respeito e solidariedade.
À minha família, em especial meu pai,
por compreender minha ausência e
sempre estar ao meu lado na vida.
Às professoras que participaram desta
pesquisa, pelo comprometimento,
esforços, disponibilidade e carinho.
Ao meu marido por estar ao meu lado
nesse percurso acadêmico e na vida.
Aos meus orientadores, Rogério e Tânia,
pelo companheirismo, solidez teórica,
confiança e amizade.*

APRESENTAÇÃO

O mar vagueia onduloso sob os meus
pensamentos
A memória bravia lança o leme:
Recordar é preciso.
O movimento vaivém nas águas-lembranças
dos meus marejados olhos transborda-me a
vida,
salgando-me o rosto e o gosto.
Sou eternamente náufraga,
mas os fundos oceanos não me amedrontam
e nem me imobilizam.
Uma paixão profunda é a boia que me emerge.
Sei que o mistério subsiste além das águas
(Evaristo, 2017, p. 11).

Ao pensar as mulheres negras e professoras da Educação Infantil, entrevistadas e participantes dos encontros formativos do Núcleo de Estudos das Relações Étnico-raciais da Regional Leste de Belo Horizonte, compreendo-as como mulheres águas por tudo que as continuam, histórias, memórias, ancestralidade, lutas, resistência, existência, sobrevivência, modos de estar e pensar o mundo, africanidades - sabenças, coisas de pertença. Com suas vivências e sabenças essas Mulheres deram vida a dissertação de mestrado intitulada **“Estratégias metodológicas de formação continuada de professoras da Educação Infantil em um Núcleo de Estudos das Relações Étnico-raciais de Belo Horizonte”**, a que o presente livro se refere. São mulheres águas cuja identidades são intersectadas pelos eixos de subordinação, gênero, raça e classe que colocam seus corpos em um lugar de maior vulnerabilidade. Foi desse lugar que suas vozes ecoaram dores,

sensibilidades, fragilidades, forças e sabenças que contribuíram para que pudéssemos analisar e compreender as estratégias metodológicas utilizadas nos Núcleos de Estudos das Relações Étnico-raciais da Secretaria Municipal de Belo Horizonte.

Essas mulheres se congregam com alteridades femininas negras nos encontros formativos dos Núcleos, cada uma com seu corpo memória, fragilizados, fortes ou se fortalecendo, diferentes, peles étnicas, gestos e vozes vorazes, outras vezes mansas, desbravam sábia beleza nas suas formas afirmativas de ser e fazer, mesmo não estando no mesmo encontro de compreensão sobre as questões étnico-raciais no Brasil, formam um corpo coletivo e político, território fértil de resistência e lutas.

São Negração, embebidas de atitudes e posturas pretas, são força motriz na luta antirracista, também são flores, auroras, corações, olhos que transbordam suas águas deslizantes que desaguam no grande rio étnico que vale a pena mergulhar para compreender o oceano chamado vida onde as relações étnico-raciais precisam ser aprendidas para que possamos conquistar uma sociedade equânime com oportunidades iguais de acesso aos bens materiais e imateriais a todos os grupos étnico-raciais que constituem o nosso país.

Suas águas memórias rasgam os véus dos mitos que escamoteiam as mazelas sociais oriundas do racismo estrutural que forjam desigualdades, suas insurgentes narrativas carregam sabenças construídas vida a fora que fazem alçar ondas que emergem o esperar pela reparação e equidade social por meio da educação.

As Mulheres Águas guardam lembranças de suas infâncias enquanto meninas negras, experiências atravessadas pelo racismo que as levaram a construir saberes e olhares sobre esse fenômeno que estruturou a sociedade e as infâncias que precisam ser considerados ao se pensar a dinâmica de formação de professoras na perspectiva da educação das relações étnico-raciais, (ERER), porque são sabenças imprescindíveis para a reflexão crítica e construção de estratégias metodológicas potentes na e da formação, consolidado um currículo específico para o campo de formação de professoras da Educação Infantil em interface com a ERER.

No que se refere aos Núcleos de Estudos das Relações Étnico-raciais enquanto um eixo da política de Promoção da Igualdade Racial de Belo Horizonte, essas mulheres águas revelaram contribuições para a sua formação nas dimensões pessoal e profissional, apontando estratégias metodológicas que consideram as africanidades brasileiras.

São estratégias metodológicas que compõe o currículo de formação dos Núcleos de Estudos das Relações Étnico-raciais da SMED/PBH que podem servir como inspiração para outros cursos de formação continuada de professoras para a ERER.

Com as sabenças e olhares das mulheres águas sobre as estratégias metodológicas utilizadas no Núcleo de Estudos da Regional Leste de BH, o estudo que originou esse livro buscou contribuir para o campo da Educação infantil em interface com a ERER.

PREFÁCIO - ORIENTADORES

É com imenso prazer e satisfação que prefaciamos o trabalho da professora Adriana Bom Sucesso Gomes intitulado **“Estratégias metodológicas de formação continuada de professoras da Educação Infantil em um Núcleo de Estudos das Relações Étnico-raciais de Belo Horizonte/MG”**, trabalho que tivemos a honra de orientar. Cabe aqui falar um pouco dos bastidores e da importância desta produção para a nossa linha de infâncias e Educação Infantil do Programa de Mestrado Profissional, o PROMESTRE, da Faculdade de Educação UFMG.

Como membros da equipe de professores e pesquisadores PROMESTRE e do Núcleo de pesquisa sobre Infâncias e Educação Infantil (NEPEI), testemunhamos o aumento crescente que a temática da educação para as relações étnico raciais vem ganhando em nossas pautas de formação de professores nos últimos anos, sobretudo na Educação Infantil. Reconhecemos que o aumento desta demanda ocorre como resultado dos esforços promovidos pelos movimentos sociais, gestores públicos, professores e sociedade civil na luta pelo enfrentamento ao racismo em nosso país, tendo como instrumento expressão desta luta a elaboração e implementação das leis 10.639/03 e 11645/08 que tratam da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura da África e dos afro-brasileiros e da temática indígena em todas as instituições de ensino do país. Todavia, apesar do aumento desta demanda de pesquisa e formação a resposta que nossa linha de pesquisa que atua especificamente com a discussão da

infância vinha dando a sociedade era ainda muito incipiente frente a quantidade de professoras que se inscreviam em nossas seleções para o programa à procura de respostas as suas angustias e indagações. Reconhecíamos da nossa parte que o motivo da procura das professoras se dava em função da contribuição que outros setores da UFMG tiveram e ainda tem na história desta luta seja através da política de ações afirmativas voltadas para estudantes negros e indígenas, pela densa produção de professores como Nilma Lino Gomes e do professor Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e, por fim, das contribuições do Programa Ações Afirmativas e também do Curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI). Da nossa parte, as produções sobre a temática realizadas até aquele momento mesmo que significativas e de relevância social ainda eram poucas e descontínuas havendo poucos pesquisadores dispostos e com a especialização necessária para orientar tais projetos. Neste sentido, avaliamos que o trabalho da mestra Adriana Bom Sucesso Gomes tenha representado o movimento de mudança dentro da nossa linha de pesquisa não só por criar uma oferta continua desta temática, como também de criar condições para que ela pudesse se fortalecer criando raízes, como a oferta de disciplinas, convite a pesquisadores da área para compor nosso grupo de professores, lançamento de seminários e webnários periódicos da temática das relações étnico-raciais na infância e publicações em congressos e revistas da área.

Adriana trouxe em seu projeto uma questão que nos fez indagar para a existência de uma demanda latente dentro da equipe de professoras de Educação Infantil das instituições

municipais de Belo Horizonte. Ela como professora da própria rede municipal já buscava há algum tempo uma formação que desse embasamento ao trabalho que realizava com as crianças com quem trabalhava na EMEI Santa Cruz. Foi assim que ela começou a frequentar um dos Núcleos de Estudos das Relações Étnico-raciais organizados pela Secretaria Municipal de Educação. Sua busca inicial de pesquisa estava relacionada a sua prática como professora de uma turma de crianças de Educação Infantil e dos projetos que desenvolvia sobre a temática. Todavia, logo em nossas primeiras reuniões de orientação surgiu um fato novo que reorientou seu trabalho de pesquisa. Ao relatar sobre sua participação no Núcleo de Estudos, Adriana havia resgatado a fala de uma gestora em um seminário de formação afirmando que as professoras de Educação Infantil não somente constituíam o maior grupo bem como também era aquele com maior participação nos encontros de formação quando comparadas as outras etapas da Educação. Diante desta informação de grande relevância cabia a nós averiguar sua veracidade. Afinal, havia uma busca intensa e intencional das professoras da Educação Infantil pela formação para a Educação das relações étnico-raciais. O que procuravam na formação? Quais eram suas dúvidas e indagações? Qual caminho percorreram até chegarem ao Núcleo de Estudos? Já trabalharam com a temática junto as crianças? Quais eram os principais desafios que apresentavam? E da parte do Núcleo de Estudos, seria possível atender as suas demandas? Quais eram as especificidades da formação de professoras que atuavam na educação de crianças pequenas? Como avaliavam o trabalho do Núcleo para o trabalho que

realizam? Estas foram algumas questões iniciais que nos mobilizaram em torno da pesquisa sobre os Núcleos.

A pesquisa foi desenvolvida em um dos nove Núcleos regionais de formação para as Relações étnico-raciais da cidade de Belo Horizonte com maior frequência de profissionais da Educação Infantil. Contou com participação de gestores e professores das instituições de Educação Infantil tanto municipais quanto de creches parceiras.

O trabalho refaz com muita sensibilidade as trajetórias pessoal e profissional destas professoras, os projetos que já desenvolveram e desafios que enfrentavam junto as crianças, pais e escola no trato com a temática étnico-racial, como a própria negação do racismo sustentada pela concepção do mito de vivermos uma democracia racial em nosso país, caminhando lado a lado com o silenciamento das situações e casos vividos na própria pele no cotidiano das instituições. Na pesquisa as professoras também rememoram de forma crítico-reflexiva os momentos mais importantes da formação que receberam no Núcleo elencando uma série de pontos da dinâmica dos encontros para sua formação. Podemos destacar dentre as experiências mais significativa da formação o momento deleite, com a vivência de práticas artístico-culturais organizadas pelas próprias participantes, a apresentação e análise de projetos desenvolvidos pelos colegas, a visita a outros espaços formadores da cidade, as rodas de conversa e a troca de experiência com especialistas da área. Parte do seu trabalho recupera também um pouco da história da política desenvolvida pelo município no enfrentamento ao racismo, o que nos ajuda a situar o papel dos Núcleos na atual gestão

municipal e na articulação com outras secretarias. Todo o trabalho foi feito com muita seriedade e empenho da pesquisadora, discutindo e problematizando junto aos seus orientadores todas as etapas da pesquisa. Isto exigiu por sua vez muita flexibilidade e vigilância para que a equipe buscasse novas alternativas para prosseguimento da investigação mesmo durante o início da pandemia do covid-19 que mudou definitivamente nossas formas de nos relacionarmos no mundo inteiro. Desta forma, uma boa parte da pesquisa foi conduzida de forma remota (entrevistas, leitura de documentos) quando pedimos que as professoras relatassem a experiência que tiveram no Núcleo em tempos passados e durante o período da pandemia, quando a formação ocorreu de forma remota.

O empenho, compromisso e persistência de Adriana em seu primeiro trabalho acadêmico teve como resultado um texto que apresenta uma realidade complexa, adensado pelo diálogo com a literatura da área. Todavia seu texto longe de ser um trabalho sisudo e de escrita fria e distante procurou dar vazão a sua sensibilidade de escritora e poetiza, momentos marcantes do trabalho quando por exemplo tocada pela trajetória de vida das entrevistadas dá a cada uma um nome que celebrasse este encontro. Inspirada pela literatura de autoras como Conceição Evaristo (várias epígrafes de sua obra abrem os capítulos do livro), as professoras ganham novos nomes: nomes dados as professoras pela pesquisadora **“Flor e tambor”, “Aurora”, “Olhos d’água”, “Coração de professora”, “Sábria incompletude”** nos revelam um pouco do olhar de

respeito e empatia da autora para com a trajetória de suas colegas de jornada.

Por fim, acreditamos que o livro possa trazer como contribuição um registro da história das políticas públicas de formação de professores no enfrentamento ao racismo em instituições de Educação Infantil da cidade de Belo Horizonte.

Prof. Orientador Dr. Rogério Correia da Silva
Prof.^a Coorientadora Dr.^a Tânia Aretuza Ambrizi Gebara.

PREFÁCIO - AUTORA

Para anunciar esta pesquisa, trato inicialmente de me apresentar. Trago aqui algumas reflexões sobre a minha ancestralidade e pertencimento racial, minha trajetória acadêmica e profissional, contextualizando os motivos que me levaram a escolha do tema de pesquisa.

Sou filha caçula de um casamento inter-racial, mãe preta e pai branco. Meus pais tiveram seis filhos, dois não resistiram ao parto e uma filha faleceu quando contava ainda 06 meses. A família se constituiu, então, com apenas três filhos sobreviventes.

Toda a família de minha mãe é negra. Meus ancestrais foram moradores de uma comunidade quilombola no subdistrito de Machadinho, cidade de Mariana/MG. Com este lado da família tivemos um forte vínculo afetivo. Cresci convivendo com eles em Caeté/MG, morei em bairros periféricos da cidade, sobrevivendo a problemas decorrentes da falta de acesso aos serviços básicos de saneamento e saúde.

Meu pai é branco, filho de mãe solo, provedora e pai não declarado. Minha avó paterna não tinha contato com seus familiares, por conseguinte, nós os netos, não tivemos oportunidade de compreender nossa história, pouco menos de conhecer a família dessa avó.

No campo do trabalho, a primeira experiência foi aos doze anos, em casa de família. Vivi as mazelas semelhantes de muitas meninas negras que perpetuam o trabalho doméstico como única opção de sobrevivência. As experiências de relações

assimétricas, de humilhações e exploração me fortaleceram para lutar e romper com o ciclo de pobreza e desvalorização por meio da educação. Sempre pensei a educação como ferramenta para transformar a minha realidade e inspirar os meus.

Neste contexto de reflexões, avalio ser importante destacar o meu percurso acadêmico, pois foi também por lutas neste campo que conheci o sentido de resistência.

Minha trajetória escolar até o ensino médio foi em escola pública. Permaneci um longo período de espera até ingressar na universidade, foram precisamente 18 anos. Em 2006 ingressei na universidade privada, por ofertar o curso de pedagogia à noite, pois, nesta ocasião trabalhava o dia inteiro em uma empresa. Contudo, minha permanência só foi possível por meio da minha inserção no Programa Universidade para Todos – PROUNI, instituído no governo do então presidente da república Luís Inácio Lula da Silva.

Em 2010 ingressei no curso noturno de pós-graduação lato sensu em psicopedagogia na Universidade Estadual de Minas Gerais — UEMG, e prestei concurso para professora Municipal para a Educação Infantil em Belo Horizonte/MG, tomando posse do referido cargo em 2012.

Com relação as professoras pesquisadas nesse estudo, Lica, Maysa, Mari, peço licença para registrar aproximações da minha trajetória com as delas, cito a Lica, por contar que durante um período de sua vida desejou se aproximar do **padrão branco para “ser aceita”**; isto é: **para sentir-se incluída nos padrões estéticos impostos pela nossa sociedade**. A Maysa, ao dizer que teve dificuldades em aceitar o seu nariz e a Mari

que se autodeclarou nesse estudo como mulher de pele parda e pertencente ao grupo racial negro. Mari relatou que também teve uma grande espera para ingressar na universidade. Aos 46 anos está cursando o superior, graças à parceria da prefeitura de Belo Horizonte com a UEMG.

Junto-me a Lica e a Mari ao partilhar o mesmo sentimento de estar sozinha em relação à prática pedagógica para a educação das relações étnico-raciais no contexto escolar. Além disso, também tive dificuldades em aceitar o meu nariz, rejeitando-lhe a aparência e modificando-o numa tentativa de me aproximar dos padrões estéticos aceitos (impostos) pela sociedade.

Essas situações, guardadas as devidas proporções, causam uma ressonância de inferioridade nos sujeitos que as vivenciam, impactando sob a suas vidas nas dimensões profissional e pessoal, nas suas identidades, na sua profissão, nas suas formas de se relacionar com o outro e com o mundo.

Vale explicar que não estou comparando as dores das respondentes da entrevista, ou as dores de mulheres pretas e homens pretos, sei que quanto mais sinais diacríticos o corpo carrega, mais expostos estão as violências do racismo no Brasil. Estou apresentando um sítio em que tenho minhas próprias dores e dilemas que não se esgotarão nessa dissertação.

Existe uma régua social que classifica a cor da pele da pessoa, fator que atribuí à minha cor de pele as classificações a saber: **“moreninha”, “café com leite”, “desbotada”, “marronzinha”, “cor de jambo”**. A partir da adolescência acrescentaram-me, ainda, a cor **“cravo e canela”**. Dessa forma, vivenciei inúmeras situações na sociedade carregada de

tensões e ambiguidades em que ora não era e não sou “tão branca” ora não era e não sou “tão preta”, ficando num limbo, em uma espécie de “não lugar”.

Hoje, com maior maturidade e investimento na minha formação, considero que a identidade dos mestiços no Brasil não decorre de uma simples questão de cor de pele. Por isso, segundo Laborne (2014) é preciso considerar o contexto social em que acontece o encontro entre indivíduos e grupos, pois as relações raciais são complexas e flutuam conforme o lugar em que são estabelecidas.

Tal qual Kabenguele Munanga registra no prefácio do livro **de Eneida de Almeida dos Reis (2002) intitulado “Mulato – negro/não negro, branco-não branco”, que haveria somente três opções a ser escolhida: optar pela identidade de um dos meus pais; construir minha identidade mestiça ou ficar perdida sem nenhuma opção.**

Assim, preferi adotar a identidade negra, como uma postura política, não por desconsiderar a existência de uma ambivalência no plano biológico ou por ignorar as representações que a sociedade tem de nós, os mestiços.

Como dito, sou professora para Educação Infantil no município de Belo Horizonte. Para mim a sala de aula é um ambiente muito rico, mas, em simultâneo muito angustiante, pois se tornou num dos locais onde pude produzir indagações e hipóteses sobre a educação para as relações étnico-raciais com crianças pequenas, deparando-me muitas vezes com situações muito desafiadoras. Percebi que algumas crianças negras não se sentiam confortáveis nas relações que estabeleciam com seu próprio corpo, com seus pares e com os

adultos, externalizavam seus sentimentos por meio da fala e do corpo, demonstrando insatisfação com sua aparência física, ora se negando, ora se retraindo, ora se rebelando.

Sobre esse tema, Cavaleiro (2003, p. 66) afirma que “a nossa criança negra, por todo um condicionamento sociocultural de um ideal de beleza e padrões europeus, possui baixa autoimagem e baixa autoestima”. Além disso, a autora alerta não haver como negar que o preconceito e a discriminação constituem um problema que afeta em maior grau a criança negra. Constatei, assim, que todas as crianças necessitavam de mediações, interações, ponderações e reflexões sobre as relações étnico-raciais.

Em contraponto, observei que a maior parte do corpo docente se mantinha resistente, argumentavam que todas as crianças são iguais, que não há manifestações de racismo na Educação Infantil, justificando a ausência da temática racial nas suas práticas pedagógicas.

Compreender e lidar com tais situações na escola é extremamente complexo, dado que a ideia da democracia racial se instaurou na estrutura da nossa sociedade de forma perversa por se configurar como um mecanismo que possibilita ao racismo operar de forma velada, escamoteando a existência do racismo e as desigualdades raciais no Brasil. (GOMES, 2010).

Foi nesse deslocamento cogitativo que busquei qualificação profissional com a temática racial. Participei, em 2017, como cursista do programa do Ações Afirmativas na Pós

na UFMG¹. Nesse mesmo ano inscrevi-me como professora participante no Núcleo de Estudos das Relações Étnico-Raciais da Regional Nordeste de Belo Horizonte, local que frequento até os dias atuais. Em 2018, participei como cursista no Grupo Nenhum a Menos² na UFMG.

As discussões produzidas nesses espaços reforçaram o desejo de me compreender enquanto professora, mulher e negra da pele clara, no sentido de me fortalecer no campo pessoal e profissional para o engajamento na luta antirracista.

Foi a partir de uma busca de afirmação identitária, fortalecida pelo entendimento de que as [...] identidades profissionais e pessoais se entrelaçam, oferecendo subsídios para a compreensão da experiência pedagógica dos professores (SANTANA, 2003, p. 30) que iniciei meus relatos de experiências em espaços escolares e de formação continuada e em serviço de professores³.

Durante os momentos de trocas de experiências nos encontros centralizados, inter-regionais e regionalizados do

¹ Esse grupo é composto por alunos e professores voluntários dos programas de mestrado e de doutorado da UFMG, e tem como objetivo acolher pessoas negras e de baixa renda que almejam ingressarem nos programas de pós-graduação.

² Esse grupo foi pensado a partir da regra estabelecida pelo “Ações” que os cursistas só podem permanecer durante um ano no programa. Em suma, Franz Galvão (hoje mestre em educação) aceitou o desafio de criar esse grupo composto por quatro integrantes, como resposta aos entraves para inserção no programa de pós-graduação stricto sensu dessa instituição no ano anterior.

³ Realizei relatos de experiência em duas EMEI’s; no Núcleo das Relações Étnico-Raciais da regional Nordeste e no II Encontro Inter-Regional dos Núcleos de Estudos da Relações Étnico-Raciais.

Núcleo de Estudos da Regional Nordeste foi possível levantar hipóteses de que existem ambiguidades e inseguranças em relação à temática racial, também, em outras instituições de Educação Infantil. Não obstante, observei uma vultuosa presença de professoras da Educação Infantil. Qual coisa me levou a pensar acerca do que as levaram a escolher uma formação continuada na perspectiva da educação das relações étnico-raciais.

Além disso, a estrutura de organização me chamou atenção por incluir — por participação voluntária — momentos de relato de experiência da prática, utilização de fruição como mecanismo de formação marcado pela cultura afro-brasileira.

É nesse sentido que faço alusão a minha vivência nos Núcleos de Estudos das Relações Étnico-raciais para destacar que esses espaços podem se configurar como uma oportunidade de uma formação continuada e em serviço na perspectiva das relações étnico-raciais significativas para as professoras da Educação Infantil que merecem ser investigadas.

Essa hipótese aflorou em mim o desejo de realizar um estudo mais aprofundado sobre esses espaços no campo acadêmico. Destarte, interessei-me no programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais com a intenção de encontrar uma resposta para a indagação a saber: quais são as estratégias metodológicas utilizadas nos Núcleos de Estudos das Relações Étnico-raciais da SMED/PBH.

Assim, formulei a presente investigação: Analisar e compreender as estratégias metodológicas de ensino de um Núcleo de Estudos de uma Regional de Belo Horizonte com maior adesão das professoras da Educação Infantil.

Prof.^a Me. Adriana Bom Sucesso Gomes.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 31 |
| CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO | 39 |
| 1.1 Diálogos com a produção sobre o campo de estudo | 39 |
| 1.2 Termos e conceitos relevantes para compreensão dos sujeitos e do campo da pesquisa | 56 |
| 1.3 Formação continuada de professoras na perspectiva da EREER | 68 |
| 1.4 Africanidades Brasileiras e formação docente | 72 |
| 1.5 Por que trabalhar o tema da educação das relações étnico-raciais na infância? | 79 |
| 1.6 Políticas Públicas para a EREER | 83 |
| 1.6.1 Os Núcleos de Estudos como eixo da política de formação docente | 94 |
| CAPÍTULO 2 - CAMINHOS METODOLÓGICOS | 115 |
| 2.1 Contextualizando o campo de pesquisa: Fase exploratória: o processo de contato inicial com o Núcleo, a seleção da regional a ser estudada e análise documental | 120 |
| 2.2 Conhecendo o perfil dos sujeitos da investigação: Quem inicia e quem continua a conversa? | 129 |
| CAPÍTULO 3 - AS PROFESSORAS DA EI: VIVÊNCIAS, COMPREENSÕES E DEMANDAS PARA O TRABALHO COM AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS | 149 |
| 3.1 Apresentando as cinco professoras entrevistadas | 149 |

| | |
|--|-----|
| 3.2 Racismo na visão das entrevistadas: experiências, dilemas, deslocamentos | 167 |
| 3.2.1 Educação Infantil e as culturas religiosas de matriz afro-brasileira | 167 |
| 3.2.2 Educação Infantil e as tensões forjadas pelo mito da democracia racial | 174 |
| 3.2.3 Sentindo na pele: Silenciamentos e negação da existência dos racimos na EI | 180 |
| 3.3 Sugestões, expectativas e demandas das docentes à luz de suas práticas | 189 |
| 3.3.1 As práticas das professoras EI: Possibilidades de trabalho antirracista | 189 |
| 3.3.2 Evidenciar a criança pequena na formação | 204 |
| 3.3.3 Obras literárias Infantis afro-brasileira e indígena | 207 |
| 3.3.4 Religião de matriz africana | 209 |
| 3.3.5 História e Cultura Indígena | 211 |
| 3.3.6 Materiais Impressos | 213 |
| 3.3.7 Envolvimento da gestão escolar com o Núcleo de Estudos..... | 215 |

CAPÍTULO 4 - A DINÂMICA E A ESTRUTURA DA FORMAÇÃO SOB ALENTE DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

| | |
|---|-----|
| 4.1 A dinâmica e a estrutura da formação sob a lente das professoras da Educação Infantil | 220 |
| 4.2 Os encontros de formação: momentos, conteúdos e recursos pedagógicos | 232 |
| 4.2.1 Café coletivo: Possibilidades de interações e trocas..... | 232 |

| | | |
|---|--|-----|
| 4.2.2 | Experiências de vida como perspectiva de formação..... | 235 |
| 4.2.3 | Relato de experiência da prática: Uma potência na formação | 251 |
| 4.2.4 | Seminário, palestras e assembleias: conectando saberes..... | 262 |
| 4.2.5 | Rodas de conversas: princípio de circularidade na formação | 268 |
| 4.2.6 | Vivência de campo: os espaços da cidade na formação..... | 272 |
| 4.2.7 | Conteúdos trabalhados nos encontros do Núcleo da Regional Leste | 278 |
| 4.2.8 | Recursos utilizados nos encontros de formação do núcleo da Regional Leste | 291 |
| 4.2.9 | Professoras da EI: Participação e práticas nos encontros da Regional Leste | 295 |
| 4.3 | A contribuição dos encontros formativos para a formação profissional e pessoal dessas docentes | 304 |
| 4.4 | A gestão do Núcleo de Estudos da Regional Leste | 316 |
| CAPÍTULO 5 - RECURSO EDUCATIVO | | 331 |
| CAPÍTULO 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS | | 333 |
| POSFÁCIO | | 345 |
| REFERÊNCIAS | | 347 |

INTRODUÇÃO

Este texto de dissertação pertencente ao Programa de Pós-graduação, Mestrado Profissional - Educação e Docência da UFMG, com assento na linha de pesquisa Infâncias e Educação Infantil. Trata-se de um estudo qualitativo, contudo, foram utilizados métodos quantitativos nos aspectos estruturais por meio de quadros e gráficos, em especial na fase exploratória.

O estudo tem como objetivo geral analisar e compreender as estratégias metodológicas utilizadas no Núcleo de Estudos das Relações Étnico-raciais da Regional Leste, pertencente à Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG.

Entende-se por estratégias metodológicas⁴ o agrupamento de mecanismos, ações, recursos materiais ou humanos utilizados com intencionalidade pedagógica, ou seja, visando ensinar, educar e mobilizar os participantes para os processos de formação docente. Nesta investigação aborda-se o tema da formação docente no intercruzamento das categorias de infância e raça, tendo como foco a formação continuada e em serviço das professoras⁵ da Educação Infantil para a educação

⁴ Verbete dicionário Aurélio Buarque de Holanda Ferreira: estratégia. 3. P. ext. Arte de aplicar meios disponíveis com vistas à consecução de objetivos específicos. Metodologia. 3. Liter. Conjunto de técnicas e processos utilizados para ultrapassar a subjetividade do autor e atingir a obra literária. [Cf. epistemologia e teoria do conhecimento].

⁵ Utilizaremos nesse estudo o termo professoras por ainda o quadro de docentes das Instituições de Educação Infantil se apresentar majoritariamente constituído por mulheres. A própria pesquisa aponta esse dado ao ter uma amostra inicial de 11 professoras da Educação Infantil em seu estudo.

das relações étnico-raciais. Refletir sobre este tema é também pensar sobre um currículo de formação em interface com as especificidades da criança e os princípios basilares da Educação Infantil, a saber, as interações, o brincar, o cuidar/educar articulados aos preceitos das Leis 10.639/03, 11.645/08 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, DCNERER.

As categorias aqui propostas inter cruzam-se no contexto da Educação Infantil se configurando como um tema relevante no âmbito da universidade e fora dela, no sentido de ampliar a discussão no campo científico em consonância com a legislação - LDB 9394/96⁶, artigos 26-A e 79-B pela Lei 10.639/03⁷ e as DCNERER e por conseguinte refletir sobre a implementação das Leis 10.639/03, 11.645/08⁸ e o que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

⁶ LDB9394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, legislação que define e regulamenta o sistema educacional brasileiro.

⁷ Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura Negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

⁸ Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio.

das Relação Étnico-raciais para a construção de uma educação das relações étnico-raciais na primeira etapa da Educação Básica.

Munanga (2015, p. 29) compreende que as Leis 10.639/03 e 11645/08 se configuram como correção do esquecimento da memória positiva desses povos na história do país. No que toca os povos negros, o autor destaca a importância de integrar ao currículo escolar a história da África e dos afrodescendentes para resgatar a sua memória e valorizar sua cultura e saberes. Com isso, o autor nos provoca a pensar no quão a aplicabilidade da Lei 10.639/03 na Educação Infantil pode possibilitar o processo da construção identitária e de pertencimento racial da criança, uma vez que o seu processo de desenvolvimento ocorre de maneira relacional. A medida em que a criança vai estabelecendo suas interações com o outro é que toma consciência do seu corpo e do valor atribuído a ele e é também através da socialização que ela vai construído sua autoimagem e a imagem do outro.

Pesquisadoras como Gomes (2005) e Cavalleiro (2003) afirmam que alguns dos desafios relativos à implementação da Lei 10.639/03 passam necessariamente pela formação de professores. Reconhece-se, desde já, a necessidade de se quebrar com o silenciamento e a negação do racismo no contexto da escola e a de se preparar melhor os professores perante a temática.

Pesquisas como as de Feital (2016), Marchi (2016), Leal, (2017) apontam também para a relevância da formação contínua das professoras da Educação Infantil com recorte racial. Existe uma compreensão entre as pesquisadoras que as

discussões sobre as questões raciais transcendem o campo da denúncia, ocupando o campo Analítico Propositivo de forma a dar maior sustentação ao debate, exigindo, para isto, uma reflexão das ações que ocorrem em sala de aula para a implementação da DCNERE nas escolas.

É nesse espaço de conhecimento sistematizado sobre o campo da formação continuada de professores da Educação Infantil e o contexto de Belo Horizonte de efervescência de políticas de governo pensadas na promoção da igualdade racial, que esta pesquisa se insere e se torna relevante no âmbito da universidade e fora dela

A ação de organizar a formação de professores para as relações étnico-raciais em formato de Grupo de Estudos se iniciou em Belo Horizonte, no ano de 2005. Tal ação foi progressivamente avançando na cidade e, a partir de 2017, organizou-se nas nove regionais do Município de Belo Horizonte. Nesse mesmo ano os Grupos de Estudos das Relações Étnico-Raciais passaram a ser denominados como Núcleos de Estudos das Relações Étnico-raciais.

Vale destacar que os Núcleos de Estudos das Relações Étnico-raciais oferecem formação continuada e em serviço para todos os profissionais da Rede Municipal de Ensino e da Rede parceira, incluindo, dentre outros, professores e professoras, gestores, diretoras e vice-diretoras, coordenadores, inclusive, monitoras e monitores das escolas abertas e integradas, bibliotecários, auxiliar de biblioteca, auxiliar administrativo, profissionais do AAES (Auxiliar de apoio ao educando).

Interessa-nos investigar o Núcleo de Estudos das Relações Étnico-raciais tendo em vista a atual configuração diferenciada

em sua forma de organização (participação voluntária, utilização de momentos de fruição como mecanismo de formação marcado pela cultura negra para organizar os processos de formação docente). Essa estrutura organizacional dos Núcleos de Estudos nos leva a indagar se há uma intencionalidade em suas estratégias metodológicas em fazer uma conexão entre as suas ações e as africanidades brasileiras.

Como objetivos específicos da pesquisa foram elencados: descrever o perfil das professoras da Educação Infantil que são frequentes nos encontros de formação; mapear as demandas que as professoras da Educação Infantil levam para os momentos formativos; analisar como e se as práticas das professoras da Educação Infantil participantes são consideradas na formação; compreender os processos de participação das professoras da Educação Infantil; caracterizar quais estratégias metodológicas de formação utilizadas pelo Núcleo são mais significativas na visão dessas professoras; analisar as contribuições dos encontros formativos para a trajetória profissional e pessoal dessas docentes e, por fim, entender como é realizada a gestão do Núcleo de Estudos da Regional Leste.

Buscamos na introdução apresentar o nosso campo de pesquisa, a nossa escolha do tema de estudo pautada em reflexões de alguns pesquisadores que tratam da formação de professores para a educação das relações étnico-raciais, nas Leis, 10639/03,11645/08 e DCNERER, no contexto de ebulição de políticas públicas em Belo Horizonte. Amparados nesses postos de reflexões justificamos a relevância de trazer para o âmbito acadêmico a discussão da formação continuada e em

serviço das professoras tendo como recortes analíticos as categorias infâncias e raça.

A dissertação está estruturada em cinco capítulos após a apresentação da pesquisadora e a introdução a saber: O primeiro capítulo contou com seis seções, destinadas à revisão bibliográfica, buscamos produções acadêmicas que se debruçaram no campo da Formação de Professoras da Educação Infantil para as Relações Étnico-raciais, tratamos alguns termos e conceitos que possibilitássemos entender os sujeitos e o campo de pesquisa, em seguida discutimos a formação de professores para EREER, com a intenção de ampliar reflexões sobre a constituição e a relevância desse campo de formação para o sistema educacional, também trouxemos o conceito de africanidades brasileiras de modo a compreendermos a constituição dos valores da população negra que civilizou e civiliza o Brasil e sua importância nos cursos de formações. Debates as categorias criança, infâncias e as relações raciais para dialogar sobre a importância de se desenvolver um trabalho para a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil. Por fim, situamos este estudo no campo das políticas públicas para a educação, dando destaque às experiências da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

O segundo capítulo se constituiu em duas seções. Foram dedicados aos procedimentos metodológicos focalizar-se nas etapas realizadas na parte exploratória, que buscou identificar a regional a ser estudada, além de trazer de maneira detalhada a inserção da pesquisadora em campo que é quando são realizados os contatos iniciais, aos instrumentos utilizados, a

saber: a aplicação do questionário, a realização de entrevistas semiestruturadas com as professoras da Educação Infantil participantes da pesquisa, as conversas informais com as profissionais da GERER e o perfil dos sujeitos investigados, que deram vida a pesquisa, os critérios de seleção dos sujeitos para continuarmos a investigação em busca de respostas para os nossos objetivos.

O terceiro capítulo, também se compôs em duas seções, reservadas para apresentarmos o perfil das cinco professoras entrevistadas de forma sensível pela potência de suas narrativas carregadas de sentido e suas práticas para a educação das relações étnico-raciais com a intenção de compreendermos seus dilemas, compreensões sobre as formas que o racismo opera nas Instituições de Educação Infantil forjando dilemas, deslocamentos e suas demandas para o Núcleo de Estudos das Relações Étnico-raciais da Regional Leste.

O quarto capítulo se constituiu em quatro seções reservadas para compreender, as dinâmicas de formação, bem como identificar as estratégias metodológicas utilizadas no Núcleo de Estudos da Regional Leste, notadas pelas entrevistadas, nos esforçamos para realizar as análises dos dados iluminados pelas africanidades brasileiras, pelas Leis 10.639/03, 11.645/08 e as DCNERE devido suas relevâncias para o campo de formação para a educação das relações étnico-raciais. Propusemos, também, compreender sob a visão das entrevistadas, como as professoras da Educação Infantil participam nos encontros formativos e como suas práticas para a educação das relações étnico-raciais são consideradas nesses

espaços formativos e, por fim, procuramos compreender como é organizada a gestão dos Núcleos de Estudos junto a gerente e coordenadora da GERER. O quinto capítulo foi destinado à apresentação do recurso educativo, um e-book contendo os dados da dissertação que poderão ser acessados pelo Núcleo de Estudos das Relações Étnico-raciais da Regional Leste e demais interessados.

Finalizamos apontado o resultado da pesquisa em linhas gerais. O estudo deixou pistas de temas necessários e urgente para próximas produções científicas.

CAPÍTULO 1

REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo compreende seis seções, na primeira tratamos da revisão bibliográfica referente às produções acadêmicas que abordam o campo da Formação de Professores da Educação Infantil para a Educação das Relações Étnico-raciais. Na segunda seção trazemos alguns termos e conceitos importantes para a compreensão dos sujeitos e do campo da pesquisa. Na terceira discutimos a formação de professores para EREER, ampliando reflexões sobre a constituição e relevância desse campo de formação para o sistema educacional. Na quarta discutimos sobre o conceito de africanidades brasileiras, com a intenção de compreender a constituição dos valores civilizatórios da população negra estudada. Na quinta seção discutimos a categoria criança, infância e as relações raciais para dialogar sobre a importância de se desenvolver um trabalho para a educação das relações étnico-raciais desde a mais tenra idade. Na sexta e última seção, situamos esta investigação no campo das políticas públicas para a educação, dando ênfase às experiências da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

1.1 Diálogos com a produção sobre o campo de estudo

Utilizamos como fontes da pesquisa as plataformas digitais Capes/MEC e IBICT (Biblioteca Brasileira de Teses e

Dissertações), no interstício de 10 (dez) anos, compreendendo o período de 2010 a 2019. Utilizaram-se as palavras-chaves: **“Educação Infantil”, “Relações Étnico-raciais”, “Formação Continuada de Professores” com a flexibilização de outros termos incluindo “diversidade racial” e “diversidade étnico-racial”, por serem palavras utilizadas pelos autores. Além disso,** intentou-se problematizar o campo de formação de professores da Educação Infantil para as relações étnico-raciais na academia.

Após a identificação dos trabalhos, demos continuidade ao levantamento realizando a leitura dos resumos das produções acadêmicas localizadas e uma leitura mais aprofundada de alguns trabalhos com a intenção de melhor compreensão da temática abordada. Neste primeiro levantamento foram encontradas 28 produções acadêmicas, sendo 6 teses e 22 dissertações concentradas na área da educação. Numa leitura mais atenciosa dos resumos, chegamos à conclusão de que dos 28 trabalhos encontrados, apenas 11 se aproximaram do estudo aqui proposto, sendo uma tese (COSTA, 2013) e dez dissertações (CASTRO, 2015; FEITAL, 2016; GARCIA, 2019; IVAZAKI, 2018; LEAL, 2017; MARCHI, 2016; NASCIMENTO, 2018; OLIVEIRA, 2016; QUEIROZ, 2012; SANTOS, 2016). Isto significa dizer que mesmo com a utilização das palavras chaves supracitadas, 17 produções, não se enquadraram no tema da pesquisa em questão.

Após esse primeiro momento foram analisadas com mais profundidade as onze produções, uma tese e dez dissertações, que problematizaram a formação continuada de professores(as) com o trato racial; considerando a participação

das professoras da Educação Infantil por se aproximarem do nosso foco de pesquisa.

Das onze produções, cinco trabalhos lançaram um olhar sobre as repercussões da formação continuada em interface com a EREER com o foco nas práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil, (CASTRO, 2015; COSTA, 2013; GARCIA, 2019; IVAZAKI, 2018; SANTOS, 2015), outros três estudos tematizaram a materialização da Lei 10.639/03 nas instituições de Educação Infantil e a formação continuada com o recorte racial, (LEAL, 2017; MARCHI, 2016; OLIVEIRA, 2016), um estudo analisou aspectos das políticas públicas nacionais e municipais de promoção da igualdade racial e do processo de formação continuada com o recorte racial na cidade de Belo Horizonte (FEITAL, 2016), outro estudo intentou registrar a história de um programa de política de promoção da igualdade racial que ofertou formação continuada aos professores da rede municipal de Campinas, (QUEIROS, 2012), e outro estudo realizou um estado da arte utilizando dissertações na área da educação defendidas no período de 2006 a 2016, que trataram as questões étnico-racial e formação continuada de professores abrangendo a Educação Infantil (JÚNIOR, 2018).

No que se refere as instituições de origem destas onze pesquisas, verificou-se que são provenientes de 10 universidades, sendo 8 públicas, (6 federais e 2 estaduais) e 2 privadas. Em relação à região onde os estudos foram desenvolvidos, encontramos 2 na região nordeste, 3 no Sul, 5 na regional Sudeste, 1 no Centro-Oeste do país.

Nesses trabalhos são evidenciadas as legislações a orientar sobre a educação das relações étnico- raciais dando relevo as

Leis 10.635/03, 11.645/08 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais. Dessa forma, todos os estudos destacam a obrigatoriedade da materialização das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no âmbito da Educação Básica, incluindo a Educação Infantil.

Os conceitos de raça, racismo, discriminação e preconceito⁹ ganham relevo em todas as produções analisadas. São definições políticas que estão em permanente disputa, sendo a raça¹⁰ uma categoria sociológica e interpretativa da realidade social.

Em seus escritos reverberam as ideias de que no Brasil a estrutura do racismo¹¹ é ancorada em marcadores fenotípicos como, a cor da pele, cabelo e traços físicos, o que leva a classificação, a hierarquização e a valorização de um grupo étnico-racial em relação aos outros grupos — que foram tidos como inferiores no percurso histórico do país. Esse mecanismo marca lugares no interior de uma relação de poder produzindo fenômenos sociais como a discriminação e o preconceito racial.

⁹ Castro (2015), define preconceito e discriminação racial como conceitos que se relacionam por isso, devem ser compreendidos juntos. O preconceito racial é uma ideia que se constrói sobre uma pessoa a partir de suas características físicas antes de conhecê-la, dito de outra forma é um julgamento antecipado. Enquanto a discriminação racial é a materialização do preconceito, é distinguir, se constituindo como um fenômeno do racismo.

¹⁰ De acordo com Castro (2015) a raça tem ligação com o lugar de onde se veio, com isso, está conectada ao termo etnia. O mesmo autor define etnia como um conjunto de sujeitos que tem em comum a ancestralidade, língua, religião, costumes, crenças, valores, e são pertencentes ao mesmo território.

¹¹ Castro (2015), explica que o racismo é uma construção histórica e social se constitui em um sistema de opressão que reprime grupos étnico-raciais que possuem fenótipos diferentes do padrão de matriz branca.

Alguns dos estudos (COSTA, 2013; NASCIMENTO, 2018; FEITAL, 2016; MARCHI, 2016; QUEIROZ, 2012), ainda destacam que nas lógicas que o racismo opera nos diversos contextos da sociedade brasileira encontra-se o racismo estrutural — ideias de raça forjadas e ensinadas que vem sendo amalgamada e reconfigurada num processo de manutenção desde o período colonial —. Essa logística hierarquizada, valoriza saberes, culturas de um grupo étnico em detrimento aos outros que tiveram suas histórias, memórias, culturas e saberes apagados no percurso histórico do Brasil. Para (CASTRO, 2015; COSTA, 2013; GARCIA, 2019; FEITAL, 2016, MARCHI, 2016; OLIVEIRA, 2016) foi na base dessa dinâmica que se constituiu o racismo institucional que se instaura também nos espaços educacionais, desenhado sob o mito da democracia racial.

Outro eixo recorrente nos estudos foram as desigualdades sociais. Predomina na maioria dos textos afirmativos que declaram que as desigualdades de raça e de classe são oriundas do processo de colonização do Brasil e responsáveis pela manutenção de privilégios de um grupo étnico-racial em face a outros grupos subalternizados e (in)visibilizados no decorrer da história do país. Sob essa lógica, (CASTRO, 2018, NASCIMENTO, 2018) apontam que a raça e o racismo tecem a malha do capitalismo, pois, legitimam as posições de desigualdades de classes, operando em favor dos interesses dos grupos étnicos classificados como superiores, ao passo que lança à margem os povos minoritários e subalternizados¹².

¹² O autor se refere aos povos africanos que aqui foram trazidos na condição de escravizados e os povos indígenas que já habitavam o território brasileiro antes de ser invadido pelos europeus.

Assim, a categoria raça cria e mantém as desigualdades sociais. As desigualdades socioeconômicas estão intrinsecamente ligadas a questão racial (CASTRO, 2015; GARCIA, 2019; FEITAL, 2016; OLIVEIRA, 2016; QUEIROZ, 2012; SANTOS, 2015). Assim, a pobreza impacta nas famílias negras de forma mais contundente, por conseguinte as crianças negras são afetadas pelas desigualdades de forma diferente quando comparadas as não negras. Neste contexto as crianças negras sofrem um maior impacto nas questões que tocam a proteção e os direitos, são mais negligenciadas, estão mais expostas a situações de violência simbólica e física que as não negras, inclusive no que tange a oportunidade de acesso e permanência nos contextos educacionais. Perseguindo o mesmo raciocínio (FEITAL, 2016), ressalva que o Estado brasileiro por um longo período na história se demonstrou inerte as questões das desigualdades de classe e raça.

As pesquisas destacaram a categoria Movimentos Sociais Negros e apontaram a importância das lutas histórica travadas por esses atores sociais, de suas denúncias e reivindicações pelo reconhecimento da existência do racismo e a necessidade de ações para combatê-lo a partir da igualdade de acesso a bens e serviços. Os autores reconhecem as contribuições do movimento negro para a elaboração e implementação de políticas públicas e de reparação dos prejuízos das populações negras no percurso histórico da construção da sociedade brasileira. Assim sendo, (CASTRO, 2015; COSTA, 2013; FEITAL, 2016; GARCIA, 2019; NASCIMENTO, 2018; MARCHI, 2016;

QUEIROZ, 2012) apontam que as mobilizações e bandeiras¹³ levantadas pelos movimentos negros junto ao Estado e sociedade foram imprescindíveis para conquistas de políticas públicas afirmativas¹⁴.

As produções encontradas também foram analisadas a partir dos eixos: criança e Infâncias, e à luz dessa perspectiva nota-se que por um longo percurso da história social a criança foi negligenciada pelo estado e pelos adultos, deixando-as suscetível a atos de violência. Nesse sentido, (FEITAL, 2016; GRACIA, 2019; OLIVEIRA, 2016; SANTOS, 2015) indicam que a criança negra sofreu ainda mais o efeito do abandono, submetida a exploração de trabalho infantil, sexual e inclusive negação de acesso à educação. Contudo, (FEITAL, 2016; LEAL, 2017; MARCHI, 2016; NASCIMENTO, 2018), destacaram que o século XXI foi marcado pelos progressos nas políticas públicas voltadas para a infância, um dos marcos legais que merece destaque foi a promulgação da constituição de 1988, na qual a criança e suas infâncias começaram a ocupar espaços na agenda pública e, inclusive, passa a salvaguardar direitos enquanto sujeito social e histórico. Posto isto, (CASTRO, 2015; GRACIA, 2019; IVAZAKI, 2018; OLIVEIRA, 2016) ressalvam que os campos de conhecimento como a antropologia, filosofia,

¹³ Castro (2015) destaca algumas frentes que o movimento negro defendeu historicamente, a saber: lutas contra o racismo, o reconhecimento e a valorização da cultura negra na contribuição para a formação da cultura brasileira, questões da educação, dentre outras.

¹⁴ Para Nascimento, R., (2018, p. 60) **"No geral está terminologia enquadra-se e define o conjunto de estratégias, de iniciativas ou políticas com objetivo de ajudar grupos que se encontram em condições desfavoráveis e a combater as segregações no trabalho e em todos os segmentos sociais"**.

psicologia e sociologia da infância avolumaram os debates sobre a criança e tem contribuindo para a compreensão das culturas infantis, surgindo a ideia da infância como uma construção social, uma ideologia política e econômica que muda em cada tempo e espaço na história social. Constituindo-se como uma fase importante para a construção identitária, da autoestima, de juízos de valores, (COSTA, 2013; FEITAL, 2016; OLIVEIRA, 2016; SANTOS, 2015).

Sob essa linha de pensamento os autores ressaltam que a criança é um sujeito histórico e social, competente e imerso nas relações socioculturais que a cercam. Portanto, é preciso pensar nas suas infâncias e relações interpessoais, pois, é por meio das ações coletivas que ela significa e afirma seu lugar na cultura, porquanto, faz-se necessário pensar na sua formação integral. Além disso, as produções acadêmicas selecionadas também foram analisadas a partir da categoria Educação Infantil.

Para (CASTRO, 2015; COSTA, 2013; FEITAL, 2016; GARCIA, 2019; SANTOS, 2015) a oferta pública de creches e pré-escolas objetiva basilar e assegurar o direito a uma educação que seja igualitária a criança pertencente a todos os grupos étnico-raciais e de classes. Além disso, (FEITAL, 2016; LEAL, 2017; MARCHI, 2016; NASCIMENTO, 2018; OLIVEIRA, 2016; SANTOS, 2015), destacam que essa etapa de ensino tem um compromisso pedagógico, social e político com a promoção do desenvolvimento integral de todas as crianças. Por isso, (COSTA, 2013; FEITAL, 2016; OLIVEIRA, 2016), ressaltam que a Instituição de Educação Infantil acolhe crianças com corpos diferentes, cada qual com sua subjetividade, vivências e

experiências em constante relação com outros corpos pertencentes a grupos étnico-raciais distintos e com o mundo que as cercam. Sendo assim, (CASTRO, 2015; COSTA, 2013; FEITAL, 2016; LEAL, 2016; MARCHI, 2016; SANTOS, 2015), apontam que a Educação Infantil precisa superar o silenciamento, a naturalização do racismo e as dificuldades em lidar com as tensões provocadas pelas questões raciais em seu ambiente, desenvolvendo ações que favoreçam a educação das relações étnico-raciais com todas as crianças; independentemente de seu pertencimento étnico-racial, (SANTOS, 2015) de forma que a diversidade racial seja vista sob a ideia de qualidade ou condição de ser diferente.

Sob essa ótica, (CASTRO, 2015; IVAZAKI, 2018; OLIVEIRA, 2016; SANTOS, 2015) apontam ser na Educação Infantil que as crianças começam a construir uma variedade de sentidos e (re)significações a respeito de si, do outro e do mundo, a partir do corpo, e assim nas interações ela vai construindo autonomia, identidades e alteridades. Com isso acreditam que a instituição de Educação Infantil precisa adequar-se para efetivar ações conscientes sob as dimensões do cuidar, do educar e do brincar enquanto instrumentos de aprendizagens e como formas de aproximação e estreitamento dos laços afetivos entre crianças e crianças, crianças e professoras; consolidado assim práticas voltadas para a educação das relações étnico-raciais. Visto que é, também, no ambiente da Educação Infantil que atos de racismo começam e terminam no corpo da criança negra, por meio de estereótipos, discursos pejorativos contra suas características físicas, como o cabelo, carinhos diferenciados e negados, da representatividade

material e simbólica, e, assim, a criança vivencia um sentimento de rejeição em relação a seu corpo e sua identidade que estão ainda em construção (CASTRO, 2015; COSTA, 2013; FEITAL, 2016; LEAL, 2016; MARCHI, 2016; NACIMENTO, 2018; OLIVEIRA, 2016; SANTOS, 2015).

Também foram discutidos nas produções acadêmicas as questões do material físico e simbólicos adotados nas escolas. As pesquisas (CASTRO, 2015; COSTA, 2013, FEITAL 2016, LEAL, 2017, MARCHI, 2016, OLIVEIRA, 2016) destacam que as representações, os recursos materiais, os discursos e os temas que a escola elege podem privilegiar um grupo de crianças em relação a outros, podendo impactar sobre a construção identitária, autoestima e nas relações sociais das crianças.

Desse modo os(as) autores(as) (CASTRO, 2016; GARCIA, 2019; OLIVEIRA, 2016; SANTOS, 2015) advertem que a materialidade e discursos são instrumentos que expressam representatividade, dado que não há uma plurissignificação desses recursos, pode instaurar a ideia de um padrão de raça na Educação Infantil. Nesse sentido, (COSTA, 2013; FEITAL, 2016, GARCIA, 2019; LEAL, 2017; MARCHI, 2016; OLIVEIRA, 2016) indicam que o ideal de padrão da raça branca ecoa por materialidade e discursos que traduzem uma única cultura e demonstram uma homogeneização dos corpos, podendo dificultar que a criança negra se reconheça e construa uma imagem positiva de si. Por isso, a maioria dos autores pesquisados neste levantamento alertam que se faz necessário desenvolver práticas pedagógicas com a intencionalidade de desarraigar o racismo e as discriminações raciais que lançaram raízes na estrutura social, reverberando-se, também, no

contexto escolar. Neste sentido, é preciso que a Instituição de Educação Infantil ofereça materiais pedagógicos diversificados, adequados a faixa etária das crianças considerando as formas específicas de viver a infância, a identidade étnico-racial e as vivências socioculturais (CASTRO, 2016; GARCIA, 2019; IVAZAKI, 2018; LEAL, 2017, MARCHI; 2016; OLIVEIRA, 2016, SANTOS, 2015).

Sob essa perspectiva, outro eixo presente nas pesquisas analisadas foi o currículo escolar. O conceito de currículo se configura na formação dos discursos que circulam no ambiente escolar e se materializam nas práticas educativas que legitimam as relações de poder na instituição escolar, de quais conhecimentos são privilegiados e quais corpos são silenciados e (in)visibilizados (CASTRO, 2015; COSTA, 2013; FEITAL, 2016). Nesse sentido, (IVAZAKI, 2018; MARCHI, 2016; OLIVEIRA, 2016), reiteram que é preciso pensar a função política, ideológica e cultural que está implícita no currículo, por se constituir em um espaço de conhecimento, reflexão e atuações antirracistas diante da base ideológica das construções sociais.

Porquanto, (CASTRO, 2015; IVAZAKI, 2018) os componentes curriculares precisam contemplar e valorizar a diversidade racial brasileira, incluindo elementos que compõem as matrizes afro-ameríndias¹⁵. O currículo escolar precisa ser flexível e inclusivo para que potencialize a implementação de propostas pedagógicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais, Santos (2015).

¹⁵ Cultura, saberes e fazeres dos afro-brasileiros e os povos indígenas que ocupavam o território brasileiro antes de ser invadido e colonizados pelos europeus.

Nessa lógica, a categoria professora é evidenciada pelos estudos de (CASTRO, 2015; COSTA, 2013; FEITAL 2016; GARCIA, 2019; IVAZAKI, 2018; LEAL, 2017; MARCHI, 2016; OLIVEIRA, 2016), por compreenderem que quem efetiva o currículo é o seu fazer pedagógico. Os autores consideram que a professora é um sujeito sociocultural, se constitui de composição conceituais, valores, mitos, crenças, valores, por isso (CASTRO, 2015; COSTA,2013; GARCIA, 2019; MARCHI, 2016; OLIVEIRA, 2016) apontam que suas experiências, vivências, ideias e conceitos influenciam em sua prática pedagógica.

Ademais salientam que cabe a professora querer mudar, por aperfeiçoamento profissional, para exercer uma prática engajada, crítica e reflexiva no campo das relações étnico-raciais com as crianças.

A formação continuada e em serviço para as professoras da Educação Infantil com a temática racial pode favorecer rupturas epistemológicas e assim, colaborar com o processo de rompimento com as lógicas que o racismo opera no contexto social e, conseqüentemente, no campo educacional (CASTRO, 2015; COSTA, 2013; GARCIA, 2019; IVAZAKI, 2018). Possibilitaria o reconhecimento e a desnaturalização do racismo institucional presente nos espaços da Educação Infantil, além de favorecer que as professoras a partir da reflexão e inquirições construa o senso crítico, ético e político diante a questões raciais (IVAZAKI, 2018; SANTOS, 2015).

A partir das experiências vivenciadas e da instrumentalização no processo formativo, as professoras vão adquirindo compreensão das dimensões das relações políticas e pedagógicas na malha das relações étnico-raciais (CASTRO,

2015; IVAZAKI, 2018). Com isso, esses espaços formadores se constituem para qualificar, melhorar e transformar as práticas pedagógicas e o cotidiano da Educação Infantil à proporção que provocam a problematização da marginalização das referências afro-brasileiras (CASTRO, 2015; FEITAL, 2016; IVAZAKI, 2018; LEAL, 2017; NASCIMENTO, 2018; MARCHI, 2016; QUEIROZ, 2012), como as manifestações artísticas, culturais e religiosas no âmbito escolar (CASTRO, 2015; IVAZAKI, 2018).

Nesse sentido, as professoras vão construindo competências teórico-práticas fortalecedoras que as impulsionam a mudar (CASTRO, 2015; IVAZAKI, 2018), inclusive pode ocorrer a mudança de concepção a respeito da temática, favorecendo a inflexão sobre seus fazeres e a renovação de suas práticas pedagógicas (CASTRO, 2015; COSTA, 2013; IVAZAKI, 2018; LEAL, 2017; MARCHI, 2016; QUEIROZ, 2012). Dessa forma, a formação continuada de professoras para a Educação Infantil com trato racial é fundamental para a consolidação de um trabalho para a educação das relações étnico-raciais com as crianças.

Quanto à formação inicial de professoras nas universidades (CASTRO, 2015; FEITAL, 2016; IVAZAKI, 2018; MARCHI, 2016; OLIVEIRA, 2016; SANTOS, 2015) indicam lacunas no que tange a inclusão de conteúdos sobre a temática racial em seus currículos, sobretudo nos cursos anteriores a promulgação da LEI 10.639/03, é preciso (LEAL, 2017) refletir a forma que os currículos dos cursos de formação inicial estão sendo elaborados e efetivados. Devido à carência da discussão da temática racial na origem da formação, o corpo docente indica necessidade de formação continuada com o recorte racial para

trabalhar as relações raciais em sala de aula. É nessa direção que (OLIVEIRA, 2016) sugere que, no campo investigativo sejam pensadas produções acadêmicas mais pontuais, com recorte regionalizados para a identificação das desigualdades, indica ainda que urge a necessidade de discutir no âmbito da formação continuada com recorte racial a aproximação das professoras e outros profissionais, como os de apoio a inclusão pensando em englobar as crianças com deficiência na Educação Infantil.

Os resultados do trabalho de doutorado de Costa (2013) apontam a necessidade de uma formação continuada e em serviço de professores que apresente possibilidades significativas no enfrentamento de desafios específicos de cada escola na construção de uma educação antirracista. Em vista disso, (CASTRO, 2015; IVAZAKI, 2018; SANTOS, 2015) destacam ser preciso pensar na composição curricular dos cursos de formação continuada de professoras com recorte na infância e raça. Para os autores, essa formação precisa estar em constante movimento de se organizar e em criar estratégias mobilizadoras para as problemáticas que a temática reserva no âmbito da Educação Infantil (CASTRO, 2015) para desvelar possibilidades de confrontar os desafios para o desenvolvimento de práticas antirracistas no contexto da Educação Infantil.

No que se refere as motivações, Castro (2015) revela que as vivências e as experiências pessoais são os maiores propulsores para a busca de formação e ações das professoras com a temática racial junto as crianças. Desta feita, a sua pesquisa apontou um maior interesse das professoras negras em relação

à participação de cursos de formação com a temática no ambiente da Educação Infantil. Diante disso, (GARCIA, 2019; OLIVEIRA, 2016; SANTOS, 2015) ressaltam que o trabalho para a educação das relações raciais se constitui como um desafio, por isso, precisa do engajamento de todas as professoras; independentes de seu pertencimento racial.

Perante o compromisso de mobilização de profissionais para o trabalho com a temática racial no âmbito escolar, (QUEIROZ, 2012; LEAL, 2017), reconhece que devido ao racismo estrutural os cursos formativos confrontam com algumas dificuldades como a de não sensibilizar todas as professoras e gestoras sobre a importância de desenvolver uma prática envolvendo a temática racial com as crianças em sala de aula. Além disso, (IVAZAKI, 2018), aponta que outra dificuldade é a de alcançar as famílias e as crianças que apresentam resistência em relação às manifestações culturais afro-brasileiras, apontando a necessidade de se desenvolver um trabalho para as relações raciais na escola. Esses comportamentos apontam para o sistema do racismo que estruturou a sociedade.

Diante disso, (CASTRO, 2015; FEITAL, 2016; IVAZAKI, 2018; QUEIROZ, 2012; LEAL, 2017; MARCHI, 2016) entendem que o desafio posto para os cursos de formação continuada é o de pensar em um currículo que garanta estratégias inovadoras no viés das referências de matriz africana, possibilitando que os conteúdos e debates sejam reconhecidos pela gestão escolar e incorporados pelas professoras, contribuindo para a ampliação dos conhecimentos e a compreensão dessa complexa e delicada temática. Já a pesquisa de Nascimento (2018) sinalizou que a formação de Professoras da Educação Infantil é

pensada como potencializadora na construção de novas atitudes das professoras e das práticas antirracistas com as crianças. Além disso, seu estudo revelou que as análises teóricas e empíricas realizadas pelos autores estudados confirmam a relevância da investigação do trato das relações étnico-raciais no âmbito escolar e acadêmico para o combate aos preconceitos, discriminações, violências e racismos.

Contudo, (IVAZAKI, 2018; QUEIROZ, 2012; OLIVEIRA, 2016; SANTOS, 2015) reiteram que apesar de as legislações afirmativas terem representado um avanço significativo no campo das relações étnico-raciais, é ainda insuficiente para romper com um racismo que é estrutural, porquanto, faz-se necessário o engajamento não somente da escola, mas de toda a sociedade. Para as pesquisadoras, a promoção de uma educação com equidade é, sobretudo, responsabilidade do estado, cabendo as secretarias federais, estaduais e municipais fomentar, elaborar e executar políticas de formação que contemplem a formação inicial e continuada dos professores dos diferentes níveis da educação e de todas as regiões do país, capacitando-os ao trabalho com a temática racial.

A revisão bibliográfica pretendeu identificar nossos interlocutores e compreender as contribuições de suas produções no âmbito científico e como estão abordando a questão da formação de professoras da Educação Infantil em interface com a ERER. Com isso, o trabalho de busca nas plataformas digitais apontou haver um campo específico recortado por: Educação Infantil, formação continuada e território, nos levando a uma reflexão crítica sobre a formação continuada de professoras da Educação Infantil para a

Educação das Relações Étnico-racial no contexto de Belo Horizonte. Assim sendo, o levantamento bibliográfico nos ajudou a refletir sobre as estratégias metodológicas utilizadas no Núcleo de Estudos das Relações Étnico-raciais da Regional Leste e serão utilizados nos capítulos analíticos.

Além disso, os trabalhos apontaram que as formas de fazer pesquisa sobre a temática racial tem tomado contornos que potencializam a discussão no âmbito acadêmico, apontando a existência de uma robusta literatura que aborda as questões raciais com um enfoque diferente das histórias eurocentradas.

Corroborando com essa argumentação, Santana (2007, p. 10) salienta:

Sabemos que durante muitos anos ficamos privados de uma bibliografia de qualidade em grande número, que contemplasse a temática das relações étnico-raciais. Hoje temos um número significativo de publicações que caminham nessa direção e acreditamos que essas publicações precisam ser divulgadas e colocadas à disposição das escolas (SANTANA, 2007, p. 10).

Dito de outra forma, é importante desconstruir o imaginário coletivo de ausência de produção para dar visibilidade ao importante e necessário material que vem sendo produzido no decurso do tempo. Após o levantamento bibliográfico realizado, não encontramos produções que focalizassem as estratégias metodológicas utilizadas pelos Núcleos de Estudos das Relações Étnico-raciais na RME/BH. Assim consideramos que a presente pesquisa encontra relevância pelo potencial das questões levantadas e pelo seu

ineditismo. Não há pretensão de esgotar a discussão sobre o tema e sim potencializar o debate e a reflexão sobre a formação de professoras da Educação Infantil para a educação das relações étnico-raciais no âmbito acadêmico.

1.2 Termos e conceitos relevantes para a compreensão dos sujeitos e do campo da pesquisa

As produções acadêmicas mapeadas neste estudo tematizaram as diferentes formas que o racismo reverbera na sociedade, evidenciando a complexidade desse fenômeno no Brasil e a relevância do campo de formação de professores, tendo como eixos analíticos a infância e a raça.

Os achados de pesquisa nos impulsionaram a realizar um esforço teórico no intuito de compreender melhor a condição docente, vivida pelas mulheres, professoras participantes do estudo. Para tanto, buscamos brevemente visibilizar a dimensão da complexidade sendo o tema do racismo no Brasil. Abordamos o conceito de raça e as dimensões do racismo estrutural, institucional e epistêmico. Também tratamos dos conceitos de gênero, raça e classe de maneira articulada, buscando evidenciar por meio do conceito de interseccionalidade os diferentes eixos de subordinação que incidem sob o mesmo sujeito, ou seja, as mulheres professoras participantes do estudo. Vale destacar que, utilizamos o termo **“raça”**¹⁶ nesse estudo, por compreendermos que o racismo **“é**

¹⁶ Ao elegermos a raça como categoria central de análise, não abandonamos a etnia como um dos aspectos que nos ajudam a compreender as várias questões que envolvem a população negra, no Brasil, e a construção das

atualizado, perpetuado e legitimado pela ideia de raça que, portanto, é através desta categoria política que a luta antirracista deve ser articulada” (SCHUCMAN, 2010, p. 48). Isso demonstra que usar a categoria “raça” na luta antirracista significa dizer que

os negros brasileiros são discriminados por seus traços físicos e pela cor da pele, deve-se pensar em uma articulação política em torno da negritude de forma que as mesmas características, que são hoje objeto de preconceito, sejam ressignificadas positivamente e também fonte de reparação social (SCHUCMAN, 2010, p. 49).

Por isso o termo raça é entendido aqui

[...] como uma construção social e Histórica, ela é compreendida também no seu sentido político como uma re-significação do termo construída na luta política pela superação do racismo na sociedade brasileira. Trata-se de uma classificação social construída nas relações sociais culturais e políticas na sociedade brasileira. Nesse sentido refere-se ao reconhecimento de uma diferença que nos remete a uma ancestralidade negra e africana. Trata-se, portanto, de uma forma de classificação social construída nas relações, culturais e políticas brasileiras (GOMES, 2010, p. 98).

suas identidades. O termo “étnico-racial”, ao nos referirmos ao segmento negro da população, abarca tanto a dimensão cultural (linguagem, tradições, religião, ancestralidade), quanto as características fenotípicas socialmente atribuídas àqueles classificados como negros (pretos e pardos, de acordo com as categorias censitárias (GOMES, 2012, p. 742).

O conceito de raça, segundo Almeida S. (2019) é uma construção histórica, científica e ideológica, está intrinsecamente ligado as relações de poder. A raça opera por dois registros basilares que se entrecruzam e se complementam, a saber: um diz respeito aos sinais diacríticos que o corpo carrega como cabelo, cor de pele, nariz, etc., enquanto o outro refere-se ao aspecto étnico-racial, em que a identidade está relacionada à origem geográfica, linguagem, costumes, cultura, religião, enfim sua forma de se constituir enquanto sujeito sociocultural (IBIDEM, 2009).

Nesse sentido, a raça vem para classificar, discriminar, hierarquizar e reforçar a superioridade de um grupo sobre os outros tidos como: inferior, despossuído de humanidade, não intelectualizado. É sob essa concepção de inferioridade natural das populações das raças negras e indígenas que o racismo moderno se apresenta e se mantém como um mecanismo ideológico de controle social e de opressão (GOMES, 2005; 2010; 2020). Para Schucman (2010, p. 44) o racismo se constitui **em todo e qualquer categoria de fenômeno que “justifique as diferenças, preferências, privilégios, dominação, hierarquias e desigualdades materiais e simbólicas entre seres humanos, baseado na ideia de raça”, forjando um “modelo hierárquico de classificação dos seres humanos que os distinguem com base nas propriedades físicas e nos marcos culturais”** (SOUZA e CROSSO, 2007, p. 19).

Rosemberg (2014, p. 750) explica que “no plano simbólico, o racismo opera por expressão aberta, latente ou velada de **preconceito racial” em relação à população negra e indígena, colocando-os em posição de inferioridade nas relações étnico-**

raciais, já no plano material, essas populações “não têm acesso aos mesmos recursos públicos que os brancos” (Op. cit.) criando as desigualdades sociais.

É importante ressaltar que o racismo vai além da dimensão do comportamento individual, ele está amalgamado na base da formação da sociedade, constituindo-se em um sistema de opressão que organiza as relações em diversos âmbitos, ou seja, as relações de poder nas esferas política, jurídica e econômica, produzindo desigualdades (ALMEIDA, 2009). Por isso, o que está em jogo ao discutir o racismo na nossa **sociedade é o seu caráter estrutural, sendo assim, “falar sobre racismo no Brasil é, sobretudo, fazer um debate estrutural”** (RIBEIRO, 2019, p. 5). Nesse sentido, Gomes e Laborne, (2018, p. 12) afirmam que a principal característica do racismo estrutural, estruturante e ambíguo¹⁷, **da sociedade “é a sua capacidade de se afirmar através da sua própria negação”, da ideia da democracia racial, “tendendo a encobrir ainda mais todo o processo de reconhecimento da discriminação brasileira”** (SCHUCMAN, 2010, p. 45).

¹⁷ O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo **“normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas** e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural (ALMEIDA, S. 2019, p. 50). O racismo é estruturante dos padrões capitalistas de apropriação/expropriação do trabalho, da terra e do conhecimento (GOMES e LABORNE, 2018, p. 20). O corpo negro e sua corporeidade se destacam na cena pública em meio a um processo tenso e ambíguo. Assistimos a uma maior presença de negros na mídia, porém, ainda acompanhada da denúncia feita pelo movimento negro referente ao persistente lugar de subalternidade. Surgem propagandas e peças publicitárias que adotam o negro como personagem central, porém, ainda com estereótipos (GOMES, 2011, p. 48).

Além disso, o racismo estrutural confere ao grupo racial, legitimado historicamente como superior, a capacidade para estabelecer os parâmetros do que é considerado normal, belo, estético, bom, mal, racional, emocional. Enquanto a população negra e a indígena são sempre marcadas **como “o outro”** (SCHUCMAN, 2010, p. 56). E assim a imagem da população negra e indígena foram historicamente atreladas ao que é menos, suas culturas e saberes considerados menores e inferiores. Sob essa ideia, Almeida. S. (2019) faz uma reflexão do racismo que organiza os pensamentos, discursos e práticas nas instâncias institucionais brasileiras. Segundo ele, essa forma do racismo

trata o poder como elemento central da relação racial. Com efeito, o racismo é dominação[...], o domínio se dá com estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, para manter a hegemonia do grupo racial no poder. Isso faz com que a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se no horizonte civilizatório do conjunto da sociedade (ALMEIDA, 2009, p. 40).

O mesmo autor ressalva que o racismo institucional se revela como um regulador de poder que a partir da ideia de raça firma as hierarquias nos organismos institucionais, mantendo o sistema de opressão e as desigualdades oriundas do sistema do racismo que estrutura nossa sociedade. Dessa forma, as instituições reproduzem o racismo, por meio de silêncios, negações, piadas, estereótipos, segregação e outras formas de discriminação e preconceito racial em relação à

população negra e indígena. Nesse processo histórico de elaborações do racismo, as vastas obras de estudiosos como Kabenguele Munaga (2005, 2015, 2019), Nilma Lino Gomes (2010, 2012, 2020) revelam que a ausência de representação da população negra e indígena nos currículos escolares e livros oficiais de história, forjou o apagamento da participação da população negra e indígena na constituição do país, onde se dá a falsa ideia de que a construção do Brasil foi um legado dos europeus. Concebendo uma lógica de operar as relações de poder e de produção do conhecimento dominante e único que permanece hodiernamente.

Não são raras as ocasiões que os conhecimentos produzidos pela população negra e indígena são rejeitados sob o discurso de inferiorização, de negação de sua capacidade intelectual. É possível perceber, em diferentes espaços sociais, as críticas que invalidam essas produções epistemológicas por intermédio de narrativas como as de que essas produções apresentam pouca preocupação científica ou metodológica.

É importante, ainda nessa reflexão, mencionar que no campo da educação, praticam-se currículos excludentes que impossibilitam que outras vozes contribuam para a ampliação da produção de conhecimentos que seja capaz de construir outras interpretações da complexa realidade do mundo. A esse fenômeno de negação de outras epistemologias dá-se o nome de racismo epistêmico (IBIDEM, 2018).

Para contrapor a lógica do racismo epistêmico, Oliveira, L. (2018) sinaliza possibilidades de rompimento com esse fenômeno por meio das concepções da interculturalidade

crítica e da pedagogia decolonial. Nos limites do presente estudo, não será possível adentrar em tais conceitos.

Além da compreensão das nuances sobre o racismo e suas formas de operar na sociedade, ainda foi fundamental para a realização deste estudo, nos debruçar nas categorias de gênero, raça e classe tratadas de maneira interseccional. Dito de outra forma, focalizamos neste estudo mulheres negras que são professoras e buscamos entender suas experiências e vivências, bem como seus esforços para investir em formação continuada. Então — conhecê-las nas suas condições de mulheres negras professoras — foi nosso desafio.

Portanto, consideramos que o termo “gênero”, também deve ser visto como uma construção social e histórica. Tensionando assim as ideias sobre o sexo biológico, a naturalização das desigualdades e assimetrias entre homem e mulher. Gênero diz respeito “à dinâmica de transformação social, que tem significados que vão além dos corpos e do sexo biológico e que subsidiam noções, ideias e valores nas distintas áreas da organização social” (VIANNA; FINCO, 2009, p. 269).

Numa sociedade marcada pelo seu passado escravista como a brasileira, o racismo opera organizando códigos de exclusão que, ao serem reconfigurados pela dimensão de gênero e classe, vão definir diferentes mobilidades do sujeito na sociedade, dentre outros no acesso à escolarização e ao mercado de trabalho. Sob esse ponto de vista, gênero, raça e classe são consideradas como categorias políticas, articuladas entre si. Portanto, são variáveis analíticas e que possibilitam uma compreensão das diversas dimensões constitutivas das identidades das professoras da Educação Infantil participantes

da pesquisa. Quanto à categoria classe, tal qual aborda Gebara (2014), ao refletir sobre a produção de PINTO (1998), trata-se de um conjunto de relações sociais que define uma posição objetiva na sociedade; relações e posições que não são fixas e imutáveis, pois variam com a transformação histórica da organização social da produção.

Nessa direção (GRUSKY, 2000, apud GEBARA, 2014, p. 37) reitera que as classes são componentes da estrutura social forjadas com a intenção de formar limites dos segmentos da **estratificação social**. **“Como a estratificação social é o estudo das diferenças, as classes estão organizadas para captar as diferenças de oportunidades de inserção na sociedade”** (GEBARA, 2014, p. 37). A mesma autora explica ainda que

o conceito de classe reflete a natureza e a quantidade de poder de uma dada posição na sociedade e implica em compartilhar uma série de atributos próprios da posição social, gerando assim, desigualdades sociais. Fazer parte de uma classe é a probabilidade de ocupar posições com diferentes ativos (GEBARA, 2014, p. 37).

Ela acrescenta que, pertencer a uma dada classe social, significa ter mais ou menos oportunidades de mobilidade social e acesso aos bens sejam materiais e imateriais, ao mercado de trabalho, a educação, enfim, trata-se de uma construção da modernidade e do capitalismo que confere o poder e melhores condições de vida consoante a posição social que a pessoa ocupa. Assim, as desigualdades sociais são mantidas ao longo da história da sociedade. Portanto, para

compreendermos o perfil dos sujeitos da presente pesquisa, é necessário entender essas categorias de maneira articulada, e assim acionar o conceito de interseccionalidade, pois se trata de um suporte que captura a ideia das consequências estruturais e dinâmicas entre dois ou mais eixos de subordinação vivenciados por mulheres negras de camadas populares.

Carla Akotirene (2019, p. 21) entende a Interseccionalidade como **“um sistema de opressão interligado”**.

A Interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso a Interseccionalidade trata da forma como as ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Ao compreendermos que a Interseccionalidade se preocupa, Crenshaw (2002, p. 50), com as desigualdades impostas pela matriz de opressão, que classifica os corpos por meios dos eixos que cruzam as múltiplas identidades das mulheres, reconhecemos que todas as mulheres estão sujeitas a discriminação de gênero, por estarem sob uma estrutura social dura, machista e sexista. Entretanto é preciso pensar que o entrecruzamento e a sobreposição de outras variáveis de suas

identidades como raça, classe, religião, orientação sexual, regionalidade, fazem a diferença no jogo de poder das relações sociais, são combinações que podem expô-las a diferentes categorias de violências e discriminações. Kimberlé Crenshaw (2002) chama a atenção para o fato que a mulher negra é marginalizada racialmente e por isso suas experiências e as violências que sofrem são diferentes das mulheres brancas, mesmo estando ambas em uma posição social marcada pela subordinação de gênero.

A violência contra as mulheres baseadas na raça ou etnia é para Crenshaw (2002, p. 178) a maneira mais danosa de opressão interseccional por se configurar em uma violação de gênero que gera desigualdades no grupo de mulheres.

Autoras como Akotirene (2019) e Crenshaw (2002) defendem que a categoria interseccionalidade é uma construção política do feminismo negro que considera que os marcadores sociais de desigualdade, gênero, raça, classe, sexualidade e território avivam as violências, preconceitos, discriminações e exclusões. Portanto, a sobreposição dessas dimensões deve ser considerada ao levar a mulher e negra para o campo analítico, realizando um estudo sob essas lentes.

Para o feminismo negro a mulher negra apresenta experiências de vida diferentes das mulheres brancas devido ao padrão colonial que marcam seus corpos racializados, ou seja, além de seus corpos serem distinguidos pela categoria gênero, ainda são classificados pelas características físicas de seu grupo racial e pela cor da sua pele, por isso, uma análise **que compreende somente a categoria “mulher universal” se demonstra insuficiente para explicar as desigualdades sociais.**

Sob as inflexões das autoras compreendemos que ao trazer a formação continuada de professoras da Educação Infantil para a educação das relações étnico-raciais para o campo analítico, os conceitos articulados de gênero, classe, raça, racismo estrutural, institucional e epistêmico, são caros para o debate por se constituírem termos e conceitos relevantes para compreensão da complexidade existente no perfil das mulheres participantes da pesquisa e, em simultâneo, dos contextos aos quais elas estão inseridas.

Neste contexto, cabe ainda destacar que a história nos revela que os grupos raciais trazem uma herança de relações de dominação. Se de um lado a população branca herdou todo um privilégio legitimado socialmente; do outro, a população negra se demonstra em desvantagem por trazer consigo as marcas da escravização. Foram homens, mulheres e crianças relegados e desempossados dos progressos sociais, de ordem econômica, política e educacional.

As variáveis raça, classe, território, geração e gênero diferenciam as violências que a pessoa pode ser vítima. São variáveis que foram se distinguindo na maquinaria da sociedade à medida que o racismo e o sexismo foram se estruturando e marcando posições de poder, dessa forma

o povo branco estabeleceu uma hierarquia social baseada na raça e no sexo que classificava os homens brancos em primeiro, as mulheres brancas em segundo, algumas vezes iguais aos homens negros, que eram classificados em terceiro e as mulheres negras em último (HOOKS, 2014, p. 40).

A elite, sob o imaginário da supremacia branca, elevou o homem branco, heterossexual, de classe média, ao topo da pirâmide social, gerando as desigualdades de gênero, de raça e de classe. Desde o período colonial, onde houve a depreciação da imagem da mulher negra, as condições de subalternidade atrelados a uma imagem erotizada estruturou o imaginário da mulher negra que se perpetuou na historicidade social (HOOKS, 2014).

A ideia recorrente de que as mulheres negras são **“inferiores”** — assim como a falta de valorização da sua mão de obra — foi estruturada por um processo histórico político acumulativo de desvantagens. Crenshaw (2002) adverte ser preciso prestar atenção nas diferentes formas que o gênero intersecta outras identidades e o modo pela qual essas intersecções contribuem para as particularidades das vulnerabilidades de cada subgrupo de mulheres, pois, a raça, classe, etnia e gênero são eixos de poder que estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos, determinando quais mulheres sofreram mais abusos, falta de direitos e desvantagens.

O sistema de discriminação racial e a opressão de gênero mantêm a mulher preta em situação de inferioridade na sociedade brasileira até os dias atuais, devido ao racismo. O senso comum naturaliza o fato da mulher, em geral, e em particular, a mulher negra, desempenharem papéis sociais desvalorizados que foram sendo perpetuados na história social. Percebe-se que a ideia de que as mulheres negras são vistas como inferiores, inclusive no campo profissional ainda perdura.

Transpondo a discussão para o campo da Educação Infantil, lócus da nossa investigação, reconhece-se que uma marca fundamental da discussão sobre o cuidado e a educação das crianças pequenas é sua vinculação aos grupos subalternizados da sociedade brasileira. Tanto os estudos históricos quanto aqueles que se dedicam à compreensão da realidade presente reconhecem essa tensão. O cuidado de crianças pequenas nas sociedades ocidentais tem sido desempenhado, historicamente, pelas mulheres e demais pessoas em situação de vulnerabilidade (TRONTO, 1987; 1993; 1997; 2002). Tal situação, estabelecida na divisão do trabalho, remete-nos às origens da propriedade privada, do capitalismo, e das relações étnico-raciais. Os depoimentos coletados nesta investigação revelam o caráter complexo desse fenômeno da hierarquização racial no campo profissional e terão maior visibilidade nos próximos capítulos dessa dissertação.

1.3 Formação continuada de professoras na perspectiva das ERER

De acordo com Gatti (2008) nas últimas décadas, as transformações no mercado do trabalho, oriundas do avanço tecnológico, da valorização do conhecimento e da constatação pelo sistema de governo do baixo desempenho dos alunos urge a necessidade de dar enfoque a formação continuada no campo educacional. Além disso,

tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios postos aos sistemas de acolhimento cada vez maior de

crianças e jovens, nas dificuldades do dia a dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas (GATTI, 2008, p. 58).

De acordo com a autora, em seu sentido amplo, a formação continuada de professores(as) pode ser compreendida como diferentes modos de ações dirigidas que tenham como objetivo contribuir para a atualização e aprofundamento profissional, envolvendo atividades que possam favorecer o debate, a reflexão, a trocas de experiência e o acesso à informação.

Gatti (2008) explica que no Brasil a formação continuada surge não somente com o propósito de aperfeiçoamento profissional. Pesquisadores do campo e avaliações sistêmicas apontaram que o curso de formação inicial de professores, ao nível de graduação, não estava preparando adequadamente seus alunos e alunas para o exercício docente.

A respeito disso Leal (2017) reitera que fazer uma análise dos pontos que compõe as fragilidades da formação inicial de professores ao nível de graduação é complexo e exige um cuidado de se averiguar o que preconiza os dispositivos legais¹⁸, a autonomia que as universidades têm ao construir seu

¹⁸ LDBEN Art. 62. A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017) Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: (Regulamento) I - cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de

projeto institucional e as escolhas dos conteúdos para compor o currículo da Instituição. O currículo é um espaço de disputa política (Dias, 2012), portanto, suas escolhas podem privilegiar certos padrões tanto de conhecimentos, como culturais que foram historicamente legitimados em detrimento a outros.

Diante a essa complexidade de fatores que envolve a qualidade da formação inicial, Gatti explica que

Vivemos tensões nas propostas e concretizações da formação inicial de professores, não só no Brasil como em muitos outros países. Aqui vivenciamos padrões culturais formativos arraigados, estruturados em nossa história educacional desde os inícios do século XX, padrões que se mostram em conflito com o surgimento de novas demandas para o trabalho educacional (GATTI, 2017, p. 3).

Sob esse pensamento, diversos autores como Dias (2012) e Gomes (2010) apontam a necessidade da formação continuada para professores no Brasil no sentido de capacitá-los para atender as demandas sociais e educacionais. Tendo em vista o sistema do racismo que estrutura a nossa sociedade, emerge a demanda de uma formação que capacite as professoras para o desafio de construir uma prática pedagógica voltada para a educação das relações étnico-raciais. Nessa direção, a revisão bibliográfica apontou que a formação continuada de professoras para a educação das relações-étnico-raciais favorece reflexões sobre a importância da materialização das Leis 10.639/03, 11.645/03 e das DCNERER nos currículos das escolas de Educação Infantil. A importância da implementação das legislações supracitadas na Educação Infantil surge das

demandas de garantir o direito de todas as crianças a conhecer sua história e cultura, a construir sua identidade étnico-racial **sob a posituação do “EU” e o respeito aos diferentes grupos étnico-racial** que compõem nossa sociedade.

Nessa direção, Gomes (2010) revela que somente a partir do reconhecimento da existência do racismo e das desigualdades provenientes dele é que as escolas se tornaram capazes de romper com o racismo institucional e a resistência que algumas professoras ainda apresentam em desenvolver um trabalho para a educação das relações étnico-raciais. A mesma autora informa que, a escola tem a função de ser crítica diante ao discurso que reforça o racismo e qualquer forma de discriminação, para cumprir seu papel social a partir de um currículo que considere a dimensão da diversidade étnico-racial como um componente estruturante das práticas pedagógicas no cotidiano da sala de aula, possibilitando uma educação mais inclusiva e equânime. Sob esse ponto de vista, Gomes (2005,2010) enfoca a formação continuada dos professores (as) para a educação das relações étnico-raciais como uma forma de fortalecer a prática pedagógica para a educação das relações étnico-raciais nas escolas.

A Instituição de Educação Infantil é muito relevante nesse debate por ser a primeira etapa da Educação Básica, por se constituir como primeiro lugar de escolarização e importante espaço de socialização, interação da criança pequena com seus pares e adultos. A Educação Infantil, trata-se:

(...) de um universo com características próprias voltadas para a criança pequena, uma formatação com espaços, tempos, organizações

e práticas construídos no seio das intensas relações entre crianças e entre adultos (VIANNA; FINCO, 2009, p. 271).

À luz do arcabouço teórico foi possível compreender o quão a formação continuada de professoras da Educação Infantil para a educação das relações étnico-raciais é importante. Seja para seu desempenho profissional, seja para educar as crianças para as relações étnico-raciais.

Sob esse ponto de vista, os Núcleos de Estudos das Relações Étnico-raciais se configuram como um potente espaço formativo para as professoras da Educação Infantil, por isso, suas estratégias metodológicas merecem ser estudadas.

1.4. Africanidades Brasileiras e formação docente

As Africanidades Brasileiras vêm sendo elaboradas há quase cinco séculos, na medida em que os africanos escravizados e seus descendentes, ao participar da construção da nação brasileira, vão deixando nos outros grupos étnicos com que convivem suas influências e, ao mesmo tempo, recebem e incorporam as destes. Portanto, estudar as Africanidades Brasileiras significa tomar conhecimento, observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar pela dignidade própria, bem como pela de todos descendentes de africanos, mais ainda de todos que a sociedade marginaliza. Significa também conhecer e compreender os trabalhos e criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil, e de situar tais produções na construção da nação brasileira (SILVA, 2005, p. 156).

Remetemo-nos, brevemente, à história do processo de invasão do território brasileiro pelos europeus para podermos compreender como os afro-brasileiros incorporaram as africanidades no sistema cultural e também para entendermos a importância do trato das africanidades brasileiras no âmbito educacional. Foi a partir do século XVI, que os povos africanos foram sendo sequestrados de seus países de origem no continente africano¹⁹ e trazidos forçadamente em navios negreiros²⁰ pela perigosa rota do transatlântico para serem escravizados no Brasil²¹ (GILROY, 2012; MUNANGA, 2019).

Em oposição a ideia que os colonizadores forjaram em relação à população africana, Trindade (2005), ressalva que os corpos negros que ocupavam os porões dos navios negreiros, não eram vazios, ao contrário, eram corpos histórico-social, cultural, que guardavam valores civilizatórios, ou seja, guardavam

princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se constituíram e se

¹⁹ Munanga, (2009) de três regiões geográficas sendo África ocidental, África centro-ocidental e África Austral.

²⁰ Estes navios também eram chamados de tumbeiros. Porque os povos africanos viajavam em seus porões amontoados, sem as mínimas condições humanas. Devido as violências e maus tratos que sofriam durante essa perigosa travessia muitas mulheres, homens e crianças não suportavam e morriam. Também houveram casos em que tirar a própria vida foi um ato de resistência a escravidão a bordo desses tumbeiros (MUNANGA, 2009).

²¹ A esse fenômeno histórico social dá-se o nome de diáspora africana (GILROY, 2012).

constituem num processo histórico, social e cultural (TRINDADE, 2005, p. 30).

Ao aportarem e se instalarem no Brasil na condição de escravizados, os povos africanos com toda sua bagagem histórica, cultural e intelectual, enfrentaram o fenômeno da escravidão negra, que tentou apagar a tradição dos povos africanos e afro-brasileiros, (GILROY, 2012).

Em resposta a toda repressão e opressão que sofreram, ancorando na cosmovisão africana²², criaram mecanismos de sobrevivência física e também de resistência, se organizando politicamente como podiam em espaços dentre outros, senzalas, quilombos, terreiros, irmandades, (GILROY, 2012; SILVA, 2006).

Nesses coletivos, os povos negros iam mesclando suas experiências construídas em seus países de origem com as vivências no novo ambiente em solo brasileiro, e assim foram criando e encontrando formas para sobreviver e manter suas tradições vivas em nosso país (SILVA, 2006, p. 11). Quanto a ideia de tradição, Gilroy (2012, p. 354), explica que

é compreensivelmente invocada para sublinhar as continuidades históricas, conversações subculturais, fertilizações cruzadas intertextuais e interculturais, que fazem parecer plausível a noção de uma cultura negra distinta e

²² Oliveira E. (2012) em linhas gerais define a cosmovisão Africana como origem, ancestralidade, um modo de ver e viver no mundo com o outro e com a natureza. Sodré (2009) complementa dizendo que a cosmovisão é um conjunto rigorosamente hierarquizado onde o homem inclui-se nesta relação, através de um permanente diálogo com os elementos desse universo, em especial a natureza.

autoconsciente. Este emprego é importante porque os racismos operam de forma insidiosa e consistente para negar historicidade e integridade cultural aos frutos artísticos e culturais da vida negra (GILROY, 2012, p. 353).

Sob o ideal de manter vivos seus saberes, culturas, histórias e memórias. Oliveira, E., (2012), afirma que a população e os intelectuais negros foram criando uma epistemologia, entendida como construção de saberes, valores e princípios, que dão sentido e significados a uma cultura de matriz africana recriada no território brasileiro. Assim, segundo Petronilha, (2005), denominam-se africanidades brasileiras,

[...] às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Dizendo de outra forma, estamos, de um lado, nos referindo aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, e de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia (SILVA, 2005, p. 155).

Nessa linha de pensamento, Sodré (2009, p. 9) explica que **“a incorporação de elementos culturais em contextos diferentes do original implica, naturalmente, em modelo adaptados assumindo versões locais[...]”**, é assim que os afro-brasileiros podem utilizar diferentes formas de manter viva as suas práticas culturais e afirmar sua identidade grupal. Suas tradições podem ser transmitidas por meio da memória milenar da população negra, onde os saberes ancestrais são passados por meio da oralidade, que por ser falada a partir do

próprio território, faz com que a palavra venha carregada de sentidos e continuidades.

Segundo o mesmo autor, outra forma de se afirmar enquanto grupo conforme as africanidades brasileiras, é reverenciar a natureza e estabelecer um vínculo entre o plano sagrado, o sobrenatural e o homem por meio da relação com os antepassados, assim, sendo os rituais no cânone das religiões de matrizes africanas, precisam ser compreendidos e respeitados, dado que na visão dos africanos e dos afro-brasileiros, a relação homem-natureza e o sagrado são indissociáveis na formação do sujeito.

Sob a vertente das africanidades brasileiras, o corpo é considerado em inteireza, é, portanto, o corpo inteiro que se expressa e que entra em interação com o outro e com o mundo. Por isso, o corpo é memória, tornando-se em uma **representação política e coletiva, “[...]o corpo é o fio que tece a cultura, o conhecimento, as experiências, as relações e esse corpo é tecido da ancestralidade[...], é alteridade, está em contato direto com o outro” (MACHADO, 2014, p. 56).**

No sentido de um corpo inteiro, não fragmentado, Sodré (2009) ainda destaca que a afirmação identitária também podem se constituir por intermédio de mitos, personagens divinizadas, simbolizadas através de escultura, imagens e outros objetos em santuários, também, pelas artes plásticas, artesanato, ciências naturais — que revela os saberes das plantas e ervas —, a culinária tradicional, seus temperos e sabores ou pela expressão artística, ou estética que propicia a vivência do belo, como a dança, as vestimentas, as cores

marcantes, o canto, o jogo de capoeira, os instrumentos musicais e os ritmos.

Sob a perspectiva das africanidades brasileiras, é no campo da expressão oral, das artes, do lúdico — como fonte de expressão de estar e agir no mundo —, do mítico, da energia vital — que liga o homem a natureza —, da estética e as experiências vivenciadas no contexto local que os saberes são (re)construídos de forma significativa e transmitidos; mantendo viva as tradições afro-brasileiras, (SODRE, 2019).

Nesse sentido, Sandra Petit (2016) denomina as influências das africanidades brasileiras que permeiam a nossa cultura como

[...] marcas daquilo que nos conecta, desde membros da nossa linhagem, práticas religiosas e espirituais, artísticas, de saúde, culinárias, arquiteturas, presentes no cotidiano e na memória familiar e coletiva de todos os brasileiros, independentemente de sua cor de pele (PETIT, 2016, p. 668).

Ao falar das marcas das africanidades na cultura brasileira, a autora ainda aponta os elementos de matriz afro-brasileira, a saber: a ancestralidade, o corpo, a tradição, o mítico, o sagrado, a oralidade, a circularidade e a alteridade como possibilidades de trabalhar a educação das relações étnico-raciais no sistema educacional, seja nas escolas ou em espaços de formação de professores. Incluir as africanidades no currículo escolar de todos os níveis de ensino é uma das orientações das DCERER. Esse documento parte da premissa que é direito dos afro-brasileiros terem em igual medidas, suas identidades, história e

cultura valorizadas em relação aos demais grupos étnico-raciais que constituem a sociedade brasileira.

Ademais, o racismo ainda se apresenta como um fenômeno de controle nas relações étnico-raciais que forjam as desigualdades sociais. A camada popular, incluindo a população negra e indígena, continuam sendo considerados ao longo do percurso histórico social, como inferiores, desprovidos e incapazes, por isso, ainda ocupam, em sua maioria, lugares de subalternização e de opressão. Para podermos reverter essa realidade social é preciso a participação de toda a sociedade e governo na construção de um projeto antirracista, cabendo a educação cumprir seu papel na erradicação do racismo.

Urge, assim, a necessidade de as instituições escolares e cursos de formação continuada de professores, incluírem em seus currículos as africanidades brasileiras, para produzir uma educação que respeite e valorize a diversidade étnico-racial a partir de um trabalho para a educação das relações étnico-raciais.

À luz das DCRERER, compreendemos as africanidades brasileiras como fontes inspiradoras para uma formação de professores(as) para a educação das relações étnico-raciais.

Pensar a formação de professores no viés das africanidades brasileiras é refletir sobre um currículo que incluía componentes dos saberes tradicionais, das práticas culturais dos afro-brasileiros; além de considerar o corpo, as narrativas e as experiências dos professores(as) como constituintes do processo de formação.

Busca-se, nesta pesquisa, conhecer mais sobre as estratégias metodológicas adotadas no Núcleo de Estudos das Relações Étnico-raciais da Regional Leste. A partir dessa breve explanação, indagamos se as africanidades brasileiras aparecem nos espaços de formação estudados; e se aparecerem, como este processo se concretiza na organização dos encontros de formação? O processo de formação da Regional Leste considera as africanidades brasileiras em consonância com as DCNERER? Estas são algumas das questões que levamos em consideração ao longo desta investigação.

1.5 Por que trabalhar o tema da educação das relações étnico-raciais na infância?

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar (MANDELA, s/p).

A epígrafe nos faz refletir sobre a importância de desenvolver um trabalho para a educação das relações étnico-raciais com as crianças pequenas. Dias (2015) aponta que desde a mais tenra idade é possível desenvolver um trabalho pedagógico para a educação das relações étnico-raciais com as crianças pequenas em atendimento ao que versam as Leis 10.639/03, 11.645/08 e as DCNERER. Ao dizer que

são variadas as possibilidades de ser e estar no mundo e, desde a mais tenra idade, seria possível proporcionar às crianças experiências que levassem a pensar sobre isso e também

compreender experiências relativas à diversidade étnico-racial desde a Educação Infantil: ser negro(a), branco (a), asiático (a) ou indígena, viver no campo ou na cidade, ser quilombola ou ribeirinha... (DIAS, 2015, p. 571).

Ao intentar estudar a categoria infância na sua interface com a categoria raça, torna-se imprescindível, inicialmente, apreender os conceitos de relações étnico-raciais, de criança e infância para então depreender a criança em suas relações étnico-raciais na sociedade contemporânea. Para Gomes (2010) as relações étnico-raciais são

[...] relações imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nos quais a raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária. Trata-se, portanto, de relações construídas no processo histórico, social, político, econômico e cultural (GOMES, 2010, p. 22).

Portanto, é na sociedade que a ideia de raça é construída e o racismo é apreendido, é na cultura e nas relações e na forma que somos educados que aprendemos a ver as diferenças raciais, a classificá-las, a hierarquizá-las e a construir as desigualdades sociais, reitera Gomes (2010).

O conceito de criança e infância, nas últimas décadas, tem sido referenciado na sociologia da infância por vários autores como Corsaro (2011), Sarmiento, Gouvêa (2008), Almeida (2009), que defendem a criança como produtora de cultura e a infância como categoria geracional, assinalando que

Longe de ser meramente constituída por factores biológicos, correspondentes ao facto de ser integrada por um grupo de pessoas que têm em comum estarem nos seus primeiros anos de vida, a infância deve a sua natureza sociológica (SARMENTO, 2005, p. 367).

Isso significa que a infância é construída socialmente, que no campo analítico deve ser considerada hibridamente com as categorias de classe, de gênero, de território e de raça. Assim, não há uma homogeneidade, cada criança na sua especificidade vive sua infância, vive sua infância, o que leva está para a dimensão da pluralidade, são infâncias.

A ideia de infâncias como categoria geracional coloca em evidência as condições e características dessa etapa da vida, diferenciando-a da fase adulta, considerando a alteridade da **criança. Sob esse paradigma “A porta de entrada para o estudo da alteridade da infância é a ação das crianças e as “culturas da infância”**²³ (SARMENTO, 2005, p. 373). Sob esse ponto de vista a criança é competente em suas ações, ou seja, por meio das relações que estabelece com seus pares constroem conhecimentos, artefatos, valores e pontos de vistas, produzindo culturas.

As inflexões dessa linha de pensamento abriram espaços para outras releituras da criança e infâncias, inclusive para se fazer uma reflexão da criança e as infâncias brasileiras. Nesse sentido, Abramowicz e Oliveira (2011), Almeida (2009), Kramer (2008) confirmam que as categorias de raça e de classe devem ser pensadas como eixos que entrecruzam o debate sobre a

²³ Grifo do autor.

criança e infâncias; não só por serem constitutivas da criança, mas também pela presença da diversidade dos povos em nosso país. À vista disso, Abramowicz e Oliveira (2011) revelam que a chave para a compreensão da criança e das infâncias é a diferença, é considerar a criança a partir das categorias que as diferenciam. Nessa lógica, a escola precisa pensar na diversidade dos corpos das crianças, que eles têm cor, passar **de uma “visão que pensa a criança para uma visão que vê a criança” (ibidem, 2011, p. 53).**

Conforme as autoras Abramowicz e Oliveira (2011) lançar um olhar sobre a criança — e negra — no ambiente escolar torna-se compreensível se pensarmos que as características biológicas ainda são usadas para classificação racial. Assim, a identificação racial entre as crianças pode levá-las a (re)produzirem comportamentos racistas e discriminatórios em relação à criança negra, seja de forma consciente ou inconsciente, originários do imaginário social. Fazzi, (2012) e Lima. M. (2008) se aproximam ao suposto pelas autoras ao apontarem que as crianças em tenra idade apresentam pistas de já serem capazes de identificar as pessoas a partir de suas características físicas, essa atitude é apreendida através dos discursos que circulam no meio social, seja na família, na escola e ou na mídia.

Dessa forma, nas relações que as crianças estabelecem com seus pares e com os adultos é que apreendem o conceito de raça e a se comportar diante a diversidade racial. É nesse sentido que Gomes e Silva (2015) consideram que a Educação Infantil se revela como lugar privilegiado para ver as crianças e suas relações étnico-racial como, mais que uma questão, uma

temática a ser tratada em seu currículo, pois é também através das relações que a criança constrói sua identidade, se constitui enquanto sujeito, por isso a dimensão relacional é constituinte da formação da criança. Sendo assim, as relações que a criança **estabelece no ambiente da Educação Infantil “[...] são frutíferas** para compreender como elas se apropriam dos significados sociais e como constroem seus sentidos [...] em relação as suas identidade e identificações étnico-racial” (TRINIDAD, 2011, p. 127). Sob esse mesmo ponto de vista, Fazzi (2012) e Kramer (2008) sugerem que a Educação Infantil pense em ações pedagógicas voltadas para a educação das relações raciais. Um trabalho que atenda a diversidade das nossas crianças, dito de outra forma, um trabalho que prima por um projeto de educação para relações étnico-raciais com crianças negras e brancas.

Os estudos e reflexões do campo da sociologia da infância brasileira articulado com a compreensão da importância da escola no processo de socialização e construção identitária das crianças, apontam para a necessidade de nos debruçarmos com maior ênfase no tema da formação das professoras da Educação Infantil para as relações-raciais.

1.6 Políticas públicas para a EREER

No âmbito nacional, o resultado da intensificação das lutas e reivindicações dos movimentos negros teve seu ápice no governo de um presidente oriundo das camadas populares: Luís Inácio Lula da Silva. Dentre outras ações, foi criada no **governo “Lula”, no ano de 2003**, a Secretaria Especial de

Políticas de Promoção da Igualdade Racial/SEPPIR com objetivo de incorporar a perspectiva da Igualdade Racial nas políticas governamentais²⁴.

Em seguida, foi sancionada a Lei 10.639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN 9394/96) incluindo os artigos 26-A e 79-B²⁵, estabelecendo a

²⁴ No governo da Presidenta Dilma Rousseff, a medida provisória nº 696, enviada ao Senado em outubro de 2015, convertida em alteração na Lei Nº 13.266, de 5 de abril de 2016 incorporou a secretaria ao Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, unindo a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade(SEPPIR) Racial, a Secretaria de Direitos Humanos, e a Secretaria de Políticas para as Mulheres.

²⁵ LDB9394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é a legislação que define e regulamenta o sistema educacional brasileiro.

A LDB9394/96 também Define a Educação Infantil como Primeira Etapa da Educação Básica, além de conferir-lhe autonomia para trabalhar pedagogicamente a partir da construção da proposta política pedagógica com a participação da comunidade escolar e dos profissionais da instituição, também considerou a formação continuada como direito de todos os profissionais dispendo no artigo 87, §3º, inciso III o dever a cada município em oferecer a capacitação aos profissionais da educação

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e o 79-B inclui no calendário escolar o Dia Nacional da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura

Negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'".

obrigatoriedade do ensino da história e da cultura da África e dos afro-brasileiros em todas as instituições de ensino. Esta Lei foi complementada pela Lei 11.645/08 ao incluir a temática indígena.

Na sequência, instituíram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana²⁶, DCNERER, tendo como base o Parecer CNE/CP 3/2004.

Em 10 de março de 2004 foi instituído o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino da História e Cultura dos Afro-brasileiros e africana (PLANAPIR). O PLANAPIR se constitui como um documento pedagógico orientador para o sistema de ensino, no sentido de possibilitar a efetivação das Leis 10.639/03, 11.645/08 e a DCNERER no currículo oficial das instituições escolares.

Nesta continuidade, o Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004 criou, no Ministério da Educação, a Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)²⁷.

De acordo com Ministério da Educação (MEC), a SECAD seria o elemento central da reforma administrativa; assumindo uma nova agenda para a inclusão educacional e diversidade, por isso,

²⁶ Resolução CP/CNE nº 1, de 17 de junho de 2004 tendo por base o Parecer CP/CNE nº 3, de 10 de março de 2004.

²⁷ Depois foi denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e extinta por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019.

deve ser vista como parte de um esforço permanente para fortalecer a capacidade do estado de responder de forma satisfatória e eficiente às demandas educacionais da sociedade brasileira, especialmente dos grupos em desvantagens socioeconômicas [...] (SECAD, 2005, p. 82).

Também são notáveis as legislações a saber: Lei 12.288 de 20 de julho de 2010 que cria o Estatuto da Igualdade racial e a Lei 12.711, de 20 de agosto de 2012. Lei Federal que viabilizou o acesso de estudantes negras/os à universidade, sendo importante para a democratização das universidades públicas e a reparação social.

Destacamos em igual medida a Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica e o Plano Nacional de Educação (2014-2024), estabelecendo políticas específicas destinadas às comunidades quilombolas. Neste contexto de efervescência de debates sobre a temática racial e de políticas públicas educacionais nas agendas de órgão governamentais a nível nacional que destacamos as experiências da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG, cidade onde a pesquisa foi desenvolvida.

Em Belo Horizonte, os movimentos sociais — em especial as frentes dos Movimentos Negros e professoras negras — desempenharam e desempenham um papel de protagonismo pressionando o governo a desenvolver ações e políticas de Estado voltadas para a promoção da igualdade racial, inclusive no campo educacional. Em relação à atuação das professoras

negras na luta por políticas públicas, Patrícia Santana, (2011, p. 140) destaca que:

Esse grupo de professores iniciou em meados da década de 1990 uma articulação que extrapolou os muros da escola passando a atuar principalmente na formação, produção de materiais e metodologias de combate ao racismo, pesquisa sobre a temática em escolas da rede municipal de ensino. Com sua consolidação passou-se a reivindicar do poder público, continuamente, ações mais efetivas de promoção da igualdade racial e combate ao racismo nas escolas.

Em respostas as reivindicações dos Movimentos Negros de Belo Horizonte e dos negros e negras em movimento, (GOMES, 2017), a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, SMED/PBH, se debruçou nas discussões com lideranças dos movimentos sociais, professores (as), pesquisadores e universidades sobre as questões raciais no contexto escolar para a promoção da igualdade racial desde a década de 90.

A Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, em 21 de março de 1990, sancionou a LEI Orgânica do Município, cujo ART.182, VI instituiu a inserção da história e cultura da África no currículo das escolas da RME/PBH, demonstrando que o Município de Belo Horizonte se atentou para necessidade da abordagem das questões raciais no âmbito educacional para a construção de uma educação para a promoção da igualdade racial, antes da alteração da LDBEN/03 que estabeleceu as Leis 10.639/03 e a Lei 11.645/08. Vale destacar que, a LEI Orgânica/90, também apontou em seu Art. 163 § 4º que **“É vedada a adoção de livro**

didático que dissemine qualquer forma de discriminação ou **preconceito**". **Sob esse ponto de vista, em 2004, coloca-se em prática a política dos Kits de literatura afro-brasileira no Município de Belo Horizonte que "nos anos subsequentes serão incorporadas a história e a literatura indígena", (ENEDINA ALVES, coordenadora da GERER, conversa informal, 19/07/2020). A distribuição dos Kits' para as escolas da Rede Municipal de Ensino de BH iniciou em 2004, salvo as Instituições de Educação Infantil, que de acordo com informações da Gerência das Relações Étnico-raciais, GERER, começaram a ser contempladas em 2012²⁸.**

No que se refere a política de formação de professores, a LEI Orgânica/90 demonstrou o mesmo interesse ao garantir em seu **ART. 60, parágrafo I, o "[...] aperfeiçoamento do corpo docente e dos demais profissionais de Educação"**.

Do mesmo lado, CME/BH n°003/2004, em seu Art. 9° propõe que os órgãos e instituições integrantes do Sistema Municipal de Ensino pensem em medidas que garantam a formação continuada dos professores em exercício que abarque as orientações dessa Resolução.

Salientamos, ainda, que Belo Horizonte apresenta uma história específica de reestruturação de sua rede de ensino. Sob a gestão do então prefeito Patrus Ananias, em 1995, a Secretaria Municipal de Educação implementou o programa Escola Plural, coordenado pelo professor Miguel Gonzales Arroyo em parceria com as equipes pedagógicas do centro de aperfeiçoamento dos profissionais da escola pública de ensino

²⁸ De acordo com informação da GERER.

fundamental. Teve em seus princípios fundamentais a educação como direito de todos e a construção de uma escola inclusiva, sob a hipótese de que

a estrutura de nosso sistema escolar e a cultura que o legitima são seletivas e excludentes. A nossa escola enquanto instituição – para além da boa vontade de seus mestres – mantém a mesma ossatura rígida e excludente, desde que foi constituída há mais de um século. [...] Nossa escola não é democrática e igualitária. peneira, exclui em nome da lógica das precedências das séries, das avaliações, das medias, da uniformidade que não reconhece as diferenças de ritmos de aprendizagens, de classe, de gênero e de raça, de cultura... (CADERNO ESCOLA PLURAL, 1995, p. 14).

Sob esse pressuposto, propuseram o rompimento com as concepções tradicionalistas de ensino, consolidado a dimensão plural estruturante da organização do programa da Escola Plural. O programa foi estruturado por meio de propostas colocadas a partir de vários seminários, conferências e debates que contou com a participação de professores(as) representantes de todas as escolas municipais. Discutiu-se, dentre outros, os eixos: uma intervenção coletiva mais radical, a escola como tempo de vivência cultural e uma nova identidade da escola e do seu profissional. O projeto trouxe fortes contribuições para o campo educacional, por haver implementado uma concepção de educação mais inclusiva e plural, contudo, sua implementação foi complexa e polêmica.

Além de todo o movimento de reorganização da Rede Municipal de Educação, vale destacar que o município de Belo

Horizonte tem uma estrutura de organização no âmbito da promoção da igualdade racial histórica. Desde a década de 90 já existia na cidade a Secretaria de Assistência Social, Segurança Alimentar e Cidadania, SMASAC, Secretaria Municipal para Assuntos da Comunidade Negra SMACON, Secretaria de Promoção da Igualdade Racial SEPIR e a Diretoria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, acrescentando-lhe o termo *reparação* em 2020, DEPIR.

Também contou com o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE), criado em outubro de 1991, responsáveis pela criação e implementação de política públicas, vem atuando na promoção de formação continuada e em serviço dos profissionais do sistema de ensino da cidade.

Já a Lei 7535 de 18 de junho de 1998 criou a Secretaria Municipal para Assuntos da Comunidade Negra, (SMACON). Cabe a SMACON planejar e executar políticas e ações com vistas a erradicação do racismo, superação das desigualdades raciais e promoção da democracia do município.

Nesse caminho de fomentar políticas de ações afirmativas, sob à luz do Estatuto da Igualdade Racial em 2010, a secretaria Municipal de Belo Horizonte promulgou a Lei 9934/2010, que **“dispõe sobre a Política Municipal de Promoção da Igualdade Racial”, também criou o Conselho Municipal de Promoção da igualdade Racial”** COMPRIR²⁹, afirmando o Plano de Promoção da Igualdade Racial.

²⁹ O COMPIR por meio da resolução 01/2019, revisa o plano Municipal de Promoção da igualdade Racial criado em 2009 com a intenção de adequá-lo à realidade atual da sociedade. Anterior a essa foi a revisão em 2016.

O COMPIR atualmente está vinculado à Subsecretaria de Direto e Cidadania – SUDC e a DEPIR., que atuam no enfrentamento ao racismo institucional, acompanhando as ações previstas no Plano Municipal de Promoção da Igualdade Racial, PMPIR.

De acordo com o Art. 2 da Lei 9934/2010 o PMPIR tem como **objetivo, “a redução das desigualdades raciais no Município,** com ênfase na população negra, mediante a realização de ações exequíveis a longo, médio e curto prazo, com reconhecimento das demandas mais imediatas, bem como das **áreas de atuação prioritárias”, alinhando a política de Belo Horizonte** com a política nacional. Com isso, o poder executivo acata a pauta do reconhecimento das desigualdades raciais, reparação social e a valorização da população negra enquanto atores na construção da cidade.

Assim, o Plano de Promoção da Igualdade Racial se **constitui em “um instrumento de planejamento,** implementação e monitoramento de Política Municipal de **promoção da Igualdade Racial” (PMPIR, 2019, p. 8),** são diretrizes para que a cidade de Belo Horizonte possa implementar política de promoção da igualdade racial por meio da transversalidade e intersetorialidade, envolvendo diversos atores da cidade como a saúde, a educação, a segurança pública e os setores de políticas urbanas e sociais.

Outro dispositivo para a implementação Plano de Promoção da Igualdade Racial são as formações dos trabalhadores dos diversos segmentos da educação que vai desde a Educação Infantil até a EJA com a intenção de formá-los para a implementação das Leis 10639/03 e 11645/08.

Também estão na cena política os Grupos Gestores do Plano de Promoção da Igualdade Racial, GGPIR, esse grupo é formado por profissionais das diversas secretarias de Belo Horizonte que firmou compromisso de implementar a PMIR, dentre elas está a SMED, cujo GGPIR está na fase de reativação.

Outro instrumento de implementação do PMPIR é o decreto nº 15.392³⁰ de 22 de novembro de 2013, que instituiu o Programa de Certificação em Promoção da Igualdade Racial, visando estimular e reconhecer ações voltadas para a promoção da igualdade racial e a superação do racismo em instituições públicas e privadas.

A Diretoria de Políticas de Reparação e Promoção da Igualdade Racial (DPIR) é a responsável pela implementação do programa que hoje **tem duas categorias de Selo “BH Sem Racismo”, (“Excelência e Compromisso”), válidos por dois anos.** A primeira certificação é endereçada às instituições que já desenvolvem ações, que cumprem os requisitos do edital e apresentam um plano de ação para os próximos dois anos; já a segunda é destinada às empresas que ainda não desenvolveram ações de promoção da igualdade racial, mas que se comprometem a fazê-lo, apresentando um plano de ações a serem desenvolvidas ao longo de dois anos.

Outra ação importante foi a criação, em 2018, do Congresso de Boas Práticas dos Profissionais da Rede Municipal

³⁰ Decreto 15.392- Parágrafo Único - A coordenação do programa instruído neste artigo será exercida conjuntamente pela Secretaria Municipal de Políticas Sociais, por intermédio da Coordenadoria de Promoção da Igualdade Racial, e pela Fundação Municipal de Cultura.

de Educação de Belo Horizonte — Socializando Experiências e Conectando Saberes — que é realizado anualmente.

O congresso foi pensado em uma perspectiva de trabalho em conjunto, por pares, e vem incentivando as práticas exitosas, divulgando e compartilhando experiências pedagógicas da RME. O evento conta com palestras, minicursos, rodas de conversas, apresentação de projetos dos profissionais da educação em dupla e apresentações culturais.

Vale destacar, também como um marco das políticas públicas em Belo Horizonte, a Resolução CME/BH n° 003, de 20 de novembro de 2004 que instituiu em 2013 as Diretrizes Curriculares Municipais para Educação das Relações Étnico-raciais, DCMERER.

O texto reflete, em alguma medida, o esforço da Prefeitura de Belo Horizonte, por meio da Secretaria de educação, que desde 2004, de maneira mais sistemática, tem proposto ações que direcionam para a construção da educação antirracista em Belo Horizonte, sobretudo com a criação do Núcleo de Relações Étnico-raciais (DCMERER, 2013, p. 4).

Este documento explica ainda que

a formação de profissionais da educação, a mobilização de estudantes e o investimento em materiais didáticos pedagógicos, eixos que estruturam o Núcleo, tem incidido de maneira fundamental na rede municipal de educação com vistas ao enfrentamento dos embates relacionados ao racismo no Brasil, em especial nas escolas municipais (Ibidem, p. 4).

A criação dos Núcleos de Relações Étnico-raciais, outras ações e políticas públicas sistematicamente articuladas, ao longo das últimas duas décadas, demonstra o esforço do município em sustentar uma política de governo voltada para a promoção da igualdade racial de forma ininterrupta no campo educacional.

1.6.1 Os Núcleos de Estudos como eixo da política de formação docente

A SMED em diálogo com lideranças negras, indígenas e outras frentes dos movimentos sociais, professores(as), gestores, sindicato, especialistas e universidades ao longo dos anos vem se debruçando sobre a temática racial, no sentido de se pensar e criar meios pedagógicos, materiais e políticas públicas que favoreçam a materialização das Leis 10.639/03, 11.645/08 e das DCNERER nas instituições escolares.

Nesse sentido, (SANTANA, 2011; SANTOS et al., 2018), destacam que, em 2004, a SMED criou o Núcleo das Relações Étnico-Raciais e de Gênero, com a finalidade de

Estabelecer uma política educacional que possibilite a valorização da diversidade e a superação das desigualdades étnico-raciais e de gênero. Para potencializar o trabalho e a implementação da lei 10.639/03, que determina a obrigatoriedade do ensino da história e cultura da África e dos afro-brasileiros no currículo da Educação Básica foram eleitos três eixos básicos de atuação: a formação de professores, o investimento em materiais didático pedagógicos e a constituição de uma

política que valorize a diversidade (RESENHAS
DE LITERATURA AFRO-BRASILEIRA, 2006, p. 3).

De acordo com Enedina Alves, a SMED/PBH criou esse Núcleo para responder a Lei 10.639/03. Ela ainda informou que

O Núcleo das Relações Étnico-raciais e de Gênero, que vai ser responsável por pensar a implementação da lei em nossa rede municipal. Esse Núcleo começa num processo de formação de gestores. Acreditávamos na época a importância tanto das pessoas que trabalhavam na secretaria municipal, quanto as pessoas que trabalhavam nas regionais de educação como eram chamados na época, precisavam conhecer o teor e o contexto que levou à criação da lei (ENEDINA ALVES, coordenadora da GERER, conversa informal em 19/09/2020).

Dessa forma, o Núcleo das Relações Étnico-raciais e de Gênero foi incluído como um dos eixos para a implementação das Leis 10.639/03, articulando as diversas ações formativas, dentre outras, seminários, palestras, minicursos, mostra cultural, formação em serviço nas escolas municipais de ensino em Belo Horizonte, Oliveira (2016) Santos (2016).

Essas ações tinham o propósito de mobilizar os (as) profissionais da educação para o trabalho da educação das relações étnico-raciais nas escolas. Contudo, Oliveira, (2016) e Santana, (2011), já nesta ocasião, problematizavam o alcance das atividades do Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero junto aos professores da RME/BPH. Assim, com a intenção de mobilizar o maior número de profissionais sobre a importância de se construir um currículo escolar que

possibilitasse o desenvolvimento de um trabalho pedagógico antirracista no contexto escolar, inicialmente focou-se nos gestores que estavam nas diretorias de educação das regionais e também nos profissionais que estavam na SMED nas diversas gerências regionais (SANTANA, 2011).

Feital, (2016), também apontou a necessidade de uma maior divulgação das ações do Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero ao revelarem que algumas professoras afirmaram que o desconhecia e outras indicaram não reconhecer suas atividades enquanto estratégia de formação docente. No sentido de atuar sobre essa demanda de mobilizar os profissionais da educação da SMED/BH, em 2005 realizou-se o primeiro seminário de formação de gestores que culminou na formação de grupos de trabalho regionalizados, (GT³¹), com intenção de propiciar local específico para a formação continuada e em serviço para a educação das relações raciais aos profissionais da RME.

Estes GT's enfrentaram dificuldades oriundas da persistência do racismo institucional, entretanto, um número expressivo de pessoas convencidas da relevância das ações formativas prosseguiu com o trabalho (SANTANA, 2011, p. 143), promovendo ações diversificadas nas escolas envolvendo a temática racial. A mesma autora explica que os Grupos de trabalhos foi uma ação embrionária da ideia do que seria os grupos de estudos regionalizados, que só se concretizaria algum tempo depois. Segundo Enedina Alves, uma das ações indicadas a partir do seminário para gestores de 2005, foi a

³¹ GT – Grupos de trabalhos.

criação dos Grupos de Estudos nas regionais, no entanto, somente a regional Barreiro efetivou essa ação de formação **mais sistemática, criando o Grupo de Estudo “Diversidade”**. Somente anos depois que a estruturação desses grupos, em todas as regionais, foi consolidada como uma política mais sistemática na SMED.

No que se refere ao Grupo de Estudo “Diversidade” na Regional Barreiro³², contactou-se que apresentou

uma forte presença de bibliotecários e auxiliares de biblioteca, fazendo a discussão da literatura dos kits, porém também se nota a presença de professores, coordenadores. Dessa forma foi constituído o grupo de estudo diversidade, no Barreiro. O público alvo em primeiro momento foram os bibliotecários e auxiliares de biblioteca, porem após a constituição se mobilizou todos os sujeitos da escola, principalmente, professores, coordenadores e trabalhadores da biblioteca (ENEDINA ALVES, coordenadora da GERER, conversa informal em 19/09/2020).

O **Grupo de Estudo “Diversidade”** inicialmente os bibliotecários e auxiliares de biblioteca foram evidenciados, no sentido de capacitá-los para o desenvolvimento de um trabalho de divulgação destes Kits nas escolas, (SANTOS et al., 2018, p. 124). Contudo, as autoras ressalvam que a adesão a esse Grupo de estudo era por interesse, fato que, o convite foi

³² As autoras ressalvam que esse grupo de estudos foi criado a partir de uma reunião realizada no dia 24/06/2005, coordenada pela Gerência de Educação do Barreiro, Núcleo de Relações Étnico-raciais e de Gênero e Núcleo de Biblioteca da SMED.

extensivo aos gestores, professoras e acompanhantes pedagógicos da RME/BH da Diretoria Regional de Educação do Barreiro. Esse grupo de estudos seguia uma estrutura de organização que contava com momentos de fruição, rodas de conversas, palestras realizadas por convidados ou pelos seus participantes e formação itinerante, que se constituía em ações nas escolas Municipais dessa Diretoria Regional de Educação (SANTOS et al., 2018). Outras ações importantes foram ocorrendo, de acordo com Patrícia Santana (2003), como, por exemplo: mobilização das professoras para utilização dos títulos do kit de literatura afro-brasileira no cotidiano da sala de aula, que ocorreu através das Mostras de literatura africana e afro-brasileira, iniciadas em 2004. Também, foram realizadas palestras, oficinas e rodas de conversas. Ao longo dos anos, houve diversas ações por parte da SMED. Entre os anos 2005 a 2008, em colaboração com diferentes gerências da secretaria, dos professores(as) e demais profissionais da educação, do Núcleo de Relações Étnico-raciais e de Gênero, da secretaria estadual, das frentes de movimentos sociais e dos movimentos negros. Articulando ações em rede em toda a cidade de Belo Horizonte.

Cabe destacar que o Fórum Estadual Educação e Diversidade Étnico-Racial³³, promovido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), em parceria com o governo do estado e a prefeitura de Belo Horizonte, realizado entre o de 07 a 9 de

³³ Fonte de dados: <http://portal.mec.gov.br/componet/content/article/202-noticias/264937351/3215-sp-1463598125?Itemid=164>.

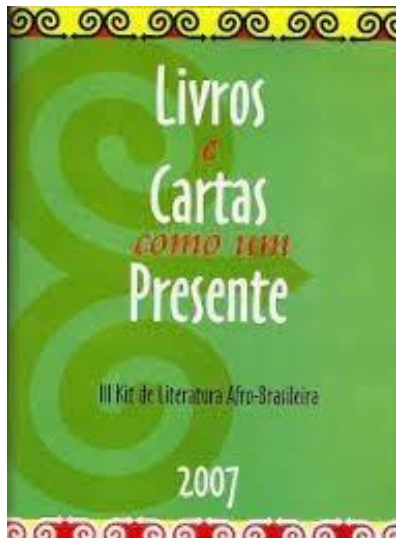
junho de 2005, desenvolveu trabalhos em formato de palestras e mesas-redondas sob o eixo educação e diversidade étnico-racial. O evento foi coordenado por Eliane Cavalleiro³⁴, contou com a participação de professores(as) e gestores(as) do sistema de ensino estadual e municipal, representantes dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neabs), dos movimentos negros, comunidades quilombolas, deputados federais, sobretudo da Comissão de Educação e Cultura e da Comissão de Direitos Humanos e Minorias, contou também com senadores, principalmente os da Comissão de Educação.

Com o fórum, pretendeu-se debruçar-se sobre possibilidades concretas de efetivação da Lei 10.639/03 e das DCNERER no currículo oficial das escolas de Educação Básica; discutir políticas públicas para a promoção da igualdade racial e constituir o fórum permanente de educação e diversidade étnico-racial em Minas Gerais para o fortalecimento e articulações entre a comunidade local para a inserção da temática étnico-racial no sistema de ensino.

Além disso, houve um grande incentivo para a produção de publicações, algumas delas foram: os livros de resenhas de literatura afro-brasileira, nos anos de 2005 e 2006 e o **“Livros e cartas como um presente”**. Santana, (2007), salienta ainda que essa produção se constituiu na construção de um caderno de resenhas que apresenta as obras do III kit de literatura afro-brasileira/2007. Cabe destacar que estamos na edição IV desse kit, distribuído em 2009.

³⁴ Coordenadora geral de Diversidade e Inclusão Educacional da Secad na época.

Figura 1 – Livros e cartas como presentes



Fonte: <http://eticogenero.blogspot.com/p/historico.html>.

Foi nesse contexto de ebulição de ações articuladas para a **promoção da igualdade racial nas escolas e na cidade, que “o grupo do Barreiro teve uma pausa, e isso tem a ver com uma questão até de organização na secretaria, naquele momento em 2008” (ENEDINA ALVES, conversa informal em 19/09/2020).**

Todavia, os trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos Diversidades da Regional Barreiro, foram percebidos por outras regionais como uma ação assertiva para a superação do racismo e promoção da equidade social. Nesse sentido, **Enedina Alves, relatou que “em 2007 tivemos a criação de um grupo em Venda Nova, cujo nome era *Identidade*, e surge de forma autônoma a partir do movimento de algumas professoras”** com o propósito de desenvolver ações que

possibilitassem a partilha das experiências de trabalhos com a temática racial entre as escolas dessa Diretoria Regional.

O Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero continuou existindo promovendo ações de formação na cidade, inclusive realizando a mostra de Literatura afro-brasileira, além de promover formações na SMED, nas regionais e também nas escolas. Vale destacar que nessa sequência foi lançado o livro **“IGUALDADES DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA – possibilidades e desafios para a implementação da lei 10.639/2003”**. O livro foi resultado de uma pesquisa realizada de maneira colaborativa. Foram articuladas parcerias com o Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero da SMED-BH, com o Movimento Inter fóruns de Educação Infantil no Brasil, CeertCeafo.

Figura 2 - Igualdade das relações Étnico-raciais na escola



Fonte: <http://eticogenero.blogspot.com/p/historico.html>.

Já em 2012 a Gerência de Educação do Barreiro, em parceria com a SMED, se reestruturou e retomou suas atividades criando o Grupo de Discussões Étnico-Raciais da Educação - Barreiro, no sentido de propiciar espaços específicos para a formação para as relações étnico-raciais dos profissionais da RME da região, troca de experiência entre as escolas, estudos da história da África e dos afro-descendentes e Indígenas, pensar estratégias e ações conseguissem favorecer a efetivação das referidas normativas (SANTOS et al., 2018, p. 126-127).

As mesmas autoras reiteram que a regional Barreiro estruturou quatro momentos de formação, a saber: momento de fruição — que se constitui em uma apresentação cultural como danças, músicas e poesias —, a formação, relatos de prática e por último a avaliação coletiva que permite a reflexão não apenas sobre os conteúdos a serem trabalhados, mas também das ações a serem adotadas nos encontros por vir. A estrutura organizacional dos encontros formativos promovidos mensalmente na Regional Barreiro veio a inspirar as demais regionais.

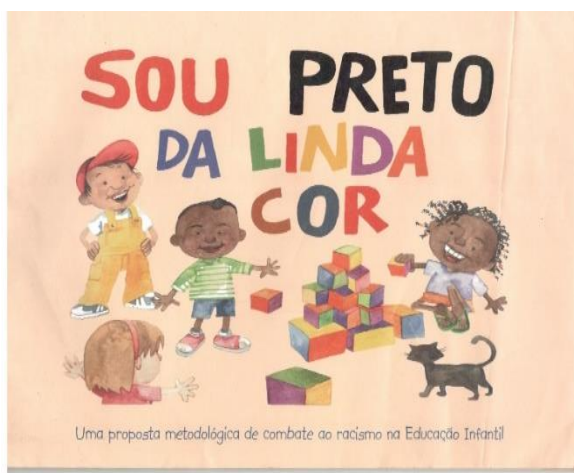
Nesse sentido, Antônia, gerente da GERER, confirmou que os Grupos de Estudos que estavam em atividades em 2016, eram **“Venda Nova, Leste, Centro sul, Noroeste, Barreiro e Pampulha. Fizemos uma demanda ao grupo da Noroeste, na época [...] construiu um Núcleo de direitos humanos, que não era a proposta, como o recorte era muito grande”** (Conversa informal em 07/07/2021).

Sobre a Educação Infantil e ações com a temática racial, destacamos que a creche Comunitária Caiçaras, em 2001,

lançou o livro **“Sou Preto da Linda Cor”** como uma proposta de combate ao racismo na Educação Infantil. A Gerente da GERER, Antônia, elucidou que

Eu gosto de trazer que o primeiro documento assinado em Belo Horizonte trazendo as relações raciais para a escola foi na creche Caiçara em 2001 para Educação Infantil. O **caderno chama “Sou preto da linda cor”** virou uma publicação de vários anos que usamos para dialogar aí com a Educação Infantil (Antônia, conversa informal em 07/07/2021).

Figura 3 - Sou Preto da Linda cor



Fonte: <http://eticogenero.blogspot.com/p/historico.html>.

A cartilha apresenta a experiência da creche com a temática racial e métodos para desenvolver um trabalho das relações étnico-raciais com as crianças pequenas. O projeto teve duração de seis meses e contou com quarenta e cinco

crianças na faixa etária de 4 a 6 anos, também com a colaboração de toda a equipe da creche, das famílias e da comunidade.

A proposta teve, como objetivos basilares, colocar em jogo o racismo; levantando debates e a inclusão da temática racial na proposta pedagógica das creches, a sensibilização das professoras e das famílias quanto a realidade da população negra no Brasil, tal como o de capacitar e instrumentalizar as professoras para o trabalho das relações étnico-raciais com as crianças pequenas. A Creche comunitária Caiçara conclui em seu trabalho que as reproduções do racismo e a discriminação racial começam na infância, sendo possível desenvolver um trabalho para a educação das relações étnico-raciais com as crianças pequenas nas instituições de Educação Infantil.

Não podemos deixar de citar também a experiência da **Creche Coqueiro Verde, que em 2003 desenvolveu o “Projeto Diversidade Humana desafio para o século XXI” que teve recorte na discriminação racial, social e inclusão, com duração três meses (BARBOSA, 2003, p. 38).**

A autora explica que o projeto contou com atividades lúdicas, dentre outras: desenho da família, dinâmica do **espelho, jogos das diferenças e peça teatral “A bela adormecida”, nos quais os papéis principais foram interpretados por crianças negras.**

Cabe ressaltar que estamos nos referindo a um trabalho antirracista desenvolvido a partir de esforços de uma professora há 18 anos. Hoje, temos conhecimento de um repertório riquíssimo de literatura afro-brasileira com personagens negros protagonizando as histórias, que

podemos utilizar para que as crianças negras se sintam melhor representadas.

Santana e Diogo (2003) consideraram o valor do projeto da creche Coqueiro verde. De fato, o trabalho pedagógico foi muito bem desenvolvido e sua repercussão aflorou o desejo de a creche continuar realizando ações para a educação das relações étnico-raciais das crianças.

Nessa direção, de se ver a importância da formação das professoras da EI, Santos (2015, p. 110) informou que o Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero apoiou, em abril de **2011, a realização do Seminário Regional “Educação Infantil e diversidade étnico-racial”**³⁵. Essas ações indicam que desde 2001 já haviam ações que incluíam a Educação Infantil nos debates sobre a temática racial.

Seguindo a história, em agosto de 2017, a partir do I Seminário Educando para a diversidade étnico-racial, os Grupos de Estudos foram **institucionalizados, “o nome foi alterado e unificou como Núcleo de Estudos das Relações Étnico-raciais”**. **A respeito disso, Enedina Alves, explica que,**

até 2017 tínhamos esses Grupos de Estudos das Relações Étnico-raciais, e depois passou a ter na secretaria de educação o Núcleo de Estudos que pertencia a estrutura de organização da secretaria de educação. O papel desse Núcleo era coordenar essa política de promoção da

³⁵ Santos (2015) registrou que o seminário foi realizado na FaE /UFMG, organizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), a Universidade Federal de São Carlos e o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT). o evento contou com o Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte apoiou.

igualdade racial na educação municipal. Ainda nesse ano, em agosto, alteramos os nomes dos Grupos que passam a serem Núcleos. Ainda em 2017, só que em setembro, o Núcleo passa a ser tratado por Gerencia das Relações Étnico-raciais no município (ENEDINA ALVES, conversa informal em 19/09/2020).

Assim, houve a sistematização dos Núcleos, fortalecendo-se enquanto um eixo de uma política de formação em rede e se consolidando nas regionais do Município de Belo Horizonte a saber: Barreiro, Centro Sul, Norte, Noroeste, Nordeste, Oeste, Leste, Pampulha e Venda Nova. Contemplando as nove Diretoria Regionais de Educação da cidade com a oferta de formação continuada e em serviço de professores para a Educação das Relações Étnico-Raciais da RME e Rede parceiras. Enedina Alves ainda reforça que o projeto de grupos de estudos,

é uma história de 15 anos, mas não para todas regionais, mas de história de política organização de grupos regionalizados, para formação, e não só para formação docente porque os grupos de estudos comportam uma variedade de sujeitos das escolas que não necessariamente são professores. Temos coordenadores, monitores, profissionais diversos. É uma história de 15 anos porem como política. O grupo do barreiro é um marco, mas vamos construindo essa política ao longo de 15 anos. Tem a ver com a característica dessa rede municipal, muito atuante. Tem a ver com uma história de luta que está na cidade desde 1970. E tem a ver com uma política assertiva que busca um diálogo horizontal e contam com elementos como a pratica para essa execução.

Uma série de fatores que contribuem para manter a luta. Para você ter uma ideia, esse projeto de Grupo de Estudo é hoje uma referência para toda América Latina, onde com a Cathedra da UNESCO nós junto com a UFMG vamos desenvolver uma série de projetos que culminam em ações virtuais na internet, vamos desenvolver uma série de ações de combate, a erradicação do racismo no ensino superior. E trazem os teóricos que para erradicar o racismo no ensino superior temos que ater a Educação Básica (Conversa informal em 19/09/2020).

Contudo, com a criação da Gerência de Relações Étnico-raciais na SMED, GERER, o gênero foi suprimido da nomenclatura e também enquanto uma discussão importante nos Núcleos de Estudos, sucumbindo as pressões das bancadas fundamentalistas, dos setores conservadores da sociedade e do congresso. O Plano Nacional de Educação, PNE e o **Plano Municipal de Educação, PME, suprimiram os termos “gênero” e “diversidade sexual”; em especial no âmbito do ensino infantil e médio em função de que a família tem o dever de educar os filhos menores.**

O Decreto 16.717, de 22 de setembro de 2017, altera o Decreto nº 16.690, de 1º de setembro de 2017, que altera a organização da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH) **retirou a expressão/conceito “de gênero”** do escopo de trabalho da Diretoria da Educação Inclusiva e Diversidades. Diretoria está que tinha duas gerências: uma denominada **“Gerência de Atendimento Especializado”** e a outra **“Gerência das Relações Étnico-Raciais e de Gênero”**. O Plano Nacional de Educação 2014/2024, aprovado pela Lei nº

13.005, de 25 de junho de 2014, prevê o que seria da educação nos próximos dez anos. O documento suprimiu o trecho final **do texto que falava sobre “gênero”, “diversidade sexual” e “sexualidade”, substituindo frases que davam ênfase a promoção da igualdade racial como “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (PNE, 2014/2024, p. 138).**

O Plano Municipal de Belo Horizonte, aprovado pela Lei Nº 10.917, de 14 de março de 2016, acompanhou o mesmo movimento do PNE, também retirou "gênero", "diversidade sexual" e "sexualidade" de sua redação, informando em seu Art. 2º que suas diretrizes preveem o que norteiam o PNE.

Nessa direção, a Câmara Municipal de Belo Horizonte aprovou a PL Nº 122/2017 que estabelece que seja feita a censura de imagens, vídeos e textos abordados nas escolas municipais de BH, podendo barrar eventos culturais patrocinados pela PBH com conteúdo considerados como **"impróprios", também aprovou A PROPOSTA DE EMENDA À LEI ORGÂNICA Nº 6/2019, que acrescenta em seu III § 3º**

Fica proibido no Município a doutrinação das Crianças e Adolescentes na Rede de Ensino, enquanto as questões referentes à ideologia de gênero e de diversidade sexual não estiverem inseridas no rol dos princípios e fins da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em especial, no âmbito do ensino infantil e fundamental, em função de que a família tem o dever e a responsabilidade na educação dos filhos menores.

Como dito, o termo “gênero” está na pauta dos movimentos feministas desde a década de 70 — que o conceitua como uma construção social e histórica baseada no sexo biológico. Cabe destacar também que as desigualdades sociais e a discriminação de gênero e raça são dimensões que **não dizem respeito somente às ditas “minorias” ou a grupos** específicos, mas a toda sociedade, dado que a erradicação de toda forma de preconceito e discriminações baseadas nas categorias raça, gênero e classe é de responsabilidade de todos.

Essas categorias se entrecruzam, sobrepondo as identidades dos sujeitos, manifestando-se nas relações vividas em diferentes ambientes sociais dentre eles a escola; potencializando as desigualdades sociais. Por isso, a categoria gênero é um tema importante a ser discutido também no ambiente escolar.

Nesse sentido, a interseccionalidade é um conceito que precisa estar na pauta das reflexões nas instituições de ensino, para podermos compreender como as estruturas de poder foram organizadas historicamente na sociedade brasileira sob os eixos de poder gênero, raça, classe.

Atualmente, a Gerencia de Relações Étnico-raciais, GERER, compõe a Diretoria de Educação Inclusiva e Diversidade Étnico-Racial da Secretaria Municipal de Educação, tendo como objetivo basilar o de atender à demanda de formação continuada e em serviço de professores para a educação das relações étnico-raciais e subsidiar o trabalho com essa temática nas escolas Municipais de Belo Horizonte. A GERER é a responsável por acompanhar, apoiar e oferecer suportes para o

bom funcionamento dos Núcleos de estudos das Relações Étnico-raciais das nove regionais de Belo Horizonte.

No que toca a estrutura organizativa dos encontros presenciais dos Núcleos, é importante informar que até 2019 eram realizados mensalmente, em dois turnos: manhã e tarde.

A participação é por representação, ou seja: o docente representa a instituição que atua nos encontros dos Núcleos. A adesão ocorre por interesse, podem participar todos os profissionais da Educação Básica³⁶, Gestores, professoras e educadores e demais profissionais da educação.

É recomendável que um professor(a), educador(a), por turno, seja liberado(a) no horário de trabalho na escola para participar dos encontros mensais. A reorganização interna para a liberação das docentes para participar dos encontros formativos é de responsabilidade da gestão da escola. Outra questão importante refere-se ao repasse dos conteúdos trabalhados na formação nas Instituições escolares. Os docentes participantes dos encontros ficam incumbidos de realizar esse repasse. Realizar o repasse nas escolas não é uma tarefa fácil devido à disponibilidade de um horário em que todas as professoras possam se reunir durante sua jornada de trabalho. Ademais, precisamos considerar as descontinuidades na formação. Devido à realidade do cotidiano escolar, nem sempre é possível liberar a mesma professora para participar dos encontros todos os meses durante o ano letivo, havendo

³⁶ A modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) também é contemplada pelos Núcleos de Estudos, no modelo presencial eram realizados encontros em datas e horários diferentes dos encontros dos ciclos de ensino da Educação Básica.

uma fragmentação do que está sendo trabalhado nesses espaços formativos, desfavorecendo um repasse fiel ao que foi trabalhado no contínuo da formação e de todas as trocas de aprendizagens adquiridas nesses espaços. Também é preciso refletir que nos limites de entendimento de cada professora, os conteúdos trabalhados são apreendidos de acordo com sua compreensão sobre a temática racial, dessa forma acessar a formação não implica que a profissional irá replicá-la de forma a responder as expectativas dos Núcleos de mobilizar seus pares inclusive as professoras mais resistentes a temática racial para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico na perspectiva da EREER no ambiente escolar. Devido a todos esses fatores as possibilidades de haver um repasse e ou de esses repasses surtirem um efeito satisfatório no âmbito escolar ainda é um desafio.

Sob reflexões críticas sobre o desejo que as professoras sejam multiplicadoras dos conteúdos trabalhados na formação que, no ano de 2020, realizou-se, através da GERER, um desenho da proposta de criar uma coordenação ampliada. Voltaremos a falar da coordenação ampliada na seção: A gestão do Núcleo de Estudos da Regional Leste.

Retomando a dinâmica dos encontros dos Núcleos de Estudos das Relações Étnico-Raciais, de acordo com Enedina Alves existem hoje três formatos de encontros formativos, denominados regionalizados, inter-regionais e os centralizados.

Ela elucidada os encontros regionalizados reúnem um grupo menor, com pessoas pertencentes aquela regional, tendo como característica tratar a prática pedagógica na perspectiva

da ERER, possibilitando uma reflexão sobre a *práxis* antirracista desenvolvidas em sala de aula. Em relação aos encontros inter-regionais, Enedina Alves explicou que teve início em 2018 no formato presencial com a intenção de reunir três regionais de maior proximidade geográfica para potencializar a discussão, a troca e a interação entre os integrantes dos Núcleos. Dessa forma os encontros inter-regionais são organizados agrupando os Núcleos que estão em territórios próximos e com características parecidas, a saber: Barreiro, Oeste e Noroeste; Leste, Nordeste e Centro Sul; Venda Nova, Pampulha e Norte. Os encontros inter-regionais visam reunir um maior quantitativo de pessoas possibilitando uma riqueza de trocas e também o de fazer o intercâmbio entre as regionais. Já os encontros centralizados foram iniciados no formato presencial em 2017, representam a culminância dos encontros formativos dos Núcleos. Se constituindo no momento de reunir as nove regionais em seminários e palestras para dar visibilidade aos trabalhos que foram realizados ao longo do ano e de fortalecimento das pessoas e das ações promovidas pelos Núcleos.

Cabe ainda destacar que as ações desenvolvidas nos Núcleos de Estudos são norteadas a partir de eixos básicos de atuação eleitos pelo Município de Belo Horizonte³⁷, sendo que o primeiro está relacionado com o compromisso de assegurar o cumprimento das diretrizes dos Conselhos Nacional e Municipal de Educação sobre as Leis 10.639/03 e 11.645/08 e

³⁷ Diretriz Curricular Municipal para a Educação das Relações étnico-Raciais (2013).

das diretrizes para o atendimento da população escolar em situação de itinerância e das diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola³⁸. O segundo eixo intenciona mapear nas escolas o trabalho da temática dos Núcleos de Estudos. O terceiro refere-se ao monitoramento da Política de promoção da igualdade racial na cidade. O quarto sugere o apoio aos projetos e ações antirracistas, estimulando e apoiando projetos e ações que tenham por objetivo combater práticas racistas e xenofóbicas na Educação. Já o último eixo está intrinsecamente ligado a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 e a política de igualdade racial na cidade, fomentando e articulando ações com a Gerência e com os Núcleos da Secretaria Municipal de Educação e parceiros. Vale destacar que os Núcleos de Estudos encontram amparo em diversas normativas para sustentar sua política de formação³⁹.

É importante lembrar que os Núcleos de Estudos das Relações Étnico-raciais da PBH/SMED oferecem formação continuada e em serviço em rede. Como dito, conforme informação da GERER; os Núcleos de Estudos têm uma estrutura organizacional comum, seguindo o modelo da regional barreiro, a primeira regional a iniciar as atividades de

³⁸Resolução 03/12 do Conselho Nacional de Educação.

³⁹Dentre outras normativas destacamos: lei orgânica/90, Leis federais 10.639/03 e 11645/08 e a Lei Municipal 12.288/ 2010, que institui o estatuto da igualdade racial, Lei Municipal 9934/2010, que institui em seu Art. 1º a Política Municipal de Promoção da Igualdade Racial (PMPIR), Resolução 08/2012, que defini Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola na Educação Básica, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, Plano Municipal de Promoção da Igualdade Racial – COMPIR N° 01/2019.

encontros de formação. Por isso, ao revelar os dados da regional Leste, pudemos ter uma noção de como as demais regionais funcionam.

No próximo capítulo trataremos dos aspectos metodológicos da construção da pesquisa.

CAPÍTULO 2

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Retomando o objetivo geral do nosso estudo, buscamos identificar, analisar e compreender as estratégias metodológicas utilizadas no Núcleo de Estudos das Relações Étnico-raciais da Regional Leste. Como objetivos específicos havíamos definido:

- Descrever o perfil das professoras da Educação Infantil frequentes nos encontros de formação;
- Mapear as demandas que as professoras da Educação Infantil levam para os momentos formativos;
- Analisar se, e como, as práticas das professoras da Educação Infantil, participantes, são consideradas na formação;
- Compreender os processos de participação das professoras da Educação e por fim entender como é realizada a gestão do Núcleo de Estudos da regional Leste;
- Caracterizar quais estratégias metodológicas de formação utilizadas pelo Núcleo são mais significativas na visão das professoras.
- Analisar as contribuições dos encontros formativos para a trajetória profissional e pessoal dessas docentes.

A metodologia proposta nessa pesquisa é de natureza qualitativa por compreendê-la da mesma forma que Flick (2009, p. 16) como **“um conjunto de práticas interpretativas e materiais que torna o mundo visível”**, oferecendo possibilidades metodológicas para o desenvolvimento de um

trabalho com pessoas e suas subjetividades. Contudo, no **entendimento de Flick (2009, p. 43), "... as diferentes perspectivas metodológicas se complementam na análise de um tema". Assim, utilizamos também a abordagem** quantitativa, especialmente na fase exploratória, realizando uma triangulação dos dados; com a intenção de garantir-lhes uma análise substancial. Neste sentido, utilizamos como instrumentos para coleta de dados a observação de campo com visitas a GERER, a análise de documentos como lista de presenças dos encontros formativos dos Núcleos e documentos que orientam as suas ações de formação, a construção de um questionário e a de um roteiro de entrevista semiestruturada. Conversas informais com a coordenadora e gerente da GERER, e escuta das práticas voltadas para a educação das relações étnico-raciais de 4 respondentes selecionadas por declararem que desenvolviam trabalhos pedagógicos com a temática étnico-racial. É importante explicar que o estudo contou com a amostra de 5 respondentes para a entrevista, dentre elas uma informou que ainda não desenvolveu trabalhos para a educação das relações étnico-raciais. Também reiteramos que não tivemos a intenção de realizar uma leitura analítica de tais práticas, mas, a de compreender as demandas das respondentes para o Núcleo de Estudos da Regional Leste considerando suas *práxis*.

Vale destacar que mantivemos a estrutura metodológica anterior de pesquisa de cunho etnográfico e observação participante até o momento em que não foi mais possível aplicar tal desenho de pesquisa. Desta forma, muitas informações foram coletadas a partir de visitas e de conversas

com a gestão em dois momentos: quando, nos encontros, fazíamos o levantamento de frequência das professoras de Educação Infantil e quando se realizava o levantamento da documentação sobre os Núcleos de Estudos.

A pesquisa de campo ocorreu entre agosto de 2020 e julho de 2021. Organizamos o estudo em três fases que se complementaram. Estruturamos a primeira seção de cunho exploratório que consistiu em escolher o campo a ser investigado, ou seja, um dos Núcleos entre as nove regionais da cidade. Definimos critério para sua escolha: seria aquele Núcleo que tivesse maior frequência de professoras da Educação Infantil. Utilizamos, para isto, as listas de presença de 2019. O Núcleo de Estudos da Regional Leste foi selecionado por comprovar maior frequência de Professoras da Educação Infantil nos encontros presenciais do referido ano. A segunda fase caracterizou-se pela imersão em campo da pesquisadora, que englobou a realização do contato inicial com o Núcleo da Regional escolhida e com as professoras da Educação Infantil participantes dos seus encontros formativos. Houve a aplicação de um questionário objetivando traçar o perfil das professoras e selecionar dentre elas aquelas que seriam escolhidas para a realização de entrevistas semiestruturadas de modo a aprofundar as questões do estudo.

No questionário foram tratadas questões referentes ao perfil socioeconômico, formação acadêmica e profissional das respondentes. Também foram abordadas questões a saber: a frequência, a participação das respondentes nos encontros formativo e as dinâmicas do Núcleo de Estudos da Regional Leste. Aquele seria aplicado a todas as professoras da Educação

Infantil que, atualmente, participavam da formação do Núcleo de Estudos selecionado.

A seleção das respondentes para participar da entrevista utilizou-se de seis critérios; a saber: o primeiro foi ter respondido ao questionário e desejar participar da entrevista. O segundo critério referiu-se à permanência e o terceiro a frequência nos encontros do Núcleo da Regional Leste, tendo como recorte temporal que se referiu aos anos 2017 a 2020. O quarto critério foi o da professora ter desenvolvido ou ter um trabalho em andamento voltado para a educação das relações étnico-raciais com sua turma na instituição em que atua. O quinto se apresentou como o reverso do segundo, pois, nos interessava saber os motivos da professora que não desenvolveu o tema racial na instituição em que atua. O último critério buscou garantir a presença de professoras que atuavam **tanto em EMEI's como também em creches parceiras/conveniadas.**

As entrevistas contaram com um roteiro que abordou questões sobre a estrutura organizacional e as estratégias metodológicas utilizadas no Núcleo de Estudos da Regional Leste. O roteiro para as entrevistas abordou questões como a organização, as estratégias e os recursos metodológicos utilizados durante as formações do Núcleo, a prática com a temática das relações étnico raciais na escola e as demandas das professoras da Educação Infantil para os momentos da formação e daqueles referentes a contribuição dos encontros para a prática docente.

Os questionários foram tabulados e analisados, as entrevistas transcritas e também analisadas. Já a última fase

tratou da escrita da dissertação e da produção do recurso educativo.

Chamamos a atenção para como alguns fenômenos, como a pandemia do COVID/19, que impactaram a produção da nossa pesquisa. Os Núcleos tiveram suas atividades suspensas entre início de fevereiro e a primeira quinzena de agosto de 2020. O início daquele ano foi marcado por intensas chuvas que ocorreram na cidade — interrompendo as atividades de muitas escolas para poderem acolher em suas dependências as famílias desabrigadas. Em março, com o anúncio da pandemia da COVID-19, as atividades do Núcleo permaneceram suspensas. Somente seis meses depois, seguindo as orientações da OMS, os Núcleos retomaram o trabalho de formação; passando a realizá-lo no formato remoto. No projeto inicial havia a intenção de realizar a pesquisa de campo com a observação participante das ações formativas ocorridas no Núcleo. Todavia, diante dos acontecimentos daquele novo cenário social e pandêmico, tivemos que adaptar e repensar nossas metodologias. Todo o processo de contato e coleta de dados passou a ser realizado de forma remota.

As formações do Núcleo eram abertas a todos os profissionais da rede municipal de ensino e instituições parceiras. Isto significava dizer que dentre os profissionais da Educação Infantil que participavam do curso encontramos, além das professoras, acompanhantes de Educação Inclusiva, técnicos da gerência, coordenadoras, bibliotecários, diretores e pessoal administrativo. Desta forma, nosso estudo optou pelas professoras da Educação Infantil que estivessem atuando em sala de aula, por entendê-las como sujeitos presentes na base

da Instituição Escolar, estabelecendo uma relação direta com a criança. A proximidade com a criança que a sala de aula proporciona à professora pode favorecer a construção de um olhar mais atento diante das relações que as crianças estabelecem com seus pares, com os adultos e com a materialidade disponível para o trabalho. Inclusive, pode possibilitar a reflexão crítica dos conteúdos trabalhados no curso de formação e as demandas que as crianças apresentam no que se refere as questões raciais. Sob esse ponto de vista, infere-se que as professoras da Educação Infantil; atuantes em sala de aula, e participantes do curso de formação tinham experiência prática e teórica que favorece a construção de argumentos pungentes para responder como e se as estratégias metodológicas utilizadas no Núcleo de Estudos da Regional Leste contribuem ou não nos seus fazeres pedagógicos em sala de aula.

Sob essa perspectiva o estudo justifica a escolha de desenvolver essa fase da pesquisa com as professoras da Educação Infantil, atuantes em sala de aula, nesse momento da realização da pesquisa.

2.1 Contextualizando o campo de pesquisa: Fase exploratória: o processo de contato inicial com o Núcleo, a seleção da regional a ser estudada e análise documental

A fase exploratória consistiu na escolha de uma regional para realizarmos a pesquisa. Decidimos que faríamos a pesquisa naquela que houvesse maior participação de professoras da Educação Infantil. Desta forma, utilizaríamos as

listas de presença de docentes participantes dos Núcleos de Estudos das Relações Étnico-Raciais das nove Regionais de Belo Horizonte entre 2017 (ano em que os Núcleos passaram a atuar em todas as regionais) e 2019.

Para levantamento dos dados dessa fase, escolheu-se a frequência dos(as) professores(as) aos encontros de formação dos Núcleos como maneira de selecionar a regional onde desenvolveríamos o estudo. Com a ajuda da GERER, solicitamos a todas as regionais que nos encaminhassem suas listas de presença dos encontros realizados.

Algumas regionais tiveram dificuldade em localizar todas as listas de presença dos encontros realizados pelos seus Núcleos entre os anos de 2017 e 2019, o que nos fez readequar nosso recorte temporal. A ausência dessas listas não nos permitiu comparar — dentre os encontros ocorridos — qual regional havia maior frequência de professores da Educação Infantil. Conseguimos reunir as listas de presença de todas as regionais apenas no ano de 2019. Apuramos, assim, as listas de presença de seis encontros realizados presencialmente nos meses de março, abril, maio, junho, agosto e outubro.

Verificamos uma vultosa representação de professoras da Educação Infantil nos encontros dos Núcleos. Como demonstra a tabela a seguir:

Tabela 1 - Quantitativo de frequência das professoras nos Núcleos por representatividade/2019

| DIRE | EMEI's | Creches /parceiras | Total EI (EMEI's/ creches) | EMEF's |
|-------|--------|--------------------|----------------------------|--------|
| B | 86 | 35 | 121 | 129 |
| CS | 59 | 37 | 96 | 73 |
| L | 54 | 82 | 136 | 43 |
| NE | 114 | 12 | 126 | 54 |
| NO | 63 | 51 | 114 | 121 |
| N | 72 | 20 | 92 | 85 |
| O | 68 | 30 | 98 | 34 |
| P | 62 | 20 | 82 | 70 |
| VN | 97 | 22 | 119 | 169 |
| TOTAL | | | 984 | 778 |

Fonte: Autoria própria.

Os dados apontaram uma significativa frequência das professoras da Educação Infantil, incluindo representantes da rede municipal e da rede conveniada, nos encontros formativos dos Núcleos ao indicar 56% (984) de frequência dessas docentes, superando as EMEF's (778) **que mesmo** somando as professoras de EF e EI computou 44% de periodicidade nesse mesmo período.

É importante ainda salientar que dado ao cenário epidêmico social oriundo do coronavírus, não foi possível identificar, nesse momento, as professoras de Educação Infantil

lotadas nas EMEF's⁴⁰, pois na lista de presença, a professora, mesmo sendo da Educação Infantil, acabava por respondê-la como pertencente a uma escola de ensino fundamental. Sendo assim, os dados não foram conclusivos devido a impossibilidade de um refinamento investigativo. Diante da impossibilidade de identificar nas listas as professoras de Educação Infantil lotadas nas EMEF's, para dar prosseguimento ao processo investigativo, decidimos por não trabalhar com as escolas Municipais de Ensino Fundamental. Optamos por considerar apenas as Instituições de Educação Infantil para estudo.

Um fato interessante a observar diz respeito a capilaridade da ação formativa do Núcleo junto as instituições municipais de Educação Infantil e parceiras da cidade de Belo Horizonte. Comparando as instituições presentes, e representadas através de seus profissionais nos encontros dos Núcleos em 2019, com o total de instituições de Educação Infantil do município, as **listas revelaram que todas as DIRE's alcançaram** um percentual igual ou maior que 50% de representação de Instituições de Educação Infantil nos encontros de formação nos núcleos no ano de 2019. O destaque vai para as Regionais Leste e Venda Nova que alcançaram uma representação superior a 80% conforme vemos na tabela abaixo.

⁴⁰ As escolas do ensino Fundamental poderão ofertar atendimento às turmas da Educação Infantil conforme a Portaria SMED N°289/2016, Art. 2° e Art. 8° §3°.

Tabela 2 - Comparação das Inst. de Ed Inf. por região e sua representatividade nos Núcleos

| Contrastivo: Total de Instituição da EI por DIRE e sua representatividade nos Núcleos/2019 | | | |
|--|--|--|------------|
| Regional | Instituições EI ativas (EMEI's/Creches. Parc.) | EI representadas no Núcleo (EMEI's/ creches parceiras) | |
| | | Números | Percentual |
| Barreiro | 45 | 26 | 58% |
| Centro Sul | 36 | 27 | 75% |
| Leste | 38 | 31 | 82% |
| Nordeste | 43 | 22 | 51% |
| Noroeste | 41 | 24 | 59% |
| Norte | 42 | 21 | 50% |
| Oeste | 41 | 23 | 56% |
| Pampulha | 38 | 22 | 58% |
| Venda Nova | 28 | 24 | 86% |
| Total geral | 352 | 220 | |

Fonte: Autoria própria.

O estudo apontou que o Núcleo de Estudos das Relações Étnico-Raciais da Regional Leste apresentou o maior número de frequência de profissionais da Educação Infantil no ano de 2019 em relação aos Núcleos das demais regionais.

Após escolhermos o campo de pesquisa a ser investigado com maior profundidade, o Núcleo de Estudos da Regional Leste, buscamos compreender seu território. A Regional Leste é uma das mais antigas de Belo Horizonte, seus bairros tradicionais são conhecidos por sua grande contribuição ao cenário cultural de Belo Horizonte. Conta com feiras de

artesanato e duas comunidades quilombolas, Manzo Ngunzo Kaiango e Souza, certificadas pela fundação Palmares e declaradas como Patrimônio Cultural Imaterial da cidade, se constituindo no território de Belo Horizonte que tem o maior número de quilombos reconhecidos.

A vasta ocupação urbana da região Leste se traduz um contraste entre favelas, comunidades e bairros de classe média, apontando a existência de conflitos sociais que se destacam pela desigualdade social advindas das diversidades de povos e culturas que atravessam o território e adentram as instituições de Educação Infantil.

Dessa forma, o Núcleo de Estudos das Relações Étnico-raciais da Regional Leste apresenta uma grande contribuição para a formação das professoras do seu território para a educação das relações étnico-raciais.

A segunda fase da pesquisa iniciou-se com a apresentação da pesquisadora e do estudo a ser desenvolvido para as professoras e equipe da Regional Leste. Nosso objetivo era localizar as professoras que aceitassem participar da pesquisa e com elas aplicar dois instrumentos de coleta de dados. Um primeiro instrumento seria um questionário com objetivando conhecer o perfil das professoras da Educação Infantil participantes do Núcleo. A partir deste questionário selecionaríamos um grupo menor, que contou com cinco docentes para a realização de uma entrevista semiestruturada de modo a aprofundar os temas tratados na sondagem.

O primeiro contato da pesquisadora com o encontro de formação do Núcleo da Regional Leste ocorreu no dia 13/08/2020. Após troca de conversas por *e-mail* e *WhatsApp*

com a coordenação da GERER; para informar do resultado do levantamento das listas de presença e da escolha do Núcleo onde seria desenvolvida a pesquisa. Fomos, então, convidadas a participar da sua primeira formação pós-Covid-19, que seria realizada de modo remoto através da plataforma digital *google meet*. **O tema da formação foi “Diversidade — sobreviver em tempos de crise”.** O encontro de duas horas contou com a participação de professoras e coordenadoras da Educação Básica da Regional Leste, professoras convidadas de outras regionais e a gestão da GERER, resultando num total de 121 profissionais da educação. Havia uma expectativa de que faríamos a apresentação da pesquisa neste dia e que a pesquisadora identificaria as professoras interessadas em participar da pesquisa. Todavia, devido a atrasos provocados por problemas técnicos, não houve tempo suficiente para tal. Ficou, por fim, acertado que a apresentação seria feita na semana seguinte, dia 19/08/2020.

No segundo encontro o tema de formação foi “Diálogos e possibilidades”, tendo como eixo temático a cultura indígena. Foi utilizada a mesma plataforma digital do encontro anterior, computando 82 presenças. A estratégia utilizada nesse encontro foi a de relatos de experiências de professores de 3 escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte, uma da Educação Infantil, a outra do primeiro ciclo e a última do 3º ciclo do ensino fundamental. Nesse encontro, a pesquisadora se apresentou como colega de trabalho da prefeitura de Belo Horizonte e estudante do PROMESTRE da UFMG, prosseguindo com uma breve explanação da pesquisa, sua relevância no campo acadêmico e sua potência no que se refere a contribuição para

a materialização da lei 10.639/03 nas Escolas de Educação Infantil. Ao final da apresentação a pesquisadora convidou, de forma direta, as professoras da Educação Infantil presentes no encontro a participarem do estudo como voluntárias. Neste dia, houve poucas manifestações de apoio e interesse em participar da pesquisa por parte das professoras da Educação Infantil, o que nos levou a considerar outras estratégias.

O Núcleo de Estudos da Regional Leste mantinha um grupo de *WhatsApp* com 66 participantes das formações. Havia no grupo: professores(as), coordenadores(as) e gestores(as) das Escolas Municipais de Educação Infantil, do Ensino Fundamental, das Creches parceiras e, também, gestoras da GERER/SMED. Desta forma, como sugestão da coordenação regional do Núcleo, fui inserida no grupo e novamente apresentada como pesquisadora. No grupo pude apresentar a carta de autorização da SMED para realizar a pesquisa, o TCLE e o questionário. Todavia, nesta segunda tentativa apenas duas professoras manifestaram interesse em participar. Reavaliando o resultado da nossa estratégia, decidimos fazer mais uma tentativa, buscando uma conversa mais próxima e direta com as professoras.

A partir do grupo e com a ajuda da coordenação pudemos identificar quais profissionais atuavam na Educação Infantil. Criamos um grupo de *WhatsApp* específico da pesquisa e convidamos uma a uma as profissionais da Educação Infantil participantes do Núcleo. O grupo contou inicialmente com 21 participantes. Somente depois de o grupo ter criado, foi que descobrimos que, além das professoras, também frequentavam o curso coordenadores pedagógicos, diretores e

pessoal administrativo das escolas. Quando informadas do objetivo da pesquisa, algumas gestoras, gentilmente, colocaram-se à disposição da pesquisa, prontificando-se a convidar para o grupo a professora atuante em sala de aula da sua instituição e que estivesse participando dos encontros do Núcleo, ao aderirem à enquete, retiraram-se, posteriormente, do grupo. As demais professoras, que ocupavam cargo administrativo, ficaram à vontade ou para permanecerem, ou deixarem o grupo.

Após um curto período de trocas de mensagens e esclarecimentos sobre a pesquisa, conseguimos formar um grupo de 11 voluntárias para responder ao nosso questionário. **Dessas professoras atuantes, 6 estavam lotadas em EMEI's e 5 em creches.**

Com o grupo estruturado, no dia 03/09/2020, foi postado no grupo de pesquisa de *WhatsApp* a documentação⁴¹ referente a autorização da pesquisa, conforme estabelece o COEP, seguidas de explicações sobre a importância da leitura e o envio desses documentos assinados, autorizando, assim, essa etapa da pesquisa. Após a coleta das autorizações, foi enviado para as professoras no dia 18/11/2020 o questionário sobre o perfil das profissionais da Educação Infantil que frequentavam os encontros de formação do Núcleo de Estudos da Regional Leste.

Com os recursos que foram possíveis, nas condições de pesquisa em momento de ensino remoto emergencial,

⁴¹ TCLE – Termo de consentimento e livre esclarecimento referente ao questionário perfil das professoras e a autorização de imagem.

somente em 18/01/21 obteve-se um número significativo do retorno dos questionários. Das onze professoras da Educação Infantil, 9 responderam ao questionário.

As próximas etapas referem-se a análise dos dados coletados a partir das respostas ao questionário *perfil das professoras* da Educação Infantil da Regional Leste.

2.2 Conhecendo o perfil dos sujeitos da investigação: Quem inicia e quem continua a conversa?

Ressaltamos que após a seleção das professoras que responderiam ao questionário, cada convidada escolheu um codinome para preservar sua identidade pessoal e profissional.

A partir do questionário, pudemos realizar uma caracterização das professoras da Educação Infantil participantes do estudo de acordo com a tabela abaixo:

Tabela 3 – Dados referentes aos perfis das professoras EI

| Respondentes Nome Fictício | Cor/Raça | Sexo | Idade | Estado Civil |
|-------------------------------|----------|----------|-------|-----------------|
| 1. Elaine | Preta | Feminino | 43 | Casada |
| 2. Bibi | Preta | Feminino | 41 | Casada |
| 3. Maysa | Preta | Feminino | 47 | Solteira |
| 4. Sophia | Branca | Feminino | 58 | Casada |
| 5. Claudia Linda | Preta | Feminino | 47 | Casada |
| 6. Lica | Preta | Feminino | 52 | Solteira |
| 7. Fabi | Preta | Feminino | 40 | Casada |
| 8. Dinha | Preta | Feminino | 57 | Viúva |
| 9. Mari | parda | Feminino | 46 | Casada |

Fonte: Autoria própria.

Nesse momento da investigação — ano 2021 — o grupo a ser investigado estava organizado com nove participantes.

No universo de 9 respondentes, 100% declararam ser do sexo feminino.

Uma questão relevante do estudo foi a de que dentre as nove respondentes, 8 se autodeclararam pertencentes ao grupo racial negro. Sendo que sete professoras se autodeclararam pretas (Elaine, Bibi, Maysa, Cláudia Linda, Lica, Fabi, Dinha), uma negra de pele clara (Mari) e a outra branca (Sophia). Fazendo o agrupamento conforme o IBGE, considerando pessoas pretas e parda pertencente ao grupo racial negro, obtivemos um percentual 88,9% do grupo pesquisado pertencentes a raça negra e 11,1% a raça branca.

Quanto ao estado civil, seis são casadas, (Elaine, Bibi, Sophia, Cláudia Linda, Fabi, Mari) duas solteiras, (Maysa, Lica), e uma viúva, (Dinha).

À luz desse questionário, pudemos interpelar sobre a adesão e frequência das nove respondentes no Núcleo da Regional Leste. Usamos também, como marco temporal, o ano de 2017, por haver sido o ano que todos os Núcleos iniciaram as formações. Dessa forma, obtivemos pareados. Conforme a tabela a seguir:

Tabela 4 - Adesão/permanência/frequência das professoras EI da regional Leste

| Respondente | Adesão | Tempo no Núcleo | Frequência |
|------------------|--------|------------------------|------------------------|
| 1. Elaine | 2020 | 2020 | Parcialmente frequente |
| 2. Bibi | 2020 | 2020 | Frequente |
| 3. Maysa | 2018 | 2018, 2019, 2020 | Frequente |
| 4. Sophia | 2019 | 2019, 2020 | Frequente |
| 5. Claudia Linda | 2018 | 2018, 2019 | Parcialmente frequente |
| 6. Lica | 2017 | 2017, 2018, 2019, 2020 | Frequente |
| 7. Fabi | 2020 | 2020 | Parcialmente frequente |
| 8. Dinha | 2020 | 2020 | Frequente |
| 9. Mari | 2017 | 2017, 2018, 2019 | Frequente |

Fonte: Autoria própria.

No que se refere a permanencia das respondentes no Núcleo da regional Leste, Lica tem quatro anos de permanência e é frequente, enquanto (Mari e Maysa) tem três anos de permanência e são frequentes. Já (Sophia e Claudia Linda) apresentaram 2 anos de permanência, a primeira é frequente e a segunda é parcialmente frequente. Quatro professoras (Elaine, Bibi, Fabi, Dinha, apresentaram um ano de permanência, sendo que (Bibi e Dinha), afirmaram que foram frequentes e duas (Elaine e Fabi) declaram que foram

parcialmente frequentes. Vale ressaltar que as respondentes que se declaram parcialmente frequentes, também, disseram que encontraram dificuldades em participar do curso no formato remoto, apontando que as atividades de trabalho se coincidiram com os horário e datas dos encontros.

Em relação ao formato remoto atual dos encontros de formação dos Núcleos e seus impactos na participação/frequência das professoras, observamos que, para cinco respondentes, (Elaine, Bibi, Cláudia Linda, Fabi e Dinha), o formato remoto adotado pelo curso formativo é desafiador devido ao distanciamento físico envolvido, comprometendo um pouco a interação do grupo.

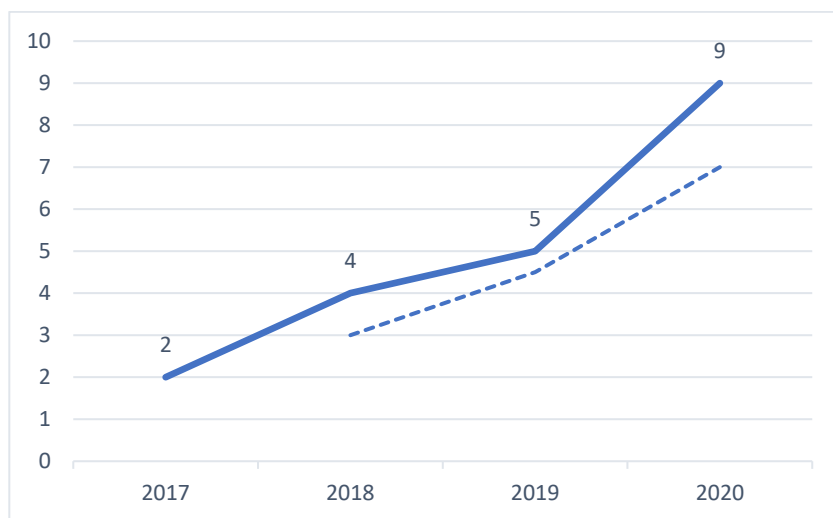
Por outro lado, quatro respondentes, (Maysa, Sophia, Lica e Mari) apontaram o lado positivo do formato remoto. Sophia, compreende que no momento de distanciamento social existe uma inovação de trabalho. Essa respondente observou que a equipe do Núcleo oferece formações para suprir esse distanciamento e o cardápio de atividades são variados e compreende a disponibilidade das professoras.

Com esse pensamento, Maysa percebeu que os encontros ficaram mais dinâmicos e acessíveis no formato remoto, e a Mari informou que continuam apresentando uma excelente qualidade na oferta de formação; Lica completa declarando que ampliou a participação e expandiu território por possibilitar o acesso de um número maior de professoras que o formato presencial. A partir dessa explanação, percebemos que o formato remoto impacta cada participante de forma diferente.

Apesar de todas as dificuldades postas pela tecnologia e pela demanda de trabalho em 2019, as respondentes indicaram, além de boa frequência/permanência, uma significativa adesão das professoras da Educação Infantil aos encontros da Regional Leste no decorrer dos anos.

Quanto a adesão, ao observar a figura abaixo pode-se visualizar a ascensão das professoras da Educação Infantil nos encontros do Núcleo de Estudos da Regional Leste a partir do ano de 2017.

Figura 4 - Adesão das professoras da EI no Núcleo de Estudos da Regional Leste de acordo com a amostragem



Fonte: Autoria Própria.

Considerando a amostra de nove professoras da Educação Infantil, os dados demonstram que em 2017 havia duas respondentes participantes do curso formativo, em 2018

houve adesão de mais duas professoras, representando um aumento de 100% de adesões, ao que, tudo somado, resultou-se em quatro participantes na formação. Nessa sequência; em 2019 houve um declínio de adesão — posto que somente uma professora ingressou no curso — totalizando 5 professoras, entretanto, os dados apontam um acríve de adesões em 2020. Com 4 novas filiações, isso representou um aumento de 80% de adesões das professoras da Educação Infantil na Regional Leste no ano de 2020, acumulando um total de 9 participantes chegando ao quantitativo da amostragem do estudo.

Esse resultado, mesmo que parcial, corrobora com o Seminário Interno de Avaliação da SMED em 2018, que apontou um aumento de participação das professoras da Educação Infantil nos Núcleos de Estudos. Sob esses dados, elabora-se a seguinte indagação: o que motiva as professoras da Educação Infantil a aderirem e permanecerem no Núcleo de Estudos da Regional Leste?

Na tentativa de entender o que leva as professoras da Educação Infantil a adesão e permanência no Núcleo de Estudos da Regional Leste, indago sobre o que motivou as respondentes a participarem dessa formação continuada. Quatro respondentes, (Bibi, Cláudia Linda e Maysa) revelaram que os motivos que as levaram a participar do curso foram a necessidade de adquirirem conhecimentos e compreensão sobre a temática racial para aprimorar suas práticas. Enquanto Sophia acentuou que o que a motivou a ingressar na formação foi, também, a necessidade de conhecer com mais profundidade as diversidades culturais do país e como elas estão sendo trabalhadas na atualidade. Além disso, Sophia

apontou a esperança de o curso possibilitar-lhe conhecer os projetos que estão sendo desenvolvido na Educação Infantil para compartilhar com seus pares na escola onde atua. Já Elaine indicou que seu ingresso na formação foi por interesse próprio; para seu crescimento profissional e pessoal.

Por outro lado, quatro participantes, (Lica, Fabi, Mari e Dinha) responderam que começaram a participar dos encontros a convite da escola, no sentido de representar a instituição que trabalha no curso de formação. Lica revelou que foi escolhida pela escola que trabalha porque já desenvolvia, com suas turmas, trabalhos antirracistas em acordo com as leis 10.639/03 e 11645/08. Apesar de essas terem ingressado no curso a convite, o que as motivam a permanecerem na formação? A partir das respostas das participantes compreende-se que as motivações que as levaram a participar dos encontros formativos da Regional Leste são de ordem teórica e prática, visto que apontaram para a importância de se construir conhecimentos sobre a temática racial para que, por meio da capacitação profissional, possam aplicar esses saberes na prática em sala de aula.

Além disso, o estudo apresentou uma amostra em que 88,9% do grupo pesquisado são pertencentes a raça negra, ainda constatou, por informações da SMED, um número maior de professoras negras na Educação Infantil, corroborando com a pesquisa de Dias (2007, p. 224) que enfatizou a presença das mulheres negras na Educação Infantil.

Conforme classificação do IBGE, ao somarmos o total dos **grupos de professoras (pretas e pardas) das EMEI's, e de professoras da Educação Infantil lotadas nas EMEF's, das nove**

regionais, encontramos um total de 3.446 professoras negras, evidenciando-as em maior quantidade em relação aos demais grupos étnico-raciais que, somados, totalizaram 2.118. É importante informar que 22 professoras não se autodeclararam, o que dificulta a visão da realidade das professoras pelas instâncias governamentais.

Tabela 5 - Total de professores de Educação Infantil da RME/BH por Regional e raça/cor

| Regional | Amarela | Branca | Indígena | Não informa | Parda | Preta | RME/BH Total | Professo |
|----------|---------|--------|----------|-------------|-------|-------|--------------|----------|
| DIRE-B | 11 | 276 | 2 | 5 | 391 | 111 | 796 | |
| DIRE-CS | 3 | 171 | | 2 | 139 | 47 | 362 | |
| DIRE-L | 4 | 125 | 2 | | 118 | 81 | 330 | |
| DIRE-N | 11 | 227 | 1 | 5 | 373 | 130 | 747 | |
| DIRE-NE | 9 | 293 | 1 | 1 | 396 | 146 | 846 | |
| DIRE-NO | 7 | 237 | | | 246 | 85 | 575 | |
| DIRE-O | 6 | 195 | | 2 | 202 | 53 | 458 | |
| DIRE-P | 8 | 273 | | 5 | 296 | 72 | 654 | |
| DIRE-VN | 3 | 234 | 1 | 2 | 407 | 120 | 767 | |
| Total | 64 | 2047 | 7 | 22 | 2591 | 855 | 5535 | |

Fonte: SGE – Sistema de Gestão Escolar da SMEDBH – 10/09/21.

Vale ressaltar que não obtivemos informações sobre a classificação das professoras das creches conveniadas por raça/cor. A autodeclaração pode cooperar para a implementação de ações e de políticas de governo mais

assertivas para a construção de uma educação de qualidade, dado que urge ser considerado na construção da identidade subjetiva e coletiva das docentes; visando proporcionar-lhes, dentre outros aspectos, condições adequadas de trabalho. Observemos a tabela 5.

Os dados acima revelaram que ao trazer a profissão docente na Educação Infantil para o campo analítico é preciso refletir sobre os lugares políticos que a categoria mulher, em especial as mulheres pertencentes ao grupo racial negro, ocuparam no campo do trabalho e no sistema educacional de Belo Horizonte.

Sob esses pressupostos tentamos, a partir do questionário, entender a carga horária de trabalho das nove respondentes, suas experiências na docência e especificamente na Educação Infantil, com quais recortes etários trabalharam e a instituição de Educação infantil que atuam. Posteriormente, já com os dados coletados, debruçamo-nos na análise das 5 entrevistadas. Optamos por manter as informações de todo o grupo na tabela a seguir, destacando as que se mantiveram na pesquisa até o final.

Tabela 6 - Informações profissionais das docentes EI

| | | | | | | Respondentes |
|------------------|---------------|------------|---------------|--------|--------------------|-----------------|
| 5. Claudia Linda | Manhã e tarde | - | 8 anos | EMEI | 3 a 4/4 a 5 | Pública |
| 4. Sophia | Manhã e tarde | 10 anos | 8 anos | EMEI | 0 a 1/1 a 2/2 a | Públic a/ part. |
| 3. Maysa | Manhã e tarde | - | 7 anos | Creche | 0 a 1 /1 a 2/2 a 3 | Pública |
| 2. Bibi | Manhã e tarde | - | 2 anos | Creche | 1 a 2 | Pública |
| 1. Elaine | Manhã e tarde | 18 anos | 9 anos | EMEI | 3 a 4/4 a 5 | Pública |
| | Trabalho | Professora | Professora EI | | | Tempo Cargo |
| | | | | | | Tempo Cargo |
| | | | | | | Instituição |
| | | | | | | Recorte Etário |
| | | | | | | Rede |

| | | | | | | |
|----------|---------------|--------|---------|--------|-----------------|---------|
| 6. Lica | Manhã e tarde | 19anos | 13 anos | EMEI | 3 a 4/4 a 5 | Pública |
| 7. Fabi | Manhã e tarde | - | 3 anos | Creche | 2 a 3/3 a 4 | Pública |
| 8. Dinha | Manhã e tarde | - | 20 anos | Creche | 2 a 3/3 a 4 | Pública |
| 9. Mari | Tarde | - | 10 anos | EMEI | 1 a 2/2 a 3/4 a | Pública |

Fonte: Autoria própria.

Esses dados apontam que as participantes apresentam uma larga experiência como professoras, visto que o maior tempo em exercício das participantes no cargo de professora foi de vinte anos e o menor, de dois.

Ao fazer o recorte do período em que as professoras estão atuando em sala de aula, especificamente na Educação Infantil, nota-se, também, vasta experiência das participantes nessa etapa de ensino; posto que três professoras atingiram um total de dez anos ou mais de experiência na Educação Infantil, com dez, treze e vinte anos. Ao passo que quatro outras aproximaram-se da soma de dez anos de experiência, perfazendo uma soma de sete, oito e nove anos trabalhando nessa etapa de ensino. Não obstante, somente duas

apresentaram um tempo menor, totalizando dois e três anos ocupando o cargo de professora da Educação Infantil.

Um total de seis participantes (Elaine, Sophia, Cláudia Linda, Lica e Mari) estão trabalhando em Escolas Municipais de **Educação Infantil (EMEI's)** e quatro (**Bibi, Maysa, Fabi, Dinha**) em creches parceiras.

Em relação à jornada de trabalho, entre as 9 professoras da Educação Infantil, 8 tem jornada dupla. O que aponta os esforços das professoras para ter um maior rendimento, para assim, ter um maior acesso aos bens de sobrevivência, como moradia, saúde, alimentação e afins.

Outro fator que nos chamou a atenção foi o de que as 9 professoras que responderam ao questionário estavam, em 2019, nas faixas etárias entre 40 e 58 anos. Não temos dados substanciais para fazer uma análise do motivo de seus ingressos na Educação Infantil na casa dos 30 e 40 anos. Sendo está, pois, uma questão que merece atenção de novas produções acadêmicas.

Após traçarmos o perfil das nove professoras da Educação Infantil que responderam ao questionário, selecionamos os dados consonantes aos critérios explicitados abaixo para continuarmos o processo investigativo.

Quem continua?

A constituição do grupo das respondentes para participar da entrevista individual foi voluntária e utilizou-se os seis critérios abaixo:

- 1) Ter respondido ao questionário e desejar participar da entrevista (todas);
- 2) Selecionar: tanto professoras que participavam da formação há um longo período, como também as recém-chegadas e que, apenas recentemente, começaram a participar dos encontros;
- 3) Ser frequente aos encontros do Núcleo (todas);
- 4) Ter ou desenvolvido, ou tê-lo andamento, um projeto voltado para as relações étnico-raciais com sua turma na instituição em que atua;
- 5) Não ter desenvolvido um trabalho para a Educação das relações raciais na instituição em que atua;
- 6) **Selecionar professoras de EMEI's e creches parceiras/conveniadas.**

Esses critérios nos foram relevantes não apenas para nossa organização interna, mas também por haverem nos possibilitado perceber aproximações e distanciamentos do ponto de vista de professoras de diferentes instituições, com diferentes práticas, no que tange ao objeto deste estudo: as estratégias metodológicas utilizadas no Núcleo da Regional Leste.

Vale destacar que o tratamento dos dados abaixo refere-se ao questionário respondido por nove professoras da Educação Infantil participantes dos encontros do Núcleo de Estudos na Regional Leste em 2020. Veja a tabela a seguir,

Tabela 7 - Critérios para a seleção da entrevista semiestruturada

| Respondente | Anos que frequentaram a formação | Permanência | Frequência | Instituição | Prática com o tema racial |
|-------------|----------------------------------|-------------|------------------------|-------------|---------------------------|
| 1. Elaine | 2020 | Um ano | Parcialmente frequente | EMEI | Não |
| 2. Bibi | 2020 | Um ano | Frequente | Creche | Não |
| 3. Maysa | 2018, 2019, 2020 | Três anos | Frequente | Creche | Sim |
| 4. Sophia | 2019, 2020 | Dois anos | Frequente | EMEI | Sim |

| | | | | | |
|------------------|------------------------|-------------|------------------------|--------|-----|
| 5. Cláudia Linda | 2018, 2019, 2020 | Três anos | Parcialmente frequente | EMEI | Sim |
| 6. Lica | 2017, 2018, 2019, 2020 | Quatro anos | Frequente | EMEI | Sim |
| 7. Fabi | 2020 | Um ano | Parcialmente frequente | Creche | Sim |
| 8. Dinha | 2020 | Um ano | Frequente | Creche | Sim |
| 9. Mari | 2017, 2018, 2019 | Três anos | Frequente | EMEI | Sim |

Fonte: Autoria própria.

No que se refere as duas respondentes que declararam não desenvolver trabalhos com a temática racial com as crianças (Elaine e Bibi) a primeira era professora de EMEI e a segunda educadora de creche. Ambas começaram a frequentar o curso em 2020, mas, a segunda candidata declarou ter sido mais

frequente aos encontros de formação do que a primeira. Por atender aos dois critérios, Bibi foi a primeira professora selecionada para compor o grupo.

Com relação as sete respondentes que declaram já ter desenvolvido projetos com a temática racial com suas turmas, comparamo-nas também quanto ao tempo de permanência no Núcleo. Três respondentes (Lica, Mari e Maysa), além de desenvolverem projetos sobre a temática racial em suas turmas, também informaram ter maior tempo de permanência no Núcleo. Também, preocupamo-nos em garantir na entrevista a participação de professoras tanto de creches **quanto de EMEI's. Assim, nosso grupo de docentes selecionadas para a entrevista ficou composto por quatro professoras; sendo Lica e Mari representando a EMEI's e Maysa e Bibi as creches conveniadas.** Bibi representava as professoras sem prática com a temática e Maysa, Lica e Mari com maior prática com a temática racial.

Cabe ressaltar que: somente no decorrer do processo da entrevista que Maysa revelou estar ocupando o cargo de coordenação na creche. Por isso, selecionamos mais uma respondente. A respondente Dinha foi selecionada para participar dessa etapa do estudo tendo em vista que as suas respostas — realizadas via questionário — apontaram questões a serem melhor compreendidas. Além disso, consideramo-na pelo fato de que ela, apesar de ser considerada recém-chegada ao Núcleo, já desenvolvia *a priori* projetos ligado a temática racial com sua turma.

Ao ser analisada, de maneira mais minuciosa, a entrevista da respondente Maysa, notou-se que ela se percebe com um

forte sentimento de ser professora, mesmo ocupando o cargo de coordenadora. Durante a entrevista, Maysa informou que a coordenação da Creche não segue os mesmos parâmetros de **trabalho que as exercidas neste cargo junto a EMEI's. Trata-se** de uma função de coordenação denominada, por ela, como *coordenação compartilhada*, em que suas atribuições incluem realizar tarefas de apoio as professoras e atuação direta em sala de aula com as crianças, desempenhando o papel de professora. Logo, suas formas de se constituir enquanto profissional da Educação Infantil passam pela identidade docente e, destarte, optamos por manter sua entrevista neste estudo.

Concluiu-se esta etapa com a seleção de 5 respondentes para a realização das entrevistas, sendo que duas **2 representam EMEI's e três creches parceiras. A amostragem** contou com 4 respondentes: Maysa, Lica, Dinha e Mari; que declaram ter prática com o tema em sala de aula e uma respondente, Bibi, sem prática com o tema racial.

Ressalvamos que de acordo com a Resolução N° 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho de ética e pesquisa (COEP), foram usados os termos de consentimento e livre esclarecimento para autorização do questionário e para entrevistas, e também o termo de autorização de imagem.

As entrevistas individuais foram realizadas na plataforma *google meet*, tiveram duração média de 40 minutos, conduzidas recorrendo-se a um roteiro norteador; para garantir que os principais pontos de interesse da pesquisa fossem abordados. Para Flick (2009) o roteiro auxilia na preparação da

pesquisadora ao passo que ainda possibilita o foco e a flexibilização da conversa.

Cabe destacar que as entrevistas individuais foram agendadas respeitando a disponibilidade das respondentes e que elas tiveram acesso ao conteúdo antecipadamente, os links da sala virtual também foram enviados com antecedência. Reiteramos ainda que, sob a autorização das respondentes, as entrevistas foram: gravadas, transcritas e analisadas.

A análise dos dados foi realizada sob à luz dos princípios da análise de conteúdo, por compreendê-la como uma técnica que permite ir além do que foi dito e inferir e interpretar o discurso por meio do sentido que a palavra carrega. Bardin, (1977, p. 31), define-a como **“um conjunto de técnica de análise das comunicações”, em que é possível realizar deduções lógicas do que está incutido no discurso, o que favorece a percepção das dimensões psicológicas, sociológicas, políticas, histórica de quem enuncia. Conforme a autora, esta técnica é constituída pela classificação do material coletado (falado ou escrito) que, após tratados, são condensados em temas ou categorias, possibilitando uma análise de dados confiável. Além disso, a escolha pela técnica se justifica por permitir compreender os pontos de vistas, valores e crenças das respondentes por meio da produção de sentidos, da contextualização e de sua subjetividade atrelados a sensibilidade do(a) pesquisador(a).**

A condução da análise inicial dos dados se constituiu em conformidade com as etapas propostas por Bardin (1997). Desse modo, organizaram-se as seguintes etapas: a primeira referiu-se a pré-análise. Para a composição do *corpus* de análise,

conforme os objetivos do estudo. Ainda, de acordo com Bardin (1997) selecionamos o material a ser tratado; incluindo a organização do referencial teórico, das entrevistas, do questionário, das anotações e das normativas. Feito isso, realizamos a transcrições das entrevistas, enumerando as frases e, finalmente, realizamos a leitura flutuante.

Já a segunda fase se referiu a exploração do material bruto. Nessa etapa, preocupou-se em preparar as entrevistas individuais transcritas para tratamento — que ocorreu da seguinte forma: após identificação e marcação de frases, parágrafos, palavras e expressões chaves, ou seja; narrativas carregadas de sentido que trouxeram informações relativas aos objetivos propostos e que também abarcaram questões relevantes ao estudo, formaram-se as unidades de registros que, de acordo com Bardin (1997), são os recortes de palavras, frases e parágrafos dos textos que, neste caso, refere-se aos textos das entrevistas individuais. Uma vez concluída essa parte, os parágrafos foram resumidos e em seguida aglutinou-se (ao resumo): palavras, frases e expressões das entrevistas por aproximação de conteúdo estruturando 21 das categorias iniciais de análise. Organizaram-se as categorias iniciais, respaldadas pelo referencial teórico, inferências e interpretações das mensagens pela pesquisadora.

Essas três etapas foram registradas mediante cadernos de campo, gravações de vídeos e de áudios como formas de qualificação dessa fase do estudo, formando assim um conjunto de dados confiáveis a serem organizados, contrastados e analisados. Essa combinação de metodologias é denominada triangulação. A triangulação favorece a

veracidade dos dados coletados, pois entendemos aqui como **Flick (2009, p. 32)** que **“torna-se ainda mais produtiva se diversas abordagens teóricas forem utilizadas, ou ao menos consideradas, para a combinação de métodos”**.

As pré-categorias foram forjadas e intituladas conforme os dados que as constituíram. Como dito, nessa primeira etapa de tratamento dos dados, foram criadas 21 pré-categorias. Após o tratamento inicial dos dados, realizamos a aglutinação por aproximação, criando as duas categorias finais. Denominamos **a primeira categoria de: “A contribuição dos encontros formativos para a formação profissional e pessoal dessas docentes”**. Quanto a segunda e última categoria, chamamo-na de: **“A gestão do Núcleo de Estudos da Regional Leste”**.

O percurso metodológico foi um intenso desafio, os dilemas, critérios, opções e tensões vivenciadas em tempos pandêmicos ocasionaram demandas para reformulação e reorientação, mas os caminhos trilhados fortaleceram o processo investigativo.

CAPÍTULO 3

AS PROFESSORAS DA EI: VIVÊNCIAS, COMPREENSÕES E DEMANDAS PARA O TRABALHO COM AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Neste capítulo traçamos o perfil das cinco professoras da EI entrevistadas, pedindo licença para que a pesquisadora pudesse fazer a leitura das narrativas a partir de sua subjetividade e sensibilidade. Trouxemos as práticas das professoras entrevistadas com a finalidade de melhor compreender lhes os dilemas e as demandas no campo profissional para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico para a educação das relações étnico-raciais. Também demos espaços para a discussão das formas que os racismos operam na sociedade e instituições de Educação Infantil na visão das entrevistadas e a partir de suas experiências profissional e de vida, tal como seus dilemas e deslocamentos.

3.1 Apresentando as cinco professoras entrevistadas

Uma gota de leite me escorre entre os seios.
Uma mancha de sangue me enfeita entre as
pernas.
Meia palavra mordida me foge a boca.
Vagos desejos insinuam esperanças.
Eu – mulher em rios vermelhos inauguro a vida.
Em baixa voz violento os tímpanos do mundo.
Antejejo. Antecipo. Antes - vivo

Antes – agora – o que há de vir.
Eu fêmea-matriz. Eu força-motriz
Eu – mulher abrigo da semente moto-contínuo
do mundo
(CONCEIÇÃO EVARISTO, 2017, p. 22).

A partir das entrevistas individuais buscamos conhecer as professoras participantes da pesquisa em suas potencialidades e tensões considerando suas subjetividades, sensibilidades e percepções sobre seus percursos pessoais e profissionais. As professoras entrevistadas foram convidadas a falar sobre si mesmas, e suas narrativas foram compondo uma espécie de mosaico; momento em que foi possível compreender com maior profundidade o perfil de cada uma e ainda captar suas compreensões sobre os pertencimentos raciais e sobre as relações raciais no Brasil. A pesquisadora apresentou, inicialmente, a cada uma das entrevistadas — a partir da sua percepção pessoal sobre as mesmas — a impressão que teve a partir das entrevistas. Peço licença para usar um pouco da minha subjetividade e sensibilidade para apresentar cada uma delas; criando um segundo codinome como um exercício que busca sintetizar minha impressão relativa às entrevistadas e suas respectivas entrevistas. Digo também que o codinome é somente uma licença poética que fiz no texto diante a delicadeza e potência das falas destas mulheres. Contudo, durante o restante do processo recorreremos ao codinome escolhido pelas entrevistadas.

- A Flor e o Tambor

Falando um pouquinho de mim. Minha Graduação é em letras, eu me formei na FACISA BH, em 2016, conclui meu curso. E como eu me vejo...é, eu me vejo como uma pessoa que se tornou negra aos 25 anos de idade, eu tenho 52 anos, e aos 25 anos de idade, em 1995, eu conheci um núcleo de capoeira de Angola, apesar de eu ser, vir de uma família constituída por pessoas negras, eu nunca me vi como negra, pelo contrário, eu sempre me via assim muito próxima e querendo muito me igualar, pertencer ao mundo das pessoas brancas. Porque o mundo das pessoas negras que me eram apresentadas, na minha família, era tudo assim, era tudo pessoas negras querendo reconhecer-se como brancas através do cabelo, através das atitudes, enfim. E quando eu cheguei nesse grupo de capoeira pela primeira vez da minha vida eu reconheci, eu vi pessoas negras que não queriam passar-se por brancas, entendeu? Então isso foi uma questão que me acordou, assim pra vida. Eu digo que a capoeira é a minha primeira formação enquanto antirracista, foi aí que eu me reconheci, que eu me tornei negra e que eu senti a necessidade de está expandindo isso, é na minha família, com a minha mãe, na criação da minha filha, enfim, eu quis ampliar isso [...] (LICA, entrevista realizada em 01/07/2021).

Lica é uma mulher que se autodeclara negra, conta 52 anos, graduada em letras, apresenta 13 anos de experiência como professora da Educação Infantil na RME. Lica se encontrou na força política inserida na expressão artística de matriz africana e no Movimento Negro Unificado de Belo Horizonte. Sua

trajetória de vida mostra que é uma mulher ávida e em movimento, busca espaços de aprendizagem e fortalecimento para além do ambiente escolar, como o jogo da capoeira e a música percussiva. A capoeira fez seu corpo inteiro dançar num ritmo que a tocou, levando-a ao encontro de outros movimentos; o Movimento Negro. Quando comparada às demais participantes da pesquisa, apresenta um diferencial que é o de ser a única a se vincular a um movimento social. O convívio com o Movimento Negro Unificado (MNU) foi, segundo ela, educador no sentido de possibilitá-la não só a compreender as relações étnico-raciais e suas tensões; mas, também, por fortalecer sua identidade enquanto mulher negra. A sua relação com as referências de matriz africana como a copeira e o tambor fez dela uma militante que vive em seu corpo a sensibilidade da dimensão musical e corporal. Toca o tambor enunciando ser possível uma educação para as relações étnico-raciais desde a Educação Infantil. É sob as batidas do tambor, que desbrava, que conquista seu lugar e que ecoa sua luta em prol de uma educação que caminhe para a promoção da equidade social.

O contato com as crianças de hoje desperta reflexões sobre sua infância, suas vivências enquanto menina negra que, não se compreendia, enquanto negra. Seu esforço para se enquadrar numa ideologia de *padrão de beleza para “ser aceita”* e para se aceitar, gerou um processo doloroso de transformação de seu cabelo.

A partir de suas experiências na infância enquanto menina negra que enfrentou dilemas e tensões oriundas do racismo e tudo que ele provoca nas crianças negras, sentimentos de

negação do próprio corpo, baixa autoestima, Lica compreende que o processo de mudanças físicas, sobretudo o cabelo, gera sofrimento e dor carregadas por toda vida.

Sob essa ideia, vemos a criança negra, seus dilemas identitários e de enquadramento no *modelo de beleza europeu*, no contexto da Educação Infantil, por isso, tornou-se uma mobilizadora. Por meio do seu fazer, ela tenta sensibilizar suas colegas para uma pedagogia antirracista.

Lica é uma mulher de expressões fortes, constrói suas narrativas recorrendo a metáforas na intenção de melhor explicitar seus pensamentos em relação à temática racial. Suas vivências geram pontos de referência e de pertencimento em sua *percussão de vida* que traz um tom de apropriação da temática racial e de um certo pragmatismo. As suas narrativas fazem transparecer uma força que resiste e que existe na beleza **artística, Lica também é delicada e aguerrida. “É como se eu tivesse entrado com uma sementinha né e essa sementinha tivesse virado um canteiro”.** Já foi semente que, regada por gotas de saberes e cultura africana, cresceu e se transformou em FLOR num canteiro fértil de ações antirracista.

A escolha de seu codinome “A Flor e o tambor” foi inspirado pelo belíssimo trabalho pedagógico que relatou desenvolver na EMEI que atua, atrelado a sua poderosa narrativa que expressou seus sentimentos e compreensão de como o Núcleo de Estudos da Regional Leste contribuiu e contribui para seu crescimento pessoal e profissional, ainda que já tenha sua identidade étnico-racial construídas nas relações com os movimentos negros e nas artes negras.

- Aurora

Meu nome é Bibi, tenho 41 anos, sou uma mulher negra, de cabelos médio, pretos, eu gosto muito do que eu faço estou agora na Educação infantil, estou dando aula para as crianças de um ano, maternal I, retornamos depois de longo período, e estamos fazendo o nosso melhor para essas crianças que já foram tão prejudicadas com a pandemia e estava também participando dos Núcleos de Relações étnico-raciais, foi um aprendizado para mim e continua sendo um aprendizado (BIBI, entrevista realizada em 20/09/2021).

BIBI é uma mulher que se autodeclara negra e conta 41 anos. Graduada em pedagogia, ingressou na Educação Infantil em 2019 na rede particular e em 2020 na rede parceria à SMED/BH. Bibi se compreende como nova no exercício da docência com crianças pequenas, deixando subentendido que ainda há muito que acrescentar em sua bagagem enquanto professora que trabalha com as infâncias e suas especificidades. O que gerou um pouco de insegurança, por parte dela. No momento da entrevista, pairou-lhe sobre si um receio de ter pouco a contribuir. Sob a perspectiva da pesquisadora, noto que foi o contrário; seus saberes são preciosos e devem ser considerados e valorizados, pois são importantes e colaboram com a pesquisa. Bibi já sentiu em sua pele o discurso que subalterniza a mulher negra no campo profissional. Ela diz sobre a ideia de que o lugar social da mulher negra, por muitas vezes, é o de inferioridade em relação à *mulher Branca*. Mas, isso, não a abateu, no que toca sua colocação profissional, reconhece-se como a professora que é.

Inclusive, problematiza a nomenclatura *Educadora da Educação Infantil* utilizada pela rede parceira. Para ela não há diferenças entre as profissionais que atuam em sala de aula nas Instituições de Educação infantil.

Interessada e determinada, Bibi, desde que começou a frequentar os encontros dos Núcleos de Estudos, segue estudando em busca de um maior entendimento sobre o fenômeno do racismo e suas formas operantes na sociedade. Seu modo de falar emana empatia e cuidado com o outro, mostrando na sensibilidade de suas palavras o poder de reconhecer o SER humano em sua diversidade. Suas narrativas revelam um movimento de ebulição, com ausências e ações que moram no por vir. Informou que consegue fazer o repasse dos conteúdos trabalhados nos encontros formativos na creche que atua. Dessa forma se posiciona como uma sensibilizadora das suas colegas, no sentido de refletirem sobre a importância de iniciarem um trabalho para a educação das relações étnico-raciais com as crianças pequenas. No entanto, apesar de demonstrar vontade, ela ainda não começou a desenvolver um trabalho com a temática racial com sua turma. Essa contradição, que habita entre o seu dizer e fazer, aponta que Bibi está em um processo de despertar. Suas primeiras manifestações em favor de uma educação para as relações étnico-raciais nos parecem analogicamente como o que vem antes do amanhecer: o céu em mudança que enuncia um novo dia. Bibi é como o romper da aurora, aponta como uma promessa de um começar, de se somar aquelas que lutam por uma educação mais justa e igualitária.

Foram essas impressões que, tecidas ao discurso de como o Núcleo de Estudos a inseriu em um contexto de debates novos para ela, inspiraram seu codinome. Isto fica explícito ao **dizer que “eu não tinha ainda essa questão do étnico-raciais”**. Ela ainda nos contou sobre o seu despertar ao falar que **“depois que eu passei a fazer os encontros com o núcleo eu também comecei a pesquisar né. Acrescentou ainda que, “eu descobri que eu muitas vezes deixava passar de liso e não percebia”,** referindo-se ao racismo estrutural.

Sob suas narrativas compreendi que os encontros dos Núcleos provocaram um deslocamento que a fez pensar criticamente sobre o racismo e desejar trabalhar a educação das relações étnico-raciais com sua turma. Ela disse com que **“[...] eu adquiri mais conhecimento né, então por isso que deu vontade de começar a desenvolver né. Porque em 2019 até então eu nem sabia dos movimentos étnico-raciais”**.

As narrativas da Bibi me fizeram pensar na Aurora, na esperança e na oportunidade que cada amanhecer nos oferece para que possamos nos transformar e contribuir, enquanto professoras, para a promoção de uma educação menos desigual e mais equânime.

- Olhos D'água

Eu me chamo [...] sou uma mulher de pele negra, estatura mediana, olhos castanhos, cabelos castanhos crespos, curto, sou uma pessoa alegre, extrovertida, gosto muito de viajar para o interior onde tenho minhas raízes, divertir com a família, cuidar das minhas plantas, em especial, cultivar minhas rosas, sou graduada

em pedagogia desde 2009, pela UNOPAR, e pós-graduada em coordenação pedagógica e orientação escolar pela IPEMIG. Na minha graduação, na temática racial, não tive embasamento (DINHA, entrevista realizada em 06/07/2021).

Dinha é uma mulher que se autodeclara negra; conta 52 anos; graduada em pedagogia e mulher cuja, dentre várias conquistas, possui uma especialização na sua área de atuação. Outrossim, apresenta 20 anos de experiência como professora da Educação Infantil na Rede parceira. Dinha tem uma conexão com a natureza, tem em seu terreiro um jardim onde cultiva rosas de muitas cores. Apaixonada por flores e cores, revela que a roxa é a sua favorita. Iniciou a pesquisa com a opção pelo codinome Roxinha, mas acabou alterando para Dinha, o nome que a faz sentir abraçada pelos familiares. Dinha é resiliente! Suas palavras ténues expressam força, mas também se percebe certa fragilidade expressada por frases e palavras de dor. Suas memórias mostram cicatrizes e feridas ainda abertas, marcas do racismo, do preconceito e da discriminação racial que insiste em machucar as crianças, as mulheres e os homens negros. Contradições e conflitos, ainda nos pareceram, ser para ela, tensos e persistentes em sua trajetória de vida, por isso, demonstra dificuldade para falar sobre a temática da violência decorrente do fenômeno do racismo. Seus percursos de vida dolorosos causam desconfianças, está à espreita, sempre em alerta, cuidadosa com a sua exposição, com a repercussão dos seus depoimentos, não se sente confortável e segura para contar sua história, o quão, exemplificativamente, foi vítima da violência do racismo. Contudo, ela revelou que os Núcleos Ihe

“deu força e me deu muita coragem” para falar sobre como o racismo foi perverso com ela durante a vida, fato que

“agora eu já sinto assim mais tranquila sabe até para conversar no assunto. É depois das Lives né que eu assisti. Eu sinto melhor para falar do assunto e até para passar isto porque você está sendo a primeira pessoa que eu falo isso...”

Aqui, Dinha se referiu a um evento em que sentiu na pele a perversidade do racismo no ambiente de trabalho; o que a feriu profundamente. Com sua permissão, adentramos nesse episódio na seção a saber: Sentindo na pele: Silenciamentos e negação da existência dos racimos na EI.

Seu comportamento revela os seus aprendizados construídos não apenas na dor de suas perdas, mas também na força de suas lutas, de tentativas de resistir e de se preservar num mundo onde as relações são construídas na disputa de poder. Poder este distribuído sob a ideia da supremacia racial.

O jogo de poder nas relações sociais está explícito, em parte, por suas fortes e impactantes narrativas, colocando, assim, uma lupa na crueldade das relações de impotência e fragilidade que tal fenômeno causa nas pessoas negras, sobretudo, na mulher negra. Seus relatos tensionam e apontam que a democracia racial ainda é um projeto que precisa de lutas para ser conquistado e que não é uma realidade para todos — *por trazer no corpo a inscrição de suas vivências dentro das relações sociais: conjectura-se a criança negra*. De volta à Dinha, é cuidadosa, atenta, dedicada e esforçada. É também muito interessada; busca conhecimentos para aperfeiçoar sua prática e ainda para se respaldar; ter a

segurança que não está sozinha e para saber que existem legislações em concordância com seus direitos de cidadã. Seu olhar resplandece uma sabedoria ancestral de resistência e de luta.

A escolha de seu codinome ocorreu no momento da entrevista, sobretudo no intervalo em que a gravação foi interrompida, em atendimento à solicitação da Dinha. Ela quis ser escutada e me escolheu. Apesar de conversamos mediante uma tela, que certamente não nos oferece a mesma oportunidade de ver o outro que o contato presencial provê, fui tomada pelo seu olhar. Nas minhas limitações não pude e tão pouco tive a intenção de mensurar sua dor. Contudo, aquele olhar me flertou, pegou-me de tal forma que permitiu que eu pudesse percebê-la de um jeito que me emocionou.

Seus olhos, são espelhos das suas águas de mulher negra. Que revelam seus sentimentos, suas dores, suas verdades e seu **esperançar “graças as lutas constantes dos nossos colegas, que lutaram e persistiram por igualdade e inclusão”**. Para ela

a liberdade de aprender e passar conhecimento sobre inclusão étnico-racial tem tornado possível a inclusão em diversos níveis sociais, principalmente nas escolas. Claro a minha percepção positiva é comparada a dificuldade que tínhamos para discutir e expor esse assunto em nossa sociedade [...].

- Coração de professora

Sou mulher negra, moradora de periferia, a mais nova de 12 filhos que meus pais tiveram. Criada apenas pela minha mãe, que ficou viúva aos 37

anos, quando eu tinha apenas 9 meses de idade tive uma infância carente e com muitas privações. Minha formação até o Ensino Médio se deu em escola pública. Tenho formação em Magistério nível médio e vou cursar o último período de pedagogia. Sou uma profissional compromissada, gosto de ser proativa, aprecio o trabalho em grupo, mesmo com os desafios de aceitar opiniões diferentes. Como educadora tenho a compreensão da necessidade da formação integral do aluno e por isso sou afetiva e respeitosa com eles, levando-os a se perceberem como sujeitos de direitos e deveres e isso perpassa pelas práticas da temática étnico-racial. Gosto de trabalhar a identidade das crianças, o respeito e aceitação as diferenças. Penso que tudo parte da aceitação de nós mesmo e isso precisa ser trabalho na infância e reafirmado por toda a vida. A aceitação própria, facilita a aceitação do outro (MAYSA, Entrevista realizada em 01/07/21).

Maysa é uma mulher que se autodeclara negra, conta 47 anos, está cursando pedagogia e que apresenta 07 anos de experiência como professora da Educação Infantil na Rede parceira. É uma mulher de fibra, determinada, segura e tem uma autoestima construída a partir do primeiro território que trabalhou: o seu corpo. Descreve-se com orgulho de sua **identidade de mulher negra: “Rosto redondo, cabelos finos, nariz achatado, boca grande e olhos pequenos de Maysa”**.

É entusiasmo e movimento, gosta de dançar ao som das músicas africanas. Uma mulher de crença diferente das do seu avô. Ela segue a doutrina evangélica e seu avô é candomblecista e isso lhe trouxe um dilema entre a crença que os distinguem e o amor que os unem; fator que precisava ser

tratado e resolvido. Ao ser indagada na entrevista sobre o registro existente no questionário sobre seus dilemas e questões que a angustiava referentes a sua ideologia religiosa, explicou que compreendeu e conseguiu lidar melhor com seus conflitos,

depois dos encontros porque quando eu falo dessa quebra de paradigma é muito desta questão religiosa mesmo. Né do fato de eu ser evangélica né. De eu trabalhar numa instituição que está numa igreja. Assim foi muito difícil para eu fazer essa distinção. Né porque por mais que eu queria né quebrar e tal, mas me fazer entendida nessa quebra sabe [...] oportunizar essas crianças de outra forma. Você precisa trazer conhecimento.

Maysa relata que por meio do estudo foi construído saberes sobre a história e a cultura Africana e a Afro-brasileira, que rompeu com certos preconceitos que tinha em relação às referências de matrizes africanas, inclusive no que toca o sagrado e às crenças africanas. Tais conhecimentos lhe deram coragem para se posicionar politicamente e defender a importância de ter uma prática comprometida com a Lei 10.639/03 desde a Educação Infantil. Trata-se de uma mulher evangélica que se depara com a situação de como trabalhar o tema da educação das relações étnico-raciais numa instituição de caráter cristão-religioso. Ela explana desse lugar melindroso na instituição pública; onde é preciso sabedoria e sensibilidade para mobilizar a escola, no sentido de incorporar a temática racial em seu currículo e desenvolver práticas pedagógicas com

um conteúdo importante para o desenvolvimento da criança em sua totalidade.

A professora Maysa registra que, após refletir em como abordar a temática na escola sem ofender ou desrespeitar a crença de ninguém, encontrou a solução na construção de uma narrativa de valorização da cultura e da liberdade de escolha dos sujeitos. Maysa é polivalente; está na coordenação denominada compartilhada, divide seu tempo com alegria e disposição entre o apoio as suas colegas e o cuidado com as crianças. Apaixonada pelo exercício docente, deixa exalar na palavra sua paixão pela prática em sala de aula. É afetuosa, dedicada e comprometida com a criança. Seu coração é mesmo de professora.

Somente na entrevista Maysa explicou que no momento está na coordenação em uma creche parceira, todavia, ao ser interpelada sobre o tempo que atuou como docente em sala de aula, ela — de forma muito contundente — respondeu que, **“Desde sempre, eu formei em 2000, não em 1998 eu fiz o Magistério. E aí eu trabalhei... em 1999 eu comecei nessa instituição que eu estou hoje”**.

Esta frase **“desde sempre”** foi a inspiração para seu codinome, por me fazer refletir sobre como a Maysa se vê enquanto profissional da educação, compreender e respeitar sua identidade profissional ao afirmar que está ocupando cargo de gestão na creche, mas, se sente professora.

- Sábria incompletude

Estou muito nervosa, falar de mim é muito complicado, não sei falar muito bem, mas, vamos lá. Meu nome é Mari, eu tenho 46 anos de idade. Estou na educação há 10 anos, sou parda, mas, me declaro negra, por vários e vários motivos. Até bem pouco tempo atrás eu não sabia que era negra. Por muito tempo, isso me foi praticamente ensinado, que o negro era sujo e eu não era suja, era burro e eu não era, eu sou extremamente inteligente, que negro morava na favela, e eu não era meu caso, até que negro tem cabelo crespo e o meu era anelado. Então eu não me encaixava nesse grupo de pessoas negras. Por falar em cabelo, hoje em dia eu uso meu cabelo liso, mas, por uma questão de praticidade, de escolha, como eu já o usei curto e com luzes. Mas, isso não esconde a minha raça. Eu não uso o cabelo liso para me esconder, pra parecer que eu não sou negra. Se eu quiser fazer luzes de novo eu vou fazer, se quiser usar ele anelado, vou usar, sou livre para usá-lo da forma que eu quiser e isso não comprometi quem eu sou. Por muito tempo eu pensei o contrário, mas desde quando eu comecei a atuar na área da educação eu me propus a buscar informações, buscar mesmo o conhecimento que por muito tempo me foi negado. Então eu descobri e compreendi, como é difícil falar, compreendi a verdadeira história nossa, como os nossos ancestrais sofreram, como foram duramente castigados. Nossos ancestrais foram arrancados de um lugar que tinham uma vida e foram trazidos para um outro lugar que não tinham voz, não tinham vida. Então é uma história de muita resistência e agora eu posso falar com muito orgulho que eu sou negra, embora minha pele seja parda, me considero negra e falo isso

de peito e coração aberto. Antes era difícil falar porque a gente não tinha muita representatividade, foram ensinadas muitas coisas, que hoje eu entendo que pessoas sofreram com isso inclusive eu. Vou citar uma das situações que me deixaram muito constrangida, que não vou esquecer nunca, nem que eu viva cem anos. Foi o fato que aconteceu comigo eu tinha doze ou treze anos, estava na escola e teve um mini concurso pra escolher a noiva da quadrilha, na festa junina e aí teria que ser quem dançasse melhor, porque a noiva da quadrilha que puxa os passos. Embora eu tenha alcançado o maior número de palmas, e esse era o critério de escolha, eu não pude ser a noiva. Quando questionei porquê que eu não poderia ser a noiva, uma pessoa falou claramente, deixa ela porque ela vai pentear o cabelo e vai ficar melhor do que o seu. Isso foi o fim da picada. A outra pessoa tinha a pele branca e o cabelo grande e até um certo poder aquisitivo melhor que o meu. Isso eu não vou esquecer nunca porque me deixou chateada mesmo e prejudicada, porque depois disso eu não quis mais me candidatar a participar de nada na escola. Essa é uma das histórias que me marcou dentre outras que não dá para contar aqui (Mari, entrevista realizada em 23/09/21).

Mari é uma mulher que se identifica como de pele parda, mas se autodeclara pertencente ao grupo da raça negra, demonstrando uma visão mais arguta sobre seu pertencimento racial e conta 46 anos. Ela nos revelou que, a partir de pesquisas, compreendeu que sua experiência de vida não se aproxima do grupo da raça branca, por isso se reconhece negra da pele clara. Está cursando pedagogia na

UEMG graças a uma parceria entre a Instituição e a Prefeitura, apresenta 10 anos de experiência como professora da Educação Infantil; já trabalhou em creche, mas desde 2016 trabalha em uma EMEI. Mari é sincera, espontânea, reflexiva e **questionadora. Ao dizer que “O que eu falo e o que eu reclamo eu tenho porque reclamar. Entendeu. Eu tenho porque eu... eu tenho base para isso. Sabe? Mas assim, convencer eu já não consigo”, revela suas limitações.**

Percebe-se que suas narrativas revelam o conhecimento de si enquanto pessoa e profissional, enxerga-se em sua inteireza, entendendo seus pontos fortes e frágeis. Considera que seus estudos sobre a temática étnico-racial foram enriquecedores para a construção da sua identidade étnico-racial.

Suas palavras expressam a sutileza e a resistência que emergem da sua natureza de mulher que se vê negra. Não é **mulher de ficar “em cima do muro”.** Coloca seu ponto de vista de forma respeitosa e coerente. Guarda um incomodo em relação ao posicionamento das pessoas que ainda carregam um discurso de negação e desvalorização sobre a temática racial. Esse sentimento a faz refletir sobre a necessidade de construir uma narrativa capaz de fortalecer a temática na Educação Infantil e de dar visibilidade ao seu trabalho para a educação das relações étnico-raciais com as crianças pequenas. Por isso, construiu o argumento que considera precioso ser de obrigatoriedade a implementação da Lei 10.639/03 na Educação Básica. Ainda assim, encontra dificuldades em **construir argumentos que possam “convencer” suas colegas de trabalho a desenvolver uma prática com a temática racial.** Por esse motivo, aponta a importância de haver registro e

materialidade concreta nos encontros formativos dos Núcleos. A materialidade lhe é um meio de validar seu discurso em prol **de uma educação antirracista, é um “respaldo”**. Mari é do contato, do concreto, essa é sua forma de aprender: fazendo e explorando a materialidade. Pensa que o aprofundamento nos estudos pode fortalecê-la, ainda mais, para o embate; e isso, segundo ela, ainda lhe falta lograr. Essa fragilidade não sinaliza uma fraqueza, ao contrário, revela seu espírito de busca, sua sabedoria e sua sensibilidade em se compreender naquilo que ainda falta.

O que me inspirou na escolha de seu codinome foi sua capacidade de se reconhecer em suas potências e também em sua incompletude.

Após conhecer as entrevistadas um pouco mais, passamos a compreender haver diferentes eixos de subordinação que incidem sobre os mesmos sujeitos. Percebemos, graças aos seus depoimentos, que cada uma demonstrou vivências e experiências enquanto mulher e negra, possibilitando-nos perceber que a violência do racismo deixa marcas e feridas que se inscreveram em seus corpos e memórias. Todas apontaram que esses eixos as colocam em um lugar de maior vulnerabilidade.

Na próxima seção teceremos alguns apontamentos sobre o tema da interseccionalidade — que já foi abordado no capítulo inicial desta dissertação — que merece aprofundamento a partir dos depoimentos coletados junto às participantes da pesquisa.

3.2 Racismo na visão das entrevistadas: experiências, dilemas, deslocamentos

As professoras entrevistadas falaram sobre suas experiências de vida e profissional apontando alguns dilemas e deslocamentos que merecem atenção por se constituir em vivências no campo das relações étnico-raciais, reforçando a importância de formação de professoras da EI para a educação das relações étnico-raciais; não somente para potencializar suas práticas, mas, sobretudo, em vista de fortalecê-las para o enfrentamento das diferentes formas operante do racismo nas instituições de Educação Infantil.

3.2.1 Educação Infantil e as culturas religiosas de matriz afro-brasileira

Para podermos compreender os modos de ser e ver no mundo dos povos afro-brasileiros, é preciso pensá-los sob a concepção da cultura afro-brasileira; que considera a existência de uma **“força vital” no universo, uma energia que anima o mundo”, onde a ancestralidade faz a integração entre homem, a natureza, o mítico e o sagrado** (OLIVEIRA, E., 2005).

A energia vital é um princípio das africanidades brasileiras **que considera que “tudo que é vivo e que existe, tem energia vital, como planta, água, pedra, gente, ar, tempo, tudo é sagrado e está em interação”** (TRINIDADE, 2006, p. 33).

No enraizamento cultural dos afro-brasileiros, há um **princípio de integração, em que, “suas experiências nos**

caminhos da vida comunal, a religião, a vida social e a família **não se separam**”, (MACHADO, V., 2013, p. 22).

O dilema vivido por Maysa em relação a sua opção religiosa e a diplomacia exercida por ela no trabalho com as religiões de matriz africana em um espaço de caráter cristão religioso em que as creches de Belo Horizonte estão localizadas reflete uma das tensões vividas pelas professoras ao se trabalhar os projetos voltados para a valorização da cultura afro-brasileira.

Em sua entrevista solicitamos mais explicações sobre um termo que ela havia utilizado em seu questionário para dizer que considera que a sua participação no núcleo contribuiu para **sua formação profissional e pessoal: “Quebrou alguns paradigmas”**.

Quando lhe perguntamos por que considerava que os encontros do Núcleo de Estudos da Regional Leste **possibilitaram aquilo que denominou ser uma “quebra de paradigma”** Maysa apontou inicialmente as suas dificuldades em lidar com a diversidade religiosa presente em sua família:

[...] eu sou evangélica desde sempre né. E eu tinha...eu tenho...é meus avós paternos, na verdade meu avô paterno ele era espirita né, mais do candomblé mesmo né. E aí eu ficava né naquela confusão toda. E eu sempre gostei... né eu sou apaixonada pelo meu avô. E não entendia. Não conseguia distinguir uma coisa da outra. quando eu fui para o grupo de estudo eu fui percebendo né as diferenças da prática dele ali. Da religião dele. Como que isso era importante para ele. Como que isso constituía o que ele foi. E como eu aceitei...que uma coisa não tem nada a ver com outra. Né existe a liberdade religiosa e existe a compreensão do

etino. Da etnia mesmo africana que é... me constituí, eu sou negra. (rsrs). Então foi muito tranquilo. Trouxe uma tranquilidade né pra mim com essa questão familiar. E também com o lugar onde eu trabalho. Hoje eu já falo com mais clareza com os dirigentes né, quando fala: Ah, mas você está trazendo isto aqui. Da onde né. Essa coisa aqui não pode. – Não pode sim porque nós não estamos fazendo referência a esta religião. A este culto. A gente não está trazendo um culto diferente. A gente não está fazendo culto nenhum aqui, a gente está ensinando para as crianças algo que é importante e que vai constituir ele como cidadão (Maysa, professora de Creche, entrevista realizada em 05/05/2021).

Maysa viveu um dilema na própria família com um parente próximo com o qual tem forte laço afetivo. O fato de seu avô ser do candomblé e ela amá-lo gerava um sentimento confuso — porque professavam ideologias religiosas muito diferentes.

Maysa se constitui numa identidade religiosa com forte resistência em aceitar as religiões de matrizes afro-brasileiras e àqueles que as professam. Assim, ela viveu o dilema de amar seu avô, mas repudiar-lhes os ritos do candomblé. Devido aos princípios da religião evangélica, ela se viu em um lugar de tensões onde, por sua crença, condenaria seu avô pelo simples fato de ser candomblecista; e por amor, querê-lo-á incondicionalmente. Seus sentimentos iam a contrapelos daquilo que lhe ensinara sua professora de religião. Somado a isso, trabalha em uma Instituição educacional confessional que defende os princípios da religião evangélica.

Maysa também revelou que não é fácil sustentar essa **discussão na instituição que trabalha. Ao dizer que “e outra coisa que eu percebo que não é uma dificuldade só minha, tinha outras colegas também né com a mesma dificuldade”,** além de apontar a necessidade de estar explicando aos **dirigentes a importância desse debate. “É exatamente por causa dos espaços onde nós estamos inseridas, que são espaços religiosos”.**

No que se refere a administração das creches, Pinto (2009) nos apontou serem administradas por entidades filantrópicas, comunitárias e confessionais, hoje em parceria com a PBH. É nesse ponto que a Maysa encontra a fragilidade das creches, dado que

essas instituições... eu não sei se você entrevistou alguém mais que é de creche né, mas a maioria das creches elas estão nos espaços religiosos. Ou é uma igreja católica. Ou é uma igreja evangélica. Ou espaço de reunião espírita. É sempre uns espaços assim. É algo... a constituição de creche como é algo da comunidade né. Ela é uma instituição comunitária. A comunidade usa esses espaços para poder sediar, aí as creches né. E aí muito complexo você trabalhar o étnico-racial é dentro desses espaços por causa da religião (Maysa, professora de creche, entrevista realizada em 05/05/2021).

Maysa, mais uma vez, apontou uma das faces do racismo que estruturou a sociedade, reverberando nas instituições a favor de ideológica religiosa.

Reforçamos aqui, que a diversidade cultural e racial que constitui nossa sociedade compõe a mesma estrutura que adentram os espaços escolares (Gomes, 2010), inclusive a Educação Infantil. O que está em jogo ao se desenvolver um trabalho para a educação das relações étnico-racial com as crianças pequenas é o respeito a esses corpos que carregam cultura e história. É pensar nesse trabalho como um direito da criança na Instituição de Educação Infantil.

Por isso, a creche — enquanto Instituição de Educação Infantil — tem a responsabilidade de salvaguardar que todas as culturas, memórias e histórias sejam contadas e representadas em seu currículo. É importante destacar que

não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (DCNERER, 2004, p. 17).

Nessa linha de pensamento as religiões de Matriz africana enquanto um importante elemento da cultura afro-brasileira,

assim como, os demais elementos que a constitui, precisa ser acessada pelas crianças pequenas no ambiente escolar.

Dessa forma, cabe as instituições de Educação Infantil de Belo Horizonte implementar a Lei 9934 que criou as Políticas Municipais de Promoção da Igualdade Racial em Belo Horizonte, assim como, as Leis 10.639/03 e 11.645/08, tal como as DCNERER.

Em seus depoimentos, Maysa nos dá pistas do quanto as questões religiosas são melindrosas e tensionam as relações na nossa sociedade, seja no âmbito familiar ou escolar. O estranhamento das religiões de matriz africana é oriundo da intolerância religiosa. Já o preconceito religioso vem se perpetuando desde o período colonial, silenciando e negando o direito à liberdade religiosa. Santana (2003), ressalva que

Nesse aspecto, parece me fundamental a forma como durante muito tempo, os adeptos das religiões afro-brasileiras encontraram para fugir da perseguição. O silenciamento de sua condição de pessoas do candomblé ou da umbanda. Silêncios esses que garantiram, em muitos casos, a existência dessas práticas religiosas que eram legalmente proibidas. Atualmente, mesmo não sendo proibidas, as religiões afro-brasileiras são alvo do preconceito e diversas pessoas ainda silenciam o fato de pertencerem a elas. Tais posicionamentos podem refletir tanto o medo de ser discriminado, quanto a preservação de seus valores religiosos e culturais em momentos de intolerância religiosa (SANTANA, 2003, p. 41).

O preconceito e a intolerância religiosa são formas pelas quais o racismo é reverberado na sociedade, que por

intermédio de um discurso depreciativo busca-se desmantelar a cultura, os costumes e as crenças dos afro-brasileiros — de forma velada ou, até mesmo, explícita!

Por isso, há no ambiente escolar uma tensão quando são trabalhados conteúdos riquíssimos de manifestações culturais de matriz africana. Nenhuma crença deveria coibir o trabalho pedagógico para a Educação das relações-étnico raciais, porque, todas as crianças têm o direito de conhecer as diferentes culturas e as religiosidades que as compõe.

A inibição desses eventos culturais de base afro-brasileira na Educação Infantil consegue privar a criança de ampliar seus **conhecimentos, pois “limitam seu aprendizado, considerando a variedade de possibilidades de aprendizagem que o festejo proporciona à criança”**. Sob esse ponto o documento Orientações e Ações para Educação das Relações, elucida que

Considerando que o próprio sentido da religião é o de promover a paz, entendemos que as atividades pedagógicas também devem se voltar para esta perspectiva e favorecer a possibilidade do diálogo, do respeito e da valorização das diferentes culturas que compõem a formação da sociedade brasileira (Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais, 2006, p. 45).

Portanto, a escola deve respeitar a diversidade cultural que compõem o sistema social de nosso país para possibilitar que todas as crianças tenham acesso à diversidade cultural religiosa do Brasil indiferente da religião que a família e a comunidade escolar professam.

3.2.2 Educação Infantil e as tensões forjadas pelo mito da democracia racial

Pelas falas das entrevistadas podemos perceber o quanto uma das questões para o trabalho da educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil passa pelo enfrentamento e a desconstrução do mito da democracia racial. As professoras enfrentam resistência por parte dos colegas que negam a existência da lei ou mesmo minimizam a importância de se trabalhar a temática das relações étnico-raciais. Quando resistem ou minimizam sua importância, eles estão, efetivamente, sustentando o imaginário do mito da democracia racial.

No entanto, podemos constatar na fala da Lica que ainda paira o discurso que escamoteia as questões étnico-raciais nas Instituições de Educação Infantil, dificultando um trabalho coletivo para a educação das relações étnico-raciais com todas as crianças.

apesar da gente desenvolver trabalhos a muito tempo e tudo, é dentro da escola ele não tinha o mesmo valor. Ou tinha valor quando a ação que eu estava desenvolvendo é provocava alguma coisa para além dos muros da escola. Né igual por exemplo quando foi a visita da Rainha Zambi, por exemplo, da Zambi Kabátusuê a nossa escola. Ela foi escolhida porque tinha pessoas desenvolvendo trabalhos com as leis lá. E porque a gente atendia crianças da Comunidade Quilombola né que é os meninos do Manzo Ni zungo. E daí nós fomos escolhidos. Ai assim nesse momento: - Nossa a Lica o trabalho dela é bacana. Nossa a Lica nos deu

essa visibilidade. Nossa, foi super bacana. Teve todo um preparo para a visita. Foi super legal. Mais assim, acabou esse ganho extra né. Ai acabasse tudo também. Ai quando a gente vem falar do preto, ai: - Ah!!!!!! mas você de novo. Tipo assim, você não parou com isso até hoje, sabe. Então assim infelizmente são pessoas que ainda não conhecem o reparo que a gente está procurando fazer com esse trabalho. Não tem consciência desse reparo. E que só está interessado em ganhar estrelinhas entendeu (Lica, entrevista realizada em 03/05/2021).

Lica aponta em seu depoimento um desencontro ao revelar que o trabalho para a educação das relações étnico-raciais que estava desenvolvendo era invisibilizado e não tinha o reconhecimento da sua importância na formação holística de todas as crianças, de sua potência enquanto um trabalho que faça luz na história e na cultura dos afro-brasileiros, possibilitando que as crianças negras também se reconheçam no ambiente escolar. Segundo Lica, seu trabalho só ganhou visibilidade na instituição após ter reconhecimento e valorização por pessoas externas que viram a potência de seu trabalho para a educação das relações étnico-raciais, ganhando uma grande importância devido ao atendimento de crianças pertencentes a comunidade quilombola. As pessoas externas compreenderam a consistência do trabalho para garantir o direito dessas crianças de terem suas histórias e culturas representadas na escola. Contudo, Lica ressalva que a valorização de seu trabalho pela escola tem curta duração, dado que, volta a ser invisibilizado e até criticado quando sai do alcance do público externo à escola. Essa atitude fica ainda

mais evidente ao se dizer que as pessoas não compreendem “o reparo” que a sociedade precisa fazer em relação à população negra, que vem carregando prejuízos históricos de diferentes ordens, como econômica, educacional, trabalhístico e, também, no que tange o reconhecimento de seu protagonismo na construção do país.

Lica demonstra em sua narrativa uma concepção diferente em relação as das colegas de trabalho, pois, ela não vê a temática racial como algo que deva ser trabalhada de forma pontual, como datas comemorativas, ou simplesmente para **“ganhar estrelinhas”, dito de outra forma, como uma ação para** ter reconhecimento externo, para a escola aparecer como aquela que considera a diversidade étnico-racial em seu currículo e, com isso, ganhar visibilidade e credibilidade pelas pessoas de fora, que reconhecem a importância da temática-racial na Educação Infantil.

Ao contrário, ela não está preocupada em ganhar *status* e sim em desenvolver um trabalho robusto para educação das relações étnico-raciais, de forma ininterrupta e transversal no currículo da Educação Infantil no sentido de garantir uma educação equânime, que garanta a valorização da diversidade étnico-racial de todas as crianças.

As ideias de Maysa vão ao encontro com as concepções de como se deve trabalhar a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil ao dizer que

é a necessidade do ensino étnico-racial. Né que não é só um querer. [...] não é só pra ficar bonito na fita. Não é porque é a onda do momento falar de étnico-racial. Né mas tem uma legislação que

a gente precisa é entender, compreender e aplicar. (Maysa, professora de Creche, entrevista realizada em 05/05/2021).

Nessa direção, Mari — professora de EMEI — aponta que uma das formas que o racismo opera na instituição de Educação Infantil é a resistência por parte dos colegas de trabalho, que negam a existência do racismo e da Lei 10.639/08 ou mesmo da importância de se trabalhar a temática racial com as crianças, ao dizer que

“As pessoas ainda não estão preparadas para falar nesse assunto porque como disse o presidente: - É muito mi mi mi. Nossa então a gente coloca assim: - Nossa eu passei por isso e não sabia o que que era. – Ah não mais isso aí é ...Isso não tem nada a ver não. [...] É, é igual na Lei 10.639. A lei é válida e muito válida. É Lei, não tem porque discutir se é Lei. Aí teve um dia que a minha colega falou comigo: - Não mais essa Lei foi vetada. Eu falei: - Não teve alguns...como é que fala? Artigo né? Eu acho que até foi o artigo 79 que eu já tentei ler de todo jeito. Ele falava nesse artigo. Ele falou: - Não foi a Lei. E eu falei: - Não, eu não vou teimar com você porque eu sei o que eu estou falando. Realmente teve um ou dois artigos, não sei o que... que foram vetados, mas existe. E a lei é para ser cumprida. É para ser trabalhada. Entendeu[.]não é que tenha dificuldade de passar, eu tenho dificuldade de convencer o que eu estou falando, entendeu. De convencer alguém do que eu estou falando (Mari, entrevista realizada em 13/05/2021).

Quando as professoras resistem ou minimizam a importância de se desenvolver um trabalho para a educação

das relações étnico-raciais com as crianças estão, com efeito, sustentando o imaginário do mito da democracia racial. A desinformação ou falta de sensibilidade por parte do professorado é algo que desmobiliza o trabalho para a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil.

Diante da resistência que as colegas apresentam em desenvolver um trabalho para a educação das relações étnico-raciais, **Mari argumenta que “tá na lei é pra ser cumprida”**. A afirmação da Mari revela sua tentativa de contrapor as ideias de suas colegas, dizendo assim, se não reconhece a necessidade de trabalhar a educação das relações étnico-raciais racial para podermos romper com o racismo, então, faça pela força da Lei. Se não cumprir o que estabelece a lei 10.639/03, estará infringindo uma legislação nacional.

Perante o dilema enfrentado pela Mari, torna-se necessário explicar aqui que a Lei 10.639/03 está legalmente regulamentada, houve o veto do art. 79A. São tramites de uma Lei ter artigos vetados e outros artigos, cláusulas, etc. incluídos, como, a título de exemplo, a alteração da Lei 10.639/03 pela Lei 11.645/03 que incluiu as questões indígenas.

Portanto, Mari está correta ao dizer não haver o que negar quanto a obrigatoriedade de as escolas terem que incluir em seu currículo o estudo da história e dos africanos, dos afrodescendentes e dos indígenas, inclusive aquelas Instituições de Educação Infantil.

Vale destacar que o aprofundamento desse conteúdo pode ser encontrado na DCNERER de 2004, e ainda estão nesse documento orientações, princípios e fundamentos para a

elaboração e desenvolvimento de práticas pedagógicas com a temática étnico-racial.

Dito isso, ressaltamos que diversos autores como, Nilma (2005, 2010, 2012) Munanga (2005, 2015) afirmam que o mito da democracia racial se instaurou nas instituições, sendo uma forma que o racismo opera por meio da negação e da resistência em trabalhar com a temática racial, evidenciando a existência do racismo institucional. Os modos que o racismo opera podem ser observados por meio das narrativas que as professoras e as gestores elaboram para não trabalhar com a temática racial com as crianças, (GARCIA, 2019; IVAZAKI, 2018; MARCHI, 2016, OLVEIRA, 2016, QUEIROZ, 2012, SANTOS, 2015).

Vale ressaltar que o racismo institucional dificulta o enfrentamento de situações reais de exclusão vivenciadas pela população negra e indígena nos diferentes ambientes sociais, inclusive na escola reverberando em prejuízos e processo de exclusões. (CASTRO, 2015; COSTA, 2013; GARCIA, 2019; FEITAL, 2016; MARCHI, 2016).

Essas autoras acreditam que tais discursos impedem que novas formas de pensar sob outras bases epistemológicas e culturais adentrem o contexto escolar, desfavorecendo assim a construção de outros olhares sobre as relações étnico-raciais — mantendo as desigualdades sociais.

Sob o pensamento das autoras, compreendemos que os enfrentamentos e os dilemas colocados por Lica, Maysa e Mari no cotidiano das Instituições de Educação Infantil são reais e preocupantes, dado que colaboram para a manutenção e perpetuação do racismo.

Vale destacar que as DCNERE, 2004 estabelecem que todas as crianças têm o direito de conhecer sua cultura e história, portanto, o trabalho pedagógico com a temática racial é uma responsabilidade de todas as professoras e vai além do cumprimento de Leis, pois, a Instituição de Educação Infantil está contribuindo para a formação e a construção das identidades e subjetividades das crianças.

Perante a essa realidade, urge a necessidade de formação de professoras da Educação Infantil para a educação das relações étnico-raciais.

3.2.3 Sentindo na pele: Silenciamentos e negação da existência dos racimos na EI

Nesta seção foi abordado um caso emblemático de uma situação vivida por uma das entrevistadas, que nos tocou profundamente pela perversidade que o racismo institucional atingiu essa professora negra, provocando dores e feridas difíceis de serem superadas.

Escolhemos trazer a cena ocorrida para o debate não como uma denúncia, mesmo porque, já transcendemos esse campo graças as lutas dos movimentos negros. Entretanto, como uma reflexão crítica e propositiva.

A necessidade de se desenvolver um trabalho para a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil é fortemente reverberada na experiência relatada por Dinha, apesar das negações da existência de reprodução do racismo na Educação Infantil. Ela relatou que

Olha foi no finalzinho de 2018 é o sobrinho da... o sobrinho da secretaria... eu estava com as crianças e ele chegou até perto...chegou até a mim e me chamou de macaca. Aí quando ele falou assim eu falei com ele: - Senta aqui vamos conversar. Ele falou: - Não quero falar com você macaca. E ele tinha saído de perto da professora. Eu conversei com a professora dele. Ela não deu atenção. Aí eu conversei com a tia dele e ela falou assim: - Eu vou conversar com ele. Só que continuou a mesma coisa não me deu resposta. Eu fiquei chateada com aquilo porque foi em frente os meus alunos. Aí eles me perguntaram: O que que é macaca. Ali eu fui fazer um projeto né para falar com eles o que que era macaco. Falar sobre o macaco. Falar sobre outras coisas. E eles falou assim com raiva sabe. Ele falou e saiu e ele não dava atenção pra ninguém. E eu conversei... eu voltei a conversar com a tia dele. Ela me falou que ele estava passando por várias coisas dentro de casa, mas ele já estava com 5 anos. Eu acho que deveria conversar né. Eu falei com ela conversa com os pais dele. Aí ela falou que ia conversar e nunca me deu repostas. Aí eu fiquei com aquilo, chateada sabe. É eu penso até hoje que uma criança de 5 anos, ela pode ter na sala de aula ou até mesmo com tios ou com pais que conversem com ele sobre isso. Porque eu...eu entendi..., mas ele falar com outra criança, outra criança é vai sentir como se fosse...diminuído né. E ele não vai ter como reagir. E isso pra mim ficou marcado porque uma criança no meio de tanta gente, ele foi até a minha presença e falar isso comigo (Dinha, professora de Creche, entrevista realizada em 07/05/2021).

Várias questões nos chamaram a atenção nesse episódio, destacaremos algumas delas. A primeira foi o não

posicionamento dos adultos envolvidos, pensando nos diferentes lugares que estes adultos ocupam. A família não se manifestou no sentido de trabalhar o tema com a criança, mas ignorou o ocorrido. Também a família não se manifestou na direção de compreender como a professora lidou com a situação e tão pouco se preocupou com o impacto que tal situação gerou para a docente, posto que foram palavras ofensivas, o que aponta que o silêncio que se instaura na escola atravessa os lares.

Por outro lado, a própria Dinha, embora tenha procurado a tia da criança, também demonstra dificuldades para lidar com a situação, tanto na forma como abordou o assunto com os estudantes; como pelo fato de não ter procurado ajuda que adviesse ou da gestão escolar, ou mesmo reivindicando diálogo sobre o ocorrido com a família, de maneira mais institucional.

Eliane Cavalleiro (2003) em sua obra do *Silêncio do lar ao silêncio escolar* identifica que os adultos invisibilizam e negam as questões raciais no ambiente da Educação Infantil. Para a autora a dificuldade que os adultos — sobretudo as professoras — apresentam em compreender o espaço escolar como uma zona de tensionamentos devido às diversidades raciais, pode ser um mecanismo de manutenção do racismo.

Tal apagamento dificulta que as professoras identifiquem os conflitos nas relações das crianças com seus pares e com os adultos oriundos das diferenças raciais. Além disso, Cavalleiro (2003) adverte que

O silêncio permanente das professoras a respeito das diferenças étnicas no espaço escolar, somado aos das crianças negras, parece conferir aos alunos brancos o direito de reproduzir seus comportamentos, pois não são criticados nem denunciados, podendo utilizar essa estratégia como trunfo em qualquer situação de conflito (CAVALLEIRO, 2003, p. 54).

Nesse evento, podemos observar um silenciamento e uma falta de orientação da criança por parte da família e da escola, porquanto a secretária também não se posicionou diante ao comportamento da criança para com a Dinha.

A mesma autora em sua obra “do silêncio escolar ao silêncio do lar” apontou que o mesmo silenciamento diante as questões raciais que se instaurou na escola, outrossim, atravessam os lares. Esse comportamento reverberam as formas que o racismo opera nas instituições sociais, como a escola e a família, velando-o, negando-o e escamoteando o racismo por meio da ideia de uma democracia racial, Cavalleiro (2003).

Outra questão importante foi o fato de a Dinha haver-nos informado que não tomou nenhuma iniciativa diante o não pronunciamento dos adultos, no sentido de salvaguardar seus direitos humanos por receio de ser demitida.

Seu comportamento apontou como as intersecções raça e classe social impactam-na e a colocam em um lugar de maior vulnerabilidade, fazendo com que ela mesmo se mantivesse em silêncio mesmo estando magoada e indignada com a posição dos adultos diante ao acontecido.

Este evento também nos levou indagar sobre a postura da criança, que desde a mais tenra idade produz essa espécie de atitude. Sobre o tema, Fazzi (2004) ressalva que as crianças podem apreender discursos racistas pela linguagem; seja pela falada e/ou pela simbólica no meio em que está inserida.

A ideia da pessoa negra como pessoas feias, perigosas, malandras, assustadoras, do mal que esses meios transmitem para a criança pode levá-las a criar sentimento de rejeição e de medo pela pessoa negra (DIAS, 2007).

Esses sentimentos não se apresentam somente em relação as crianças, o educador negro também É alvo, indicando que há um "saber" sobre o negro adquirido pela criança branca anterior a sua presença na instituição. Quais seriam os "saberes" construídos em sua experiência que a levam a apresentar essas atitudes? Certamente, É a aprendizagem social negativa sobre o que representam pessoas negras veiculadas nos mais variados tipos de textos (DIAS, 2007, p. 273).

No depoimento, Dinha enfatiza a pouca idade da criança, 5 anos, indo ao encontro do estudo de Fazzi (2004) que crianças na faixa etária de 5 anos já demonstram a capacidade de distinguir uma pessoa a partir de seus traços físicos, que elas também já sinalizam capacidade de fazer uma relação entre as características biológicas e as categorias de raça construídas socialmente.

O depoimento da Dinha também apontou dificuldades em lidar com as tensões raciais no contexto da Educação Infantil ao revelar que diante as indagações das crianças de sua turma

sobre o evento, desenvolveu um projeto para “falar sobre o macaco”, e outras coisas.

Ela não explicou o que seria essas “outras coisas”, todavia, enfatizou o trabalho desenvolvido sobre o macaco, deixando a entender que o projeto sobre macaco é um desvio, talvez para não se colocar de frente com a frustração e com o sofrimento que aquela situação a havia provocado.

Da mesma forma, Cavalleiro (2003) e Dias (2007) apontaram a falta de preparo das professoras da Educação Infantil em lidar com as questões raciais na sala de aula. A partir desse apontamento, faz-se necessário problematizar o currículo de formação inicial de professoras no nível superior no que toca a inclusão de conteúdos de referência de matriz africana.

Dias (2015) aponta que no campo da formação inicial de professores a representação da população negra, o estudo de sua história e culturas ainda não ocorre na proporção necessária.

Nesses cursos, segundo a autora, a temática das relações étnico-raciais é geralmente abordada de forma pontual, por isso, o seu aprofundamento só acontece na formação continuada.

Em sua pesquisa de mestrado Leal revelou que

No que se refere ao curso de Pedagogia, durante minha formação inicial observei que os estudos, os quais remetessem à importância da cultura afro-brasileira e do povo africano para o Brasil foram escassos e trabalhados de forma superficial (LEAL, 2017, p. 23).

O depoimento da Professora Dinha condiz com o de Leal, **ao explicar que “sou graduada em pedagogia desde 2009, na minha graduação, na temática racial, não tive embasamento”** (DINHA, entrevista realizada em 06/07/2021). Além disso, ela nos informou que começou a frequentar os encontros dos núcleos em 2020, sendo aquela sua primeira experiência com a temática racial.

Feital (2016) considera que a partir dessas informações é preciso considerar que a ideia de uma harmonia racial, além de silenciar as questões sobre a temática, constrange a professora; **uma vez que “o silêncio e a omissão sobre o problema étnico parecem apagar o problema, é como se a discussão sobre ele fosse capaz de lhe dar vida”** (CAVALLEIRO, 2003, p. 56).

É notório que existe constrangimento por parte da Dinha provocado pelas situações de: negação, silenciamento, desrespeito, desvalorização da sua queixa com os adultos e da **mensagem subtendida “isso é sem importância, foi só uma criança”**.

Outra questão a ser considerada nesse episódio é que a Dinha está aprendendo com o Núcleo, descobrindo-se. Antes de seu ingresso na formação, não conseguia verbalizar nem mesmo se as coisas que ela passou na vida eram, de fato, **racismo. Justamente devido ao “escamoteamento do racismo oriundo do mito da democracia racial”** (Gomes, 2005, 2010, 2012).

Quando ela fala **“eu fui trabalhar o que é macaco com os meninos”** estava, na verdade, tentando dizer **“macaco é um bicho, é um animal”**. Apesar de ela não verbalizar dessa forma, subtende-se que sua intenção era essa.

E quando as crianças perguntam: o que é macaco? Elas estão querendo perguntar **“por que ele está chamando-te macaca?”**

A Dinha está caminhando e aprendendo a lidar com as questões raciais no contexto escolar e na vida, os encontros formativos dos Núcleos servem para sensibilizá-la. Isto fica evidente ao falar que

É porque é antes...eu sentia muito assim...eu ficava muito na minha eu achava que aquilo era normal. E hoje não. Hoje eu sei que tem Leis para isso. E eu estou lutando...eu luto dentro da Lei. Antes para mim era normal. Se xingasse ou falasse alguma coisa para mim eu sentia normal. E hoje não, hoje eu vou mais pela Lei. Procuo mais saber, sabe, sobre essas coisas. Sobre a Lei, onde eu vou poder estar amparada na Lei, sobre o racismo. Porque antes era normal. Olha eu hoje estou vendo as coisas mais claras. Antes como eu estava muito focada né, e com essas apresentações, com essas Lives pra mim está me ajudando muito. Eu estou me transformando. Antes qualquer coisa que falava, eu sentia muito. Hoje não, hoje eu estou mais tranquila, já aceito as coisas assim, mais no normal. Mas não deixando de lutar né, pra ter sempre é aquela chama. Aquela chama existente (Dinha, professora de creche, entrevista, 07/05/2021).

Ao dizer ***“eu vou poder estar amparada na Lei, sobre o racismo. Porque antes era normal”*** Dinha, revelou a relevância que significou a conquista das políticas de promoção da igualdade étnico-racial na educação nos últimos anos e o quão o Núcleo está favorecendo seu processo de entendimento sobre as formas que o racismo opera nas instituições de

Educação Infantil e meios para enfrenta-lo no cotidiano escolar e fora dele.

As professoras indicaram que os desafios postos pelas questões raciais no âmbito social, inclusive nas escolas, são de ordem do racismo estrutural e epistêmico que vem sendo construindo e tendo manutenção há quase quinhentos anos, produzindo desigualdades sociais.

Nesse sentido, o papel da Educação Infantil é o de garantir que desde cedo a criança tenha acesso ao patrimônio da diversidade cultural do país, é, também, o de construir uma pedagogia antirracista com base num currículo que inclua a cultura e a história dos africanos, a dos afro-brasileiros e a dos indígenas na mesma medida que outras culturas.

Esse episódio nos mostra a introjeção da inferioridade da pessoa negra, não sendo possível mensurar o quanto a ressonância e os desdobramentos que essa vivência propicia impactam em sua vida. Contudo, compreendemos que isso afeta profundamente todas as dimensões da sua existência. Reverberando na sua vida profissional, pessoal e relações outras.

Também demonstra urgir a necessidade de formação continuada de professores para a educação das relações étnico-raciais; endossando o que os autores do campo vêm apontado, como: Nilma Lino Gomes, kabenguele Munanga, Eliane Cavalleiro, Lucimar Rosa Dias e Petronilha Beatriz — dentre outros.

Tal confirmação consolida a importância deste estudo em se compreender quais são as estratégias metodológicas utilizadas no Núcleo das Relações Étnico-raciais da PBH/SMED.

3.3 Sugestões, expectativas e demandas das Professoras da EI à luz de suas práticas

Referente a documento, tivemos contato com as práticas antirracista das três entrevistadas e o depoimento de prática duma outra. Esta e aquelas revelaram, no questionário que desenvolveram e desenvolvem, trabalhos para a educação das relações étnico-raciais nas Instituições de Educação Infantil onde atuam. Ressalvamos que não foi nosso objetivo realizar uma análise reflexiva desses trabalhos. Contudo, entendemos que trazer as práticas para a educação das relações étnico-raciais nos possibilitaria compreender suas demandas para os encontros formativos do Núcleo de Estudos das Relações Étnico-raciais da Regional Leste.

3.3.1 As práticas das professoras EI: Possibilidades de trabalho antirracista

Das quatro professoras da Educação Infantil com prática para a educação das relações étnico-raciais, Lica foi quem nos apresentou um depoimento de sua prática, fazendo uma análise mais reflexiva de sua própria prática e das suas intencionalidades ao realizá-la. As demais professoras nos deram acesso à escrita de seus projetos desenvolvidos com as suas turmas. Não temos a intenção de fazer uma análise reflexiva das práticas dessas professoras, contudo o depoimento de Lica nos chamou a atenção pela sua riqueza de detalhes, por isso, trouxemo-lo na íntegra.

- A história ao som do tambor

Figura 5 - Projeto Histórias ao som do tambor



Fonte: Arquivo das professoras.

Em seu depoimento, Lica revelou *como e porque* faz e se esforça em incorporar o trabalho para a educação das relações étnico-raciais envolvendo toda a escola de maneira ininterrupta desse 2011, ano em que fez uma reflexão crítica sobre as formas que a EMEI onde trabalha lidava com a temática racial. Segundo ela, as ações com a temática étnico-racial, quando realizadas, eram conduzidas de maneira secundária e, em especial, durante algumas datas comemorativas.

Segundo o depoimento de Lica, por vezes, foram atividades equivocadas que reforçavam estereótipos, ao invés de reeducar as crianças para a Educação das relações étnico-raciais. Essa lógica existente no ambiente escolar de

silenciamento da temática racial durante o ano letivo, revelando sua ausência em seu currículo, incomodava-a profundamente.

A narrativa da professora, que aponta a necessidade de refletir o currículo escolar como um espaço de disputa política — Dias (2012) em que a temática racial precisa ser considerada em igual medida aos demais conteúdos; no sentido de que a população negra e indígena, historicamente invisibilizadas, sejam proporcionalmente representadas em relação à representatividade que possui a população Branca.

Nessa direção, Lica, com a intenção de que compreendêssemos suas reflexões e amadurecimento profissional no que se refere ao seu despertar para a importância de se trabalhar a educação das relações étnico-raciais de forma efetiva no contexto da Educação Infantil, ela explicou que

[...] Em 2007 eu entrei pra Educação Infantil e sempre, bastante incomodada, com as questões de datas comemorativas, com aquela questão do dia do índio que é pintado a rostinho das crianças, no dia 19 de abril e pronto acabou. com a questão do 20 de novembro, que olha lá quando a escola comemorava, olha lá quando a escola fazia alguma coisa. Alguma referência, alguma alusão a esse dia. Então, isso tudo ficou me incomodando durante um grande tempo e eu ficava muito presa a grade curricular, apesar de que mesmo na Educação Infantil, isso é mais flexível, mas, tinha muita aquela questão de seguir datas comemorativas, seguir a grade curricular e eu nunca tinha tempo de estar tratando nessas questões que me incomodavam. A partir de 2011 eu resolvi que

eu ia mudar a minha prática, e que eu ia inserir de forma que a grade curricular, essa coisa que prende, que incomoda não fosse abolida, mas que eu ia inserir as coisas que me incomodavam nessa grande de forma a ampliar, não restringir, mas ampliar os conhecimentos dos alunos. E porque isso? tem um pensamento que não sai da minha cabeça, que é aquela frase do Nelson Mandela, essa frase é uma norteadora do meu trabalho, um divisor também de águas, que chegou até a mim, e me fez tomar essas decisões que é a frase que **“ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou sua origem, ou sua religião, que para odiar as pessoas precisam aprender e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar”**, que é uma questão muito mais natural do ser humano e essa frase, é uma frase que acompanha os meus trabalhos, é um norteador e um divisor de águas, assim, muito potente, quase como se fosse a minha oração diária, que eu tenho a certeza de que eu posso fazer as crianças aprenderem a amar e aprenderem a pensar na nossa constituição cultural, étnico-racial, com mais naturalidade, com mais amor, com mais respeito, sabe, eu acredito imensamente nisso. Bom, a partir daí eu passei a eleger cada ano um tema, né, um tema de pesquisa, eu levava esse tema de pesquisa para as crianças e nós escolhíamos juntos, o que é que a gente ia fazer com aquele incomodo. Eu levava uma situação incomodo, uma tempestadezinha para os pequenos, e através disso surgiam os nossos projetos, os projetos sempre foram anuais. A partir desse momento, a partir de 2011, eu passei a trabalhar com essa temática anualmente e mudando o foco, uma coisa ou outra, mas sempre anual, eu rompi de vez com aquela questão da data comemorativa, foi nesse momento. E a metodologia, sempre os nossos trabalhos, se iniciam numa roda, ou

através de uma música ou através de uma história , ou através de um instrumento, o tambor tem sido um instrumento também muito potente, que eu tenho trazido para a minha prática pedagógica e tem me dado, assim, excelentes resultados com as crianças, mas, eu sou muito focada na literatura, que é a minha formação e a Educação Infantil não tem como , eu pelo menos desconheço, uma forma de trabalhar que não abarque a literatura. O que me motiva é isso, os meus recursos, são instrumentos musicais, a música propriamente dita, eu trabalho com as músicas africanas mesmo, com as músicas indígenas mesmo, sabe, não só aquela questão de ficar cantando 1, 2, 3, indiozinhos, não que eu não cante, canto também, mas, eu gosto de pegar as coisas na fonte , na raiz e levar as crianças até mesmo pra expandir o repertório musical, cultural delas, isso também , é um dos meus objetivos, e daí eu vou pegando as curiosidades, sempre surgem , e eu me agarro a essas curiosidades pra estar explorando , pra tá dentro de um universo que eles também estão propondo e não ficar sendo uma coisa unilateral, uma proposta somente minha e assim o objetivo é o de despertar mesmo, esse respeito, esse amor pela pluralidade cultural do nosso país, é despertar esse amor e fazer com que as coisas aconteçam mais naturalmente . Cumprir a lei também é um dos meus objetivos, eu acho que é Lei, está aí a 10.639, a 11.645, tá aí e a gente precisa cumpri-las, fazer o reparo, né. Eu acho que a reparação também é uma grande preocupação que eu trago, porque chega de invisibilidade, chega de ocultar as coisas e mostrar a forma como elas são realmente, chega de ocultação, acho que é essa é uma das coisas que me move também. [...] Uma coisa que eu acho importante dizer também, a princípio essa prática era muito

solitária né, uma prática que eu fazia dentro da minha sala , exclusivamente com minha sala e depois eu tive também uma preocupação de expandir isso, para que fosse pra EMEI toda, porque eu via que eu trabalhava com essa temática, mas, tinha muitas colegas que não trabalhavam , elas falavam as vezes que não conseguia, que não conhecia, que não sabia como fazer, enfim, então eu tive a ideia de expandir. Então eu passei a criar momentos em que a gente tivesse todas as salas reunidas, nisso eu passava com meu tambor, em todas as salas uma por uma, chamando cada uma e tocando o tambor e lavava-os até o pátio. Lá no pátio a gente cantava, coroava tambor, contava histórias, dançava. Enfim, era esse momento que eu fazia com a EMEI inteira, que foi uma das preocupações que eu tive de expandir o trabalho. E os recursos desde os tecnológicos, computador pra passa um *powerpoint*, para contar uma história, pra mostrar um clip legal, enfim, são vários recursos, mas, a base dos recursos são as músicas e a literatura[...] (LICA, relato, 01/07/2021).

Após quatro anos de pensar e questionar os conteúdos que compunham o currículo da escola, instigada e fortalecida pela potente fala de Nelson Mandela citada em seu depoimento, inicia-se um novo ciclo em sua vida profissional, em que se **apropria do pensamento do autor, o faz “uma oração diária”,** e começa a pensar em ações que pudessem romper com a hegemonia curricular, sem transgredir o que estabelecia e sim acrescentando-lhe questões étnico-racial. Essa atitude é muito assertiva, pois, não se trata de excluir e sim de incluir, de fazer com que o currículo considere a pluralidade étnico-racial e cultural, rompendo com um currículo excludente.

Outra questão intrigante é o tempo que ela leva para iniciar suas práticas para a educação das relações étnico-racial, apontando o quão complexo e difícil é romper com o mito da democracia racial nas Instituições de Educação Infantil. Revelando que o racismo nas instituições está arraigado, também, nas Instituições de Educação Infantil. Lica também aponta que o trabalho para a educação das relações étnico-raciais é solitário, devido aos discursos que paira na instituição, **“não sabia”, “não conhecia” e “não conseguia”**. Nessa direção, Gomes (2010) reitera haver uma mentalidade pedagógica que limita o debate das questões raciais nas escolas, as professoras que têm um posicionamento político diante ao tema e/ou as professoras negras acabam ficando com desafio de trabalhar a temática racial.

Ao dizer de suas colegas de trabalho, Lica apontou a relevância da formação de professores da Educação Infantil; instruídos quanto a temática racial para mobilizar, sensibilizar, instrumentalizar as professoras e fortalecer as práticas para a educação das relações étnico-raciais com todas as crianças.

Quanto à forma de desenvolver o trabalho para a educação das relações étnico-racial, Lica nos contou que por estar sempre em busca de temas de pesquisa, nomeou-a **“situação incomodo” em vista de atribuir-lhe** essência. Assim, ela apresenta os temas às crianças, levando-as a pensarem, aguçando-lhes a curiosidade e ajudando-as a problematizarem a temática étnico-raciais; dessa forma, constrói os projetos de forma contínua durante o ano letivo, respeitando o universo infantil, aquilo que pensam e o que querem aprender. Ela apontou, no detalhamento da metodologia de trabalho, que as

atividades são desenvolvidas sob as africanidades brasileiras. Foram utilizando a roda, a dança, os instrumentos musicais de precursão de matriz africana e as músicas. — **É dizer que “este fazer musical-percussivo coloca em movimento princípios e valores diaspóricos, [...] oportunizando vivências de outras sensações, que não aquelas corriqueiras”** (PAULINO; CAETANO; SANTOS, 2020, p. 5). De acordo com Silva (2005, p. 156) a **finalidade primeira de incluir as africanidades no currículo “diz respeito ao direito dos descendentes de africanos, assim como de todos os cidadãos brasileiros, à valorização de sua identidade étnico-histórico-cultural, de sua identidade de classe, de gênero, de faixa etária, de escolha sexual”**.

Ela também utilizou obras literárias afro-brasileiras e indígenas, ressaltando que desconhece outras formas de ensinar, todavia ela utiliza outros recursos pedagógicos como citado acima. O uso desses recursos aponta que ela desenvolve seu trabalho de forma lúdica e leve.

Ela demonstra coerência entre o que pensa, diz e faz ao reiterar que estão entre as suas metas trabalhar o respeito e o amor pela pluralidade cultural do nosso país, cumprir o que estabelece as leis 10.639/03 e 11.645/08, além de expandir o repertório musical e cultural das crianças, não obstante, contribuir para o reparo social que a sociedade brasileira deve às populações afro-brasileiras e indígenas. Ao dizer que **“expandiu” seu trabalho para** toda a escola com a intenção de envolver todas as turmas e de mostrar as suas colegas como fazer, demonstrou ter preocupação não somente em educar as crianças, mas, também, suas colegas de trabalho.

Seu depoimento também revela que é uma professora que se posiciona politicamente, é comprometida com a educação das relações étnico-raciais, com a transformação da escola em um ambiente inclusivo, plural e com a promoção da equidade racial.

Em relação as outras três professoras entrevistadas — que também desenvolveram e desenvolvem práticas para a educação — apresentaram-nos suas dinâmicas para auxiliar-nos o entendimento de suas demandas para os encontros de formações. Como dito, sem a intenção de tecer uma análise e uma avaliação. Após a apresentação dos trabalhos, falamos brevemente sobre os aspectos que entendemos ser importantes para se poder trabalhar, de maneira eficaz, as relações étnico-raciais com as crianças pequenas.

- A diversidade cultural do bairro Alto Vera Cruz

Figura 6 - A diversidade cultural do bairro Alto Vera Cruz



Fonte: Arquivo das professoras.

O Projeto Diversidade Cultural do Bairro Alto Vera Cruz, propôs uma apresentação aos pequenos das várias culturas que constituem nosso bairro, e como elas foram sendo absorvida pela comunidade, buscando integrar os eixos de conhecimentos: Artes Visuais, Música e Movimentos para explorar habilidades e competências dessa faixa etária. Sendo assim, abordar como as diferentes etnias influenciaram na constituição da nossa região no âmbito cultural como: obras de artes, danças, brincadeiras, músicas e artesanatos se faz necessário. É preciso incentivar nossas crianças a superarem preconceitos raciais e culturais, a aceitar diversidade e inserindo-as no contexto social conscientes de seus direitos e deveres na sociedade, com base no respeito mútuo. O projeto teve como objetivo oportunizar aos alunos a identificação e a construção de conhecimento da diversidade cultural da comunidade, interagir e apropriar-se de novos repertórios de forma prazerosa, rica e envolvente, experimentar vivências no campo das Artes visuais, Música e Movimentos que envolvam diferentes etnias e apreciar, valorizar e respeitar a diversidade étnico racial e cultural que constituem nossa comunidade. O projeto foi desenvolvido através de relatos das famílias e de alguns grupos culturais. Foi possível fazer o histórico do bairro e descobrir riquezas culturais que passam despercebidas no cotidiano. Descobrimos que no bairro possui grupos de Rap, Capoeira e as Meninas de Sinhá (grupo de mulheres idosas que se reúnem semanalmente para cantar, dançar e lembrar antigas cantigas de rodas) e também o grupo NUC- Negros da Unidade Consciente (o grupo tem a proposta de trazer a identidade do negro da periferia, agregando valores como a negritude, união e coletividade), além do famoso feijão tropeiro do

Bar do Jânio. Revelando o quanto o bairro é diversificado. O projeto teve culminância na Feira cultural com apresentações de danças, músicas e exposição de material produzido pelas crianças (MAYSA, relatório enviado, 01/07/2017).

- Promovendo a Igualdade Racial

Figura 7 - Projeto promovendo a Igualdade Racial



Fonte: Arquivo das professoras.

Trabalhei com maternal 3 anos, por um fato acontecido em sala de aula, tinha criança que não pegava na mão do coleguinha por causa da cor da pele. O trabalho foi através de músicas, literatura infantil, danças e brincadeiras. Fizemos várias brincadeiras envolvendo as cores, misturas das cores sempre enfatizando a cor branca e preta, conversa em rodinha sobre o assunto igualdade racial, músicas que falavam das cores, danças com movimentos e apresentação na quadra da creche para as outras crianças e professores. A música apresentada foi "Olhos coloridos" Sandra de Sá,

as crianças caracterizadas com roupa e perucas de várias cores. Os livros trabalhados foram: Mãe Dinha da autora Maria do Carmo Galdino, Meninas Negras, de Ligia Fagundes Telles e Meninos de todas as cores da autora, Luísa Ducla Soares (DINHA, relatório, 06/07/2021).

- Projeto: A cor da vida

Figura 8 - Projeto a cor da vida



Fonte: Arquivo das professoras.

O projeto teve como objetivo, desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de maneira cada vez mais independente, com confiança em sua capacidade e percepção de suas limitações, também intentamos estabelecer vínculos afetivos e de troca com os adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social, que a criança pudesse brincar expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades, também fosse capaz de utilizar diferentes linguagens ajustadas as variadas intenções e situações de comunicação, sendo capaz de observar e explorar o ambiente com atitude e curiosidade, percebendo-se cada vez

mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuem para a sua conservação. Durante o desenvolvimento construímos dois bonecos semelhantes ao do livro, as crianças chamavam carinhosamente de **“Alexandre” e “Nina”, todos tiveram a oportunidade de leva-los pra casa e fazer o registro de como foi o final de semana e compartilhavam a experiencia na roda de conversa toda segunda-feira. o projeto durou todo ano letivo, no final do ano, fizemos o sorteio do livro, dos bonecos e da pasta de registro. Essa foi sem dúvida a melhor parte do projeto, pois, todos queriam ganhar a “Nina” pra leva-la para leva-la pra casa. foi um projeto muito rico e proveitoso (MARI, relatório, 02/07/2021).**

O Projeto Diversidade Cultural do Bairro Alto Vera Cruz, de Maysa, chamou-nos a atenção por explorar o acervo patrimonial afro-brasileiro do próprio território, possibilitando um trabalho para a educação das relações étnico-raciais a partir da realidade e da riqueza da cultura local. O trabalho envolveu diferentes linguagens e expressões culturais locais, possibilitando que as crianças ampliassem o conhecimento sobre a cultura afro-brasileira de seu bairro. Nesse sentido, Rosa Margarida Carvalho Rocha explica que

o esperado é que a escola possa tirar lições das várias dimensões do ensinar e do aprender na/das comunidades tradicionais buscando valorizar as africanidades brasileiras, trazendo seus elementos de forma ampla, para a educação (ROCHA, 2020, p. 20).

Dessa forma, “o indivíduo e a comunidade formam um elo indissociável visando o bem de todos e de cada um. A reciprocidade é a regra das trocas no grupo” (OLIVEIRA. E., 2005, p. 267). Além disso, o acervo afro-brasileiro trabalhado contou com culinária tradicional com o intuito de diversificar o gênero textual.

Vale destacar o motivo que levou Dinha a realizar o Projeto, promovendo a Igualdade Racial. Explicamo-lo: foi devido a comportamentos que as crianças estavam tendo nas relações étnico-raciais que, segundo a professora, configurava-se como reprodução do racismo. A necessidade que Dinha apontou de desenvolver um trabalho para a educação das relações étnico-raciais com as crianças pequenas, foram também indicadas por Cavalleiro (2003), Fazzi (2004) e Dias (2007).

O motivo de seu trabalho é coerente com o episódio de racismo que sofreu na creche e com a sua demanda para o Núcleo de Estudos. Aquele objetiva evidenciar a criança pequena no debate sobre a educação das relações étnico-raciais.

De forma resumida, a partir da leitura dos relatórios dos projetos de Maysa, Dinha e Mari, constatamos que foram trabalhados a identidade negra, a valorização e a representatividade positiva dos povos negros a partir de um repertório de matriz afro-brasileira, possibilitando que as crianças construíssem valores e posturas.

Vale destacar que trabalhar as questões raciais na infância, Dias (2015) tem dimensões particulares porque as crianças estão em uma etapa que predomina o pensamento da fantasia e da imaginação. Por isso é que a Educação Infantil precisa se

constituir como um espaço simbólico e material que possibilite à **criança, conforme Dias (2015, p. 59) “a construir possibilidades de novos imaginários infantis, nos quais a diversidade seja uma marca”, tornando possível** que todas as crianças se reconheçam na materialidade e nas relações com seus pares; outrossim, possam construir suas identidades; também, valores como o respeito a diversidade racial, além de produzir conhecimentos e culturas.

As participantes apontaram que desenvolveram práticas pedagógicas em conformidade com o que rege as Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Observamos que os diferentes trabalhos indicaram uma intencionalidade de desenvolver um trabalho para a educação das relações étnico-raciais com as crianças, perpassando pela afetividade; de forma lúdica, envolvendo-as em atividades coletivas, por intervenção de diferentes linguagens que privilegiaram o contato com culturas afro-brasileiras e indígenas, favorecendo a construção de conceitos como o respeito e a valorização das diversidades étnico-raciais e culturais.

As práticas para a educação das relações étnico-raciais dão pistas sobre as demandas que colocaram para os Núcleos de Estudos das Relações Étnico-raciais, dado que apontaram as especificidades do trabalho pedagógico na Educação infantil ao revelarem que usam uma linguagem específica da Educação Infantil, onde o lúdico, o afeto e as múltiplas linguagens são considerados.

3.3.2 Evidenciar a criança pequena na formação

Dinha sugeriu que os encontros focassem mais na criança pequena; que estejam em interlocução com as questões raciais. Desde que começou a participar dos encontros, em 2020, ela afirma que não presenciou estudos específicos sobre a criança de 0 a 5 anos.

É deveria incluir mais temas sobre é... sobre... sobre o tema né, deveria é colocar mais produtos no caso. Mais é... como que eu vou dizer isso?... mais... aí fugiu a palavra agora. É nas formações no caso né. Nas formações é eu queria assim mais um tema. Mais de crianças menores mesmo. Porque eu não vi assim até hoje é falar sabe, nesse tema sobre crianças menores de 3 anos (DINHA, professora de creche, 07/05/2021).

A professora sente falta, nos encontros formativos, da temática racial com recorte direcionado à infância. Ela gostaria que houvessem sugestões de materiais pedagógicos para se desenvolver um trabalho para a educação das relações étnico-raciais com crianças pequenas e contivessem os relatos de experiência das práticas das professoras da Educação Infantil.

Nessa mesma linha de pensamento, Maysa diz:

Então o núcleo ele é muito diversificado porque ele trabalha tanto com Educação Infantil quanto com fundamental. A maioria das práticas que eles levam é do Fundamental. No Fundamental você vê que eles trabalham isto mais, talvez até por essa dificuldade que eu expliquei para você que a gente tem na Educação Infantil. Né

porque agora que nós temos...agora, é há alguns **anos que veio as EMEI's né para trabalhar com** criança mais antes eram as creches que cuidavam de tudo isso, da criança de 01 a 06 anos era a creche. E aí essas creches estão a onde? Nas dependências religiosas. De instituições religiosas. Então não se trabalhava isso né na Educação Infantil né a algum tempo atrás. Agora sim que a gente tem participado dessas discussões por causa da Lei né. E a Educação Infantil é ela agora é da Educação Básica né. Então por isso que eu acredito que falam ainda muito mais das crianças maiores dos menores no grupo de estudo. Daí a gente... é a minha demanda por material mais para a Educação Infantil também (MAYSA, professora de creche, entrevista, 05/05/2021).

Mari concorda haver avanços no percurso da história social no que toca a atenção e aos direitos da criança pequena e no que se refere as instituições educacionais que prestam atendimento a essa faixa etária, principalmente após ser reconhecida legalmente como primeira etapa da Educação Básica. Vale ressaltar que tais ganhos foram conquistados por intermédio de lutas do MLPC, grupos de mulheres, Trabalhadores e outros grupos sociais. (SILVA, I., 2004). No entanto, Maysa acredita que há resquícios do processo histórico de descaso em relação às Instituições de Educação Infantil, sobretudo nas creches. Para ela, a Educação Infantil ainda apresenta prejuízos no que tange ao reconhecimento de sua importância no âmbito da Educação Básica, sinalizando que ainda se atribui um menor valor à educação infantil relativo ao ensino fundamental.

Segundo as entrevistadas, é preciso que os Núcleos de Estudos abram um maior espaço para se discutir as especificidades da Educação Infantil na pauta de formação. Nesse sentido, Dias (2012) alerta que na Educação Infantil o princípio da ludicidade deve ser considerado, por isso, as professoras precisam trabalhar as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras e as indígenas no eixo das culturas infantis. Ela ainda explica ser preciso conhecer a identidade da Educação Infantil para compreender a importância do brincar, do jogo simbólico, da imaginação, enfim, das especificidades da criança e suas infâncias ao se desenvolver um trabalho para a diversidade racial. A partir das colocações da autora, compreendemos que além da literatura afro-brasileira, os núcleos podem incluir conteúdo a serem trabalhados a partir de outros recursos pedagógicos como jogos, brincadeiras, músicas, instrumentos percussivos de matriz africana, afro-brasileira e indígena para que as professoras da Educação Infantil ampliem seu repertório pedagógico, construindo um arcabouço mais amplo ao desenvolver um trabalho para a educação das relações étnico-raciais com as crianças. Dessa forma, as crianças aprenderão de forma prazerosa, lúdica e diversificada, utilizando-se das múltiplas linguagens.

As respondentes apontaram que sentem falta de um tratamento específico para a Educação Infantil; no sentido de haver um maior tratamento das questões que envolvam as crianças e suas infâncias.

Talvez, aqui, as respondentes estejam apontando um dos desafios dessa formação continuada e em serviço oferecida para todos os profissionais da Educação Básica: o de atender as

especificidades e demandas de cada segmento que compõe a Educação básica. Contudo, a partir do que foi exposto pelas respondentes percebe-se a existência de um esforço da equipe formadora para desenvolver estratégias metodológicas que possam acolher a todos os seus participantes. Consequentemente, surge a seguinte indagação: quais ações possíveis os Núcleo de Estudos poderiam adotar no sentido de melhor atender as demandas e expectativas das professoras da Educação Infantil?

3.3.3 Obras literárias Infantis afro-brasileira e indígena

Maysa apresentou duas demandas, uma foi sobre a literatura abordando a temática racial para crianças pequenas e a outra foi sobre as questões da discussão de religiões de matriz afro-brasileira.

uma demanda que eu levei foi justamente essa de literatura para crianças menores né sobre o tema. Porque a gente vê uma literatura bem rasiinha né (rsrsrs). Não é assim. E questionável até. Depois o pessoal questionou algumas literaturas que nós tínhamos. Aí eu levei essa demanda porque faltava muito. Agora que começou a surgir coisas bacanas. Uma demanda foi essa (Maysa, professora de creche, entrevista, 05/05/2021).

Maysa apontou haver pouco tempo tomou conhecimento da existência de obras literárias que abordam as relações étnico-raciais adequadas para o público da Educação Infantil. Por isso, solicitou ao Núcleo de Estudos que lhe sugerissem

literatura que tratam a temática racial para serem trabalhadas com as crianças pequenas.

Como dito, Patrícia Santana (2007) adverte que por um longo período não tivemos acesso a bibliografias de qualidade. Na atualidade, urge a necessidade de dar visibilidade ao material com a temática das relações étnico-raciais que está sendo produzido.

O sistema do racismo estrutural invisibiliza tais produções. Fato este que Enedina Alves nos informou que a distribuição das últimas edições dos Kits de Literatura afro-brasileira e indígena abrangeram a rede parceira. Ela também destacou **que as obras que compõe esses Kits “passam por um processo rigoroso, em que há critérios de seleção a fim de notar o teor da história, o tratamento com a imagem, as personagens qual público seria adequado aquele tipo de texto” (Enedina Alves, conversa informal em 19/09/20)**. Além disso, ela nos explicou que existem verbas destinadas as escolas que podem ser utilizadas; recompondo esse acervo. Tais informações reforçam a necessidade de um trabalho que dê uma maior visibilidade a literatura com a temática racial existentes nas escolas.

Maysa apontou, também, que alguns dos livros literários com a temática das relações étnico-raciais que localizou na instituição onde atua foram questionados por pessoas externas. Ela não explicou se essas obras são as que compõe o kit ou se são aquisições da creche. Contudo, vale ressaltar que as pessoas que ficam responsáveis pela aquisição das obras literárias, incluindo a gestão escolar, também precisam de formação para as relações étnico-raciais para que saibam fazer

escolhas assertivas ao escolherem os livros que serão adotados pela escola.

Outra questão importante a se pensar é que a existência de uma política, como é o caso do Kit de literatura, não significa que a informação sobre ela chega até as professoras na base da escola. Por isso, é preciso que o Núcleo de Estudos se constitua **enquanto espaço de divulgação da existência desses Kit's**, fonte de informação dessa política.

3.3.4 Religião de matriz africana

Maysa relata tensões em trabalhar o tema das religiões de matriz afro-brasileira devido à intolerância religiosa que habita no ambiente educacional, demandando uma maior abordagem das religiões de matriz afro-brasileira nos **encontros formativos ao dizer que “a outra demanda que eu levei e eles me ajudaram muito foi essa questão mesmo de expor né para os dirigentes das instituições que estão em espaços religiosos é a necessidade do ensino étnico-racial [...] E aí muito complexo você trabalhar o étnico-racial é dentro desses espaços por causa da religião”**.

Então eu tinha essa dificuldade porque a instituição onde eu trabalho é numa igreja evangélica. E ainda hoje tem essa confusão né de que quando você está trabalhando etnia você está trabalhando religião. Né vocês estão trazendo a religião Afro pra cá né. E a gente.... E eu precisava entender isso pra eu fazer.... aplicar.... até uma Lei (MAYSA, professora de creche, entrevista realizada em 05/09/2020).

Maysa destaca aqui o ponto de tensão entre as religiões de matrizes afro-brasileiras e os espaços de caráter cristão religiosos em que as creches de BH estão localizadas, ao apontar que o fato de a creche onde trabalha seguir os princípios da religião evangélica gera confusões/tensões que dificultam o desenvolvimento de um trabalho na perspectiva da EREJ junto as crianças em suas dependências.

Visto que a temática tensiona a professora em seu local de trabalho, surge a necessidade de formação continuada para a educação das relações étnico-raciais para o professorado e para os dirigentes de modo que possam compreender que tratar a história e a cultura afro-brasileira no contexto escolar

[...] em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: – ao papel dos anciãos e dos griots⁴² como guardiões da memória histórica; – à história da ancestralidade e religiosidade africana; – aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade[...] (DCNERER, 2004, p. 22).

Sob esse princípio, compreendemos que a educação precisa ser de fato laica para que todas as crianças tenham o direito garantido de terem acesso a tudo que constitui a cultura

⁴² Petit (2015, p. 243) Griot e Griote: guardiões e guardiãs da memória histórica dos africanos, mestres/as da palavra, transmitindo valores e conhecimentos ancestrais. Realizam também aconselhamentos e intermediações em conflitos.

afro-brasileira; incluindo a religiosidade de matriz afro-brasileira. Assim, ampliando-lhes o repertório cultural; além de possibilitar-lhes construir uma imagem positivada dos povos africanos e de suas culturas e tradições.

3.3.5 História e Cultura Indígena

Por outro lado, Bibi, sugeriu que a questão indígena seja abordada com mais frequência nos encontros do Núcleo. Ela percebe que, nos encontros de formação, são mais trabalhadas a temática afro-brasileiras e destaca que os povos indígenas também são marginalizados. Ela disse que

é um núcleo bem organizado né. Eu acho que passa o conteúdo. É uma organização que fala né sobre as questões das diferenças raciais, porem eu acho que poderia abordar mais sobre a questão indígena né, porque fica muito ali só na questão do negro. Mas, se é um étnico-raciais e diz que abrange tudo então eu acho que podia mais partir para essas questões também né porque querendo ou não o índio também fica jogada né. [...] porque eu acho que também é uma parte assim que a gente não conhece muito né. E como pede para a gente estar trabalhando essas questões né na escola. Então eu acho que deveria ser abordado como for a questão da consciência ... da negritude né. Eu acho que deveria ser tudo igual (BIBI, professora de creche, entrevista realizada em 06/05/2021).

A colocação da Bibi é pertinente ao dizer que, ao se trabalhar as questões raciais no viés da educação das relações

étnico-raciais, a temática indígena deve ser incluída, pois, esta perspectiva,

propõe A divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (DCNERER, 2004, p. 10).

Além disso, Petronilha (2006, p. 14) destaca que a **historicidade do nosso país, “enquanto construção de uma nação, inclui todos os povos que a constitui, assim, ignorar a história dos povos indígenas é estudar de forma incompleta a história brasileira”**

Somente a partir de um trabalho para a educação das relações étnico-raciais, que considere a população afro-brasileira e indígena como sujeitos de história e memória, será possível desfazer uma visão distorcida dos fatos históricos construídos sob interesses ideológicos, políticos e econômicos e forjar relações étnico-raciais sob o respeito à diversidade étnico-racial e cultural de nosso país.

Além de refletir sobre a ampliação do debate das questões indígenas nos do Núcleo de Estudos, é preciso que se realize os registros sistematizados dos conteúdos trabalhados.

3.3.6 Materiais Impressos

Mari mencionou a escassez no uso de materiais impressos, informou ainda que os encontros de formação geralmente são falados, ou seja, a predominância está na oralidade ou dizer que

E eu tenho mania de anotar tudo. Então assim muita coisa eu consegui anotar, mas, muita coisa passa e não tem como anotar. Eu até falei isso lá no núcleo que eu sentia falta de material impresso. Não tem. E por exemplo quando eu era liberada de ...do trabalho para ir na reunião muitas vezes a diretora ou coordenadora assim cobrava isso. O que que você trouxe de lá. E aí ficava presa muito a foto de power point quando tinha power point. Quando não tinha eu tinha que tirar foto dos livros que era para voltar para escola e mostrar: - Olha essas são sugestões de livros que eles colocaram lá na exposição e tudo. Mas assim material impresso para a gente passar, para dar sequência ao que a gente aprendeu lá isso não tem sabe. [...]Então assim as pessoas cobravam o papel. Eu não tinha como anotar tudo e as vezes o que eu entendo é de forma resumida. Não tinha como eu estar explicando de uma forma assim que me desse segurança para falar. – Olha eu estou falando isso porque é assim, assim, assim. Sabe. [...] Eu entendo que é muito caro você ficar xerocando as coisas e tudo mais, mas nunca caso desse aí um mínimo que poderiam disponibilizar para gente. Pra gente ter esse registro e não ficar muita coisa perdida ou só na memória da gente. Você entendeu? Pra quando eu for falar é isso, isso e isso. – Ah mais não é não. – É sim, está aqui oh, eu fui no núcleo eu

participei. Tá aqui, está registrado aqui oh. Alguém que entende mais do que eu, que estudou e estava lá para me orientar me passou isso, isso e isso (MARI, professora DE EMEI, entrevista, 13/05/2021).

De acordo com Mari: demandas surgem da necessidade de socializar, na sua escola de origem, os conteúdos trabalhados.

Ela relatou que, como era liberada do trabalho para frequentar os encontros de formação, havia uma cobrança por parte da gestão por esse material. Além de auxiliar no repasse para seus colegas de trabalho, Mari registra que os materiais poderiam possibilitar maior aproveitamento dos conteúdos trabalhados, sendo assim um suporte que poderia ser revisitado para não ficar somente na memória; além de lhe dar segurança ao falar dos conteúdos trabalhados nos encontros com àqueles colegas que são resistentes as questões raciais devido ao mito da democracia racial — que nega a existência do racismo, da diversidade racial e da necessidade em se discutir e em refletir sobre a temática racial no contexto escolar.

Para além, o registro pode se constituir em uma forma de sistematizar e organizar o trabalho dos Núcleos. Compreendemos que o registro escrito é necessário para sistematizar a formação, sobretudo organizar os conteúdos trabalhados, dar sequência aos estudos e para realizar uma avaliação dos encontros; ajudando o grupo e os gestores verificarem o que está dando certo e o que precisa ser revisto e melhorado na formação. Contudo, Trindade [2005?] salienta ser preciso reconhecer o poder da oralidade enquanto um princípio das africanidades brasileiras. Segundo a autora, a fala

é carregada de sentidos e de marcas da existência dos afro-brasileiros. É pela oralidade que os saberes, os poderes e os querereres são transmitidos, compartilhados e legitimados (TRINIDADE, 2006, p. 33). Portanto, não se trata de deixar a oralidade em segundo plano, porém, de potencializar a linguagem falada e registrá-la por meio da escrita, no sentido de transformar o registro escrito num documento em que a expressão oral seja evidenciada como uma das estratégias metodológicas da formação.

3.3.7 Envolvimento da gestão escolar com o Núcleo de Estudos

Já a Lica sistematizou sua demanda com relação a pequena presença de gestores (diretoras e coordenadoras) nos encontros de formação. Ela sugere que haja uma maior mobilização desses profissionais para participarem dos encontros. Informa que considera ser importante que os gestores aprofundem seus conhecimentos em relação às questões raciais para que, a partir da compreensão, possam incentivar as professoras que ainda não tenham prática com o tema. Lica também salienta a necessidade de a gestão dar maior apoio as professoras que já desenvolvem um trabalho voltado para a educação das relações étnico-raciais na instituição de Educação Infantil.

Então eu acho que seria de suma importância, as meninas também lá do núcleo que as diretoras fossem incluídas né. Mais aí é uma questão complexa que elas já me deram a resposta de que o convite é feito mais que elas também não

vão. Eu lembro de nesse tempo todo de núcleo de ter conhecido uma diretora apenas, de escola, que participava das nossas formações. Uma só. Então assim, eu acho que sabe nutri-las com isso seria muito importante para elas suavizarem também o nosso trabalho né. Não suavizar, mas se interessar, acreditar. Enfim, nos ajudar né. Porque a gente precisa de muita ajuda. Sensibilizá-las também. Né eu acho que é de muita importância, mas infelizmente não tem como obrigar né (Lica, professora de EMEI, entrevista realizada em 03/05/2021).

Lica apontou um desafio para os Núcleos de estudos que é a de sensibilizar as gestões escolares para que participem dos encontros formativos para poderem compreender a importância do trabalho para a educação das relações étnico-raciais na Educação infantil e assim suportar e incentivar as professoras para a efetivação de um trabalho potente com a temática, capaz de transformar o currículo da escola em consonância com o que estabelece as Leis 10.639/03 e 11.645/08 conjuntamente às DCNERER.

Neste capítulo, as professoras entrevistadas apontaram que suas identidades profissional e pessoal incidem na escolha de desenvolver um trabalho para a educação das relações étnico-raciais nas instituições que trabalham. São mulheres que se autodeclaram pertencentes ao grupo racial negro. Em maior ou menor grau as entrevistadas disseram ter tido experiências dolorosas no que tange as formas com que o racismo opera na escola e/ou em outros ambientes sociais. A partir de suas vivências, elas demonstraram preocupação com

a condição da criança no contexto escolar, sobretudo as crianças negras.

Além disso, as professoras entrevistadas apontaram que suas identidades e a realidade de terem sido vítimas do racismo incidem na escolha de desenvolver um trabalho para a educação das relações étnico-raciais nas instituições que trabalham. São mulheres que se autodeclaram pertencentes ao grupo racial negro. Em maior ou menor grau as entrevistadas disseram ter tido experiências dolorosas das formas que o racismo opera, de maneira velada ou explicitamente na escola e/ou em outros ambientes sociais. Desse modo, apontando as diferentes formas que o racismo opera nas instituições de Educação Infantil, como, a título de exemplo, com o mito da democracia racial. Elas também revelaram que suas vivências influenciaram na escolha de trabalhar a educação das relações étnico-raciais com suas turmas. As professoras entrevistadas nos revelaram, com suas práticas, as demandas para o Núcleo de Estudos.

As demandas apresentadas são de ordem pedagógica, como, por exemplo, evidenciar a criança pequena na formação em articulação com a temática racial somado as questões indígenas, ao debate das religiões de matriz afro-brasileira, aos livros com a temática-racial e as indicações de materiais pedagógicos específicos para o trabalho das relações étnico-raciais na Educação Infantil, mas, também, tem relação com a estrutura e a organização dos Núcleos, como a escolha do material impresso para garantir que os conteúdos não se percam e para comprovar a sua participação nos encontros formativos na sua Instituição Escolar. Inclui, ainda, os aspectos

relacionados a gestão escolar e o relacionamento com seus pares. Essas são demandas que dizem a respeito ao um conjunto de expectativas das professoras da EI em relação aos encontros formativos dos Núcleos de Estudos.

CAPÍTULO 4

A DINÂMICA E A ESTRUTURA DA FORMAÇÃO SOB A LENTE DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo tratamos a dinâmica e a estrutura da formação sob a lente das professoras da Educação Infantil, contudo, em alguns momentos do texto serão apresentadas falas da coordenadora e da gestora da GERER em diálogo com as falas das professoras entrevistadas para justificar o uso de determinadas estratégias metodológicas nos encontros formativos do Núcleo de Estudos das Relações Étnico-raciais da Regional Leste. O capítulo se constitui em 10 seções nas quais buscamos compreender e analisar as estratégias metodológicas utilizadas nos encontros de formação a partir dos momentos formativos dos conteúdos trabalhados e dos recursos utilizados na formação. Além disso, procuramos compreender como se dá a participação das professoras da EI e como as práticas das docentes da EI para a educação das relações étnico-raciais são consideradas nos seus encontros formativos.

4.1 A dinâmica e a estrutura da formação sob a lente das professoras da Educação Infantil

Os encontros remotos dos Núcleos de Estudos das Relações Étnico-raciais da PBH/SMED que estavam sendo realizados durante a coleta de nossos dados constituíram um momento emergencial e temporário vivido por todos e não revelavam todas as dimensões da formação que ocorria no momento presencial. Por isso, estamos analisando os encontros presenciais e em especial os do Núcleo da Regional Leste para compreendermos as estratégias metodológicas utilizadas nas suas formações.

Enedina Alves considera os **encontros presenciais como “o cerne do grupo, são nos encontros regionalizados que as pessoas se formam e formamo-nos enquanto grupo” (ENEDINA ALVES, conversa informal em 07/07/2021).**

No que se refere a configuração dos momentos formativos que estruturavam os encontros presenciais do Núcleo da Regional Leste, pudemos identificar uma organização de um escopo de formação específico; forjado em um arcabouço diversificado — organizando estratégias metodológicas utilizadas na e para a formação.

Como dito, entendemos por estratégias metodológicas, neste estudo, o agrupamento de mecanismos, ações, recursos materiais e/ou humanos utilizados com intencionalidade pedagógica, ou seja: que objetive ensinar, educar e mobilizar os participantes da formação para o trabalho para a educação das relações étnico-raciais.

Para Dias (2012) a apropriação, pelas professoras, dos novos saberes oriundos de cursos de formação — tendo como eixo a categoria raça — ocorre por intermédio da mobilização dos seus conhecimentos, experiências e reflexões sobre os conteúdos abordados.

Sob esse entendimento, indagamos as entrevistas sobre os recursos que elas observaram serem utilizados nos momentos dos encontros de formação. Nesse sentido, elencamos algumas questões nas entrevistas visando melhor compreender esses momentos; especialmente nos encontros presenciais do Núcleo da Regional Leste. Faziam parte das questões a indicação inicial de algumas estratégias já consideradas pelos gestores como elementos da constituição de um currículo. Desta forma, tínhamos de antemão a informação de que o relato de experiência da prática, o estudo teórico, o diálogo **com a academia e o momento “deleite” eram estratégias eleitas pela gestão da SMED, DIRE’s e coordenadores das regionais** para compor o currículo de formação dos Núcleos de Estudos das nove regionais. Restava-nos apenas saber se as professoras também elegeriam estas estratégias como significativas em sua formação.

Conforme os dados coletados nas entrevistas individuais realizadas com as 5 professoras de Educação Infantil da Regional Leste, constatou-se que, nos momentos presenciais, o convite era enviado para as escolas endereçados aos profissionais da educação em exercício, incluindo professoras que estão atuando em sala de aula e inclusive as que estivessem ocupando o cargo de gestão. Segundo as entrevistadas, encontrava-se no convite a pauta do encontro

com as seguintes informações: tema e responsável pela formação, horários, turno e local. Cada escola definia e liberava, no horário de trabalho, uma professora para lhe representar em cada turno: manhã ou tarde. Lica ainda acrescentou que

Olha a organização antigamente né enquanto estávamos no modelo presencial ela era mensal. Nós fazíamos um encontro mensalmente e geralmente durava um turno né. Dentro de 4 horas, 4 horas e meia cada encontro. Era essa a organização que nós tínhamos (Lica, professora de EMEI, entrevista realizada em 03/05/2021).

As entrevistadas ainda explicaram que no modelo presencial perceberam que haviam encontros na sede da Regional Leste com seu grupo denominados Encontros Regionalizados, também haviam encontros em diferentes espaços da cidade que são os Encontros Centralizados dos Núcleos de Estudos que contavam com a participação dos membros das Nove Regionais a saber (Barreiro, Centro Sul, Leste, Oeste, Noroeste, Nordeste, Venda Nova e Pampulha). Vale ressaltar que as respondentes não mencionaram os encontros inter-regionais.

Nessa sequência da descrição dos eventos que compunham a organização estrutural dos encontros, foi-nos informado que, normalmente, era dado uma média de 15 minutos de tolerância para a chegada das participantes e só então iniciava-se a explanação do tema principal escolhido para aquela formação. Enquanto isso, o grupo apreciava uma música de acolhimento.

Identificamos que o repertório musical era pensado a partir da temática racial e, sobre o assunto, Lica revelou que a música a “pega”, informando:

[...] desde que a gente chegava, eu ficava ali esperando é a abertura, as pessoas chegarem. Então tinha aquela musiquinha ambiente sempre com o cuidado né. Porque elas sempre tiveram o cuidado de tá trazendo ... e aí falando de Antônia e de Enedina Alves.... né das pessoas que estavam na organização do evento, sempre tiveram o cuidado de estar trazendo coisas que fossem novas. Que fossem nos enriquecer de alguma forma sabe. Não era nunca uma música dessas batidas. Dessas que você é ouve toda hora. Coisa comum né. Era sempre uma coisa pensada com muito cuidado no sentido de estar nos ampliando mesmo sabe, o olhar (Lica, professora de EMEI, entrevista realizada em 03/05/2021).

Vale lembrar que a artes de matriz afro-brasileira como a música, os objetos percussivos, a dança e o design⁴³ afro brasileiro não são novos no Brasil. Ao contrário, em solo brasileiro, o repertório cultural e artístico são elementos da cultura africana que, em um processo histórico de criação, **recriação e reinterpretação**, “integrou novos elementos e características devido aos contatos estabelecidos no *Novo*

⁴³Entendendo, design afro-brasileiro como “toda produção estética, ritual, a visão de mundo e o fazer, elaborações científicas e filosóficas que se realizam através de uma técnica/tecnologia oriunda da herança africana” (SODRÉ, 2009, s/p).

*Mundo*⁴⁴ com outras culturas [...]” (MUNANGA, 2019 p. 20), e vem produzindo um acervo afro-brasileiro que se tornou expressão da identidade nacional.

Oliveira. E. (2012) concorda com o autor ao dizer que os afro-brasileiros, ao serem arrancados de seus países de origem na África e trazidos forçadamente para o território brasileiro, recriaram elementos de matrizes africanas no campo do conhecimento espiritual, político, artístico e econômico, marcando sua presença nas amplas áreas das atividades brasileiras; como nas artes, na gastronomia, na linguagem, nas técnicas de trabalho, na saúde, etc.

Para Petit (2016, p. 667) esses elementos foram atravessados no e pelo sistema cultural, foi a partir dos sentidos e significados do acervo africano adaptados no Brasil que as africanidades foram construídas no país. Com isso, a população africana e a afro-brasileira civilizaram e continua civilizando o nosso país.

A partir do depoimento da entrevistada, percebemos que o estilo musical utilizados no Núcleo estão impregnados dos elementos da cultura afro-brasileira — são músicas que despertam emoções. Para Caetano, Paulino e Santos, (2020), a música negra, ou as que trazem marcas africanas, provocam vivências de outras sensações que não são rotineiras, portanto,

⁴⁴ Grifo do autor. Munaga refere-se ao Brasil como Novo Mundo, remetendo ao fato que os povos africanos foram retirados forçadamente dos seus países de origem do continente africano e trazidos para o território chamado de Brasil. O autor reforça que “Transplantação essa que operou um corte e, conseqüentemente, uma ruptura coma estrutura social original” (MUNANGA, 2019, p. 6).

habitam valores civilizatórios que deslocam as pessoas, gerando-lhes sentimentos. Além disso, os instrumentos de **percussão, sob a concepção africana, são uma “harmonia Musical”, apontada por Ramose (1999, p. 9) como uma forma de “expressão da razão através da emoção”.** O lugar onde o sensível se encontra com a razão é onde as participantes são levadas, por meio da sonoridade, a sentirem uma sensação de cuidado no ambiente de formação. Essa sensação também foi relatada por Maysa e Bibi.

Ainda sobre o tema, podemos pensar essa preparação ou cuidado como uma ética

oriunda da relação, comunhão coletiva de modo circular, horizontal, onde todas as pessoas estão inseridas e são importantes, aprendendo, ensinando, trocando, fortalecendo e o horizonte é o bem viver (MACHADO, 2019, p. 70).

De acordo com Machado (2019) a ética do cuidado é um princípio do pensamento afro-brasileiro que salvaguarda as relações interpessoais e coletivas com a natureza, com o sagrado e com a vida. Tanto o repertório musical, quanto a ética do cuidado, instituem-se como estratégias de afetação.

Construir ambiências que possibilite a escuta sensível e o diálogo é favorecer o processo de construção de conhecimentos através das sensações, emoções e sentimentos de estar sendo acolhidas.

Os livros com a temática racial também compunham o ambiente dos encontros; eram expostos para que as participantes pudessem manuseá-los e usá-los de acordo com os interesses delas: as participantes. A este respeito, Mari conta

que “[...] *eles levam livros para a gente ter noção de como vai trabalhar...quais livros né são indicados para trabalhar a temática na escola*” (Mari, professora de EMEI, entrevista realizada em 13/05/21).

Inclusive Enedina Alves tinha o hábito de colocar né um tecido no chão e ali ela colocava vários livros espalhados pelo chão. Do Kit ou não. Teve vez até da gente. Dela pedir pra gente levar. - Ah leva para vocês que estão trabalhando. O que você acha interessante para a gente ir fazendo uma troca. Então cada uma levava quatro, cinco livros ali de que estava mais gostando nesse momento, trabalhando com as crianças. Às vezes dava tempo de a gente falar sobre o livro. E falar que...que caminho você estava fazendo com esse livro. Às vezes não. Às vezes eles ficam só expostos mesmo e a gente pegava de acordo com a nossa curiosidade sabe. Mas elas sempre tiveram esse cuidado de estar sempre nos instigando nesse sentido (Lica, professora de EMEI, entrevista realizada em 03/05/2021).

As entrevistadas indicaram que a maioria das obras literárias eram endereçadas às crianças. Compreendemos que a exposição dos livros tinha uma intenção pedagógica, seja para chamar a atenção da professora para as existências de obras literárias com a temática racial, inclusive na escola.

O Kit de literatura afro-brasileira e indígena são distribuídos nas escolas da Rede municipal de Belo Horizonte, seja para mobilizá-las para o trabalho com os livros, ou para levar essa literatura para a discussão.

Entendemos que levar esses livros para o centro do debate dos encontros de formação, contribuem para que as professoras construam um olhar crítico sobre o material, para então conseguirem fazer escolhas assertivas para o trabalho com as crianças em sala de aula.

Cabe destacar ser preciso analisá-los em sua dimensão textual, gráfica, imagética e simbólica. Nesse sentido, é imperioso entender a mensagem que a história está passando em relação às questões étnico-raciais.

Do ponto de vista de Caetano, Paulino e Santos (2020) as discussões sobre a imagem nos livros de literatura infantil favorecem a construção de uma leitura crítica, ao passo que, também, podem possibilitar com que as professoras tenham um olhar positivo relativo à representação negra, por conseguinte, reconhecerem as diferenças raciais das crianças. Com isso, as professoras poderão perceber a criança em sua subjetividade.

É importante destacar que, embora Lica e Mari terem relatado que os livros de literatura com a temática racial compunham a ambiência dos encontros formativos, Maysa, indicou demanda de obras literária que abordem a temática, apontando que a presença de tais obras no ambiente não garante que as professoras se apropriam do material; sinalizando ser necessário outras estratégias para lhes possibilitar explorarem melhor os conteúdos dos livros.

No que se refere a abertura dos encontros de formação, contava-se com um certo ritual que contemplava a apresentação das participantes que informavam seu nome, a

instituição que representava e a função que estava exercendo naquele momento.

Em seguida, também como parte do ritual, identificamos o momento *deleite*, que abria os encontros e

era sempre um momento de reflexão que nós chamávamos de momento *Deleite* né. Que ali era passado uma contação de história negra ou indígena. Ou uma música ou um vídeo. Sempre tinha uma coisa que, vamos dizer assim, uma parte cultural. Mais artístico cultural né, para depois a gente iniciar realmente os estudos contava com uma apresentação artística ou alguma atividade de natureza cultural africana ou indígena (Lica, professora EMEI, entrevista realizada em 05/05/2021).

Lica aponta que o Núcleo de Estudos se preocupa em valorizar e dar visibilidade ao repertório cultural de matriz africana e indígenas em seus encontros formativos, apresentando uma particularidade necessária para o campo de formação para a educação das relações étnico-raciais.

A inclusão do repertório de matriz africana está ancorada na experiência dos afro-brasileiros, Oliveira. E. (2012) daí surge as especificidades da nossa forma cultural⁴⁵ e da composição da nossa tradição⁴⁶, **“a incorporação de elementos culturais em**

⁴⁵ Forma cultural, diz respeito ao escopo cultural presente em qualquer narrativa e espaço passível que lhe dar condições de produção de sentido territorializado, ou seja, o afro-brasileiros reescreve a cultura africana dando sentido ao seu modo de existir e resistir no mundo. É uma epistemologia que está para a ética porque comporta uma atitude frente ao mundo (OLIVEIRA, 2012, p. 34-35).

⁴⁶ No que diz respeito à tradição, o ponto de partida é a afirmação de que os povos africanos têm uma cultura autêntica que lhes confere um eu

contextos diferentes do original implica, naturalmente, em modelos adaptados assumindo versões **locais**[...]” **Sodré (2009)**, inclusive com as possibilidades (Idem:2009) de um arranjo que pode integrar elementos da cultura indígena e europeia.

A partir do relato da Lica compreendemos os esforços do Núcleo em propiciar vivências no campo cultural e estético consoante as professoras para que, a partir do acesso aos bens culturais da nossa sociedade, possam construir conhecimentos para o desenvolvimento de um trabalho reflexivo e antirracista na escola a começar pela construção de uma visão das diferentes produções culturais que constituem nosso sistema cultural.

Além disso, Maysa expressou em sua fala que o momento *Deleite* se apresenta como uma forma prazerosa de aprendizagem, que provoca sensações e memória.

É a parte que eu mais gosto. Eu adoro. Porque fuge do convencional né. De discutir ali as práticas. É o momento de deleitar mesmo, que tem coisa que não são do nosso dia a dia. É uma poesia. É uma música. É porque a gente está sempre ali no cuidar, mas...da criança né. Mas o momento *Deleite* ali é para nós. Ai a gente vai ouvindo música. A gente vai fazer uma brincadeira divertida ali. A gente volta a ser criança. É um poema que a gente já ouviu na infância que a gente resgata. [...] eu gosto muito. (rsrs) De levantar da cadeira, de rodar né. De fazer aquelas dinâmicas, é muito legal. É eu acho

particular irredutível ao de qualquer outro grupo (Mbembe, 2001, p. 13), sendo assim, entende-se que os afro-brasileiros tem uma cultura que difere das demais em nosso território.

interessante (MAYSA, professora de creche, entrevista realizada em 05/05/2021).

As diferentes expressões artísticas têm esse potencial de tocar a dimensão do sensível, de causar bem estar e de afetar as pessoas, criando uma ambiência favorável a aprendizagens (PAULINO; CAETANO; SANTOS, 2020).

Quanto ao “momento brincante”, que a professora Maysa enfatiza, é para a comunidade afro-brasileira uma “expressão e modo de atuar no *aqui agora*”⁴⁷ Sodré (2009, s/p). A dança mexe com o sistema sensorio motor, remete a sensações, por isso, é uma expressão cultural que é fonte de prazer, os corpos ao som de uma música de matriz África ou duma percussão fazem **movimentos que “são gestos que se repetem na sua extraordinariedade e presentificam toda a existência humana contada, cantada e dançada, compatibilizando cultura, cérebro, alma, ancestralidade, corporeidade e conhecimento”** (Machado, 2013, p. 129).

Por tudo isso, compreendemos que o momento *deleite* não antecede as ações formativas; ele já se constitui em um momento de formação. Nosso entendimento é afirmado quando Antônia (conversa informal em (07/07/21) nos explica **que, “nem sempre era um momento *deleite*, era algo que sensibilizasse as pessoas sobre a área de atuação das políticas que deveríamos implementar”.**

Então, podemos concluir que o momento *deleite* se constitui em uma estratégia pedagógica, para sensibilizar as professoras participantes dos encontros de formação dos

⁴⁷ Grifo do autor.

Núcleos de estudos a implementarem as Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

Prosseguindo com a descrição da organização dos encontros, posteriormente ao momento *deleite*, a programação seguia conforme formato indicado no convite que poderia ser uma roda de conversa, relato de experiência por uma professora membro da regional Leste, ou intercâmbio que se constitui na participação de uma convidada participante de outra regional.

Os encontros formativos no formato presencial se encerravam com agradecimento do responsável pela formação do dia, informes e divulgação de eventos quando havia.

Nesta seção as respondentes relataram as ações dos Núcleos para organizar seus encontros de formação. Elas detalharam a sua organização desde a forma de divulgar e captar as profissionais da rede municipal e parceira para a participação dos encontros, enunciação do tema central e preparação do ambiente físico e simbólico, indicando alguns recursos pedagógicos utilizados como livros, músicas e poesias. Além disso, as professoras apontaram o café coletivo e as experiências de vida como momentos produtores de aprendizagens, indicando a presença das africanidades brasileiras, a saber, nas histórias contadas a partir da oralidade, da música e das demais artes com repertório de matriz africana, também, da literatura infantil afro-brasileira ética do cuidado.

As entrevistadas nos contaram sobre como eram estruturados os momentos formativos no formato presencial, as interações que o café coletivo proporciona, os relatos de

experiência de vida, os conteúdos principais trabalhados e os recursos pedagógicos utilizados para a sua realização.

4.2 Os encontros de formação: momentos, conteúdos e recursos pedagógicos

Nesta seção buscamos compreender os momentos de formação, conteúdos trabalhados e os recursos pedagógicos utilizados nos encontros formativos do Núcleo de Estudos da Regional Leste, sob a lente das professoras da Educação Infantil entrevistadas.

4.2.1 Café coletivo: Possibilidades de interações e trocas

No que toca o momento do café coletivo, Mari relatou existir também um combinado de as participantes contribuírem no café coletivo que poderia ocorrer no início ou no intervalo do encontro,

ai eles pediam para levar um café, [...] Um bolo, um biscoito ou um suco, um refrigerante, alguma coisa. E ai a gente chegava e colocava esse lanche lá num espaço que já estava reservado para o lanche (MARI, professora de EMEI, entrevista realizada em 13/05/2021).

Lica apontou que este momento também promovia a interação, possibilitando trocas de experiências enriquecedoras ao dizer que

Então eu sempre sai dos encontros do/com o Núcleo com mais outras possibilidades né na cabeça. às vezes até...vamos supor.... às vezes até nem do próprio Núcleo. Mas de repente você tinha uma interação que você tinha com seu colega do lado que trocava ali no momento do café, uma coisa. – Ah eu fiz isso e foi legal. E assim são mil possibilidades né. Então não tem como sair do ...entrar e sair do mesmo jeito. (rsrs) Não tem (Lica, professora de EMEI, entrevista realizada em 03/05/2021).

Ela referiu-se ao momento do café coletivo como espaço de formação e de troca de experiências. Então, surge a indagação: ao organizar o café coletivo, tinham as gestoras a intencionalidade de propiciar mais que um momento de **“matar a fome” do corpo, mas também um momento para promover a interação para que as participantes pudessem, nesse ínterim, se alimentarem de conhecimentos?**

Ao conversar com a gestão da GERER sobre a estrutura organizacional dos encontros dos Núcleos, especialmente no formato presencial, deixamos que falassem espontaneamente⁴⁸. Eneida Alves nos elucidou que a coordenação de cada regional fica responsável por planejar o encontro de acordo com os interesses e demandas do grupo. **Assim, “A pauta foi demandada pelo grupo, o lanche, o dia, e ela entende que está fazendo junto com o grupo”, (Enedina Alves, coordenadora da GERER, conversa informal em 07/07/2021).**

⁴⁸ A conversa informal com a GERER ocorreu após as entrevistas com as professoras da EI, por isso, tivemos o cuidado de deixar que falassem espontaneamente para não influenciar nas respostas, dado que já tínhamos.

Diante da fala da Eneida Alves, compreendemos que o café coletivo foi um momento que se iniciou a partir de uma necessidade daquele grupo. Sabemos que, no formato presencial, o encontro tinha uma previsão de 4:30hs e ocorria no horário de trabalho.

O que a nossa amostra apontou é que a maioria das professoras tem jornada dupla, vale lembrar que as professoras são liberadas do trabalho somente no horário do encontro, tendo que comparecer à escola para completar a carga horária. Desta forma, o café coletivo se fazia necessário porque as professoras passavam todo o dia fora de casa, e se estavam no encontro, teriam que se alimentar naquele local e prosseguir com a agenda do dia, que se dividia entre o tempo na escola e no Núcleo.

Mediante o relato da professora, compreendemos que o café coletivo promovia a interação do grupo — a interação é um fenômeno social que se constitui na relação com o outro e envolve a ação de partilhar. Sob essa perspectiva, acreditamos que o café coletivo foi um momento que abriu espaços para que as participantes pudessem estabelecer uma relação de trocas. Compreendemos que esse momento integrava a formação do Núcleo. Outrossim, representava um aproveitamento do espaço e do tempo em que as participantes estavam disponíveis à aprendizagem, num momento de comunitarismo. Trindade (2006, p. 33) afirma que a cultura afro-brasileira existe no coletivo, portanto, a cultura negra é **“fincada no coletivo”**.

Podemos constatar essa hipótese na fala em que a Lica apontou que o café coletivo contribuiu na construção do

conhecimento das professoras, afirmando que após as trocas **que ocorriam nesse momento “não tem como sair do mesmo jeito”** (Lica, professora de EMEI, entrevista realizada em 03/05/2021).

Nessa seção o café coletivo é eleito pelas respondentes como uma estratégia metodológica do Núcleo de Estudos da Regional Leste.

4.2.2 Experiências de vida como perspectiva de formação

Os relatos de experiência de vida das participantes levaram a uma discussão sobre a infância das entrevistadas quando em contato com as crianças pequenas. Ao dizerem sobre as memórias da infância, relataram sobre o racismo vivido e sobre os processos de negação de suas identidades, uma vez que o racismo atuava a partir da identificação do corpo negro como feio e não aceito. Isto atinge, sobretudo, as meninas através dos cabelos. Esta ação de reflexão sobre os sinais diacríticos continua na questão das características físicas e no papel do Núcleo no fortalecimento da identidade étnico racial das professoras.

Ao descrever a estrutura de funcionamento do Núcleo da Regional Leste, as entrevistadas falaram sobre os relatos e a importância destes à formação de cada uma delas. Inicialmente, elas fizeram uma distinção entre os relatos de experiência da sua prática e relatos de vida. Bibi (professora de creche, 06/05/ entrevista 2021) disse que: **“Eu vivi a experiência, os relatos em que as pessoas falam um pouco da história da vida delas”**. Nessa direção, Maysa revela que esse momento

Ah me sensibiliza porque as vezes as meninas começam a contar né sobre as experiências e assim elas choram. (rsrs) E você percebe o quanto que isso marcou. E aí Adriana eu fico impressionada nessa questão mesmo de perceber a criança sabe. Porque se o professor não percebe isto na criança ali é pra vida toda. você vê que o sofrimento quando as meninas compartilham as situações que elas tiveram foi na infância e hoje adultas elas lembram disso. E ainda sabe...ainda sofrem. Se emocionam. Eu acho que me enriquece nesse sentido assim sabe, de eu ficar atenta. Desse cuidado que eu preciso ter com a criança ali da Educação Infantil para que desde agora, desde cedo. Ela tenha uma identidade forte assim - eu sou dessa forma. Eu sou aceito dessa forma. Eu vou construir meu espaço sendo assim, eu não preciso ser outro. Eu não preciso que...é me espelhar no outro. É eu tenho valor, eu sou lindo. Não um discurso fraco. Um discurso só pra maquiagem o que existe entendeu? (Maysa, professora e Creche, entrevista, 05/05/2021).

Dinha, expressa a emoção ao ouvir um relato de experiências de vida e o movimento de se pensar a criança negra na Educação Infantil, ao dizer que

Ah eu achei, que fico muito triste sabe, alguns relatos de pessoas que eu acho que não deveriam nem ouvir o que elas ouviam, porque isso é muito comovente pra gente. Pra nossa raça negra né. É muito comovente. É muitas coisas que acontecem, nós não deveríamos nem ouvir porque isso fere mesmo a alma da gente. [...] E com as crianças né elas ainda sofrem muito preconceito, tanto racial como social. E com as crianças né elas ainda sofrem muito, mas não

tem como elas seguir em frente porque elas não têm aquela noção do que é um preconceito. Tanto racial como social. Isso ficou pra mim, isso marcou sabe quando ele falou. Eu vejo tantas crianças sentindo sabe e passando por tantas coisas e que não tem como a gente fazer, no momento alguma coisa por elas. E isso dói (DINHA, entrevista, 07/05/2021).

As professoras, mulheres negras, apontaram o relato de experiência de vida como possibilidades de troca e de aprendizagem nos encontros de formação do Núcleo. Maysa e Dinha fazem uma conexão entre os relatos de experiência e as crianças negras com quem atuam afirmando que, assim como nos relatos das pessoas convidadas, as crianças também sofrem em função do preconceito, expressando em relação a isto um sentimento de impotência — o que lhe causa também dor. Neste sentido, ela enfatiza que os relatos de vida são enriquecedores no sentido de fazer com que se perceba cada criança e suas diferenças no conjunto de crianças no contexto da Educação Infantil.

De acordo com a Maysa, é sob a dimensão do cuidado na Educação Infantil que as identidades étnico-raciais e a autoestima das crianças são produzidas.

O cuidar e o educar são eixos estruturantes e indissociáveis no currículo da Educação Infantil. Dado que **“o cuidar educando e o educar cuidando pressupões que nenhum ser humano existe sem ser cuidado”** (PROPOSIÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 2014, V. 1, p. 92), uma vez que

cuidar pressupões, portanto, um modo de ser, de relacionar-se com o outro. A maneira de olhar, o tom de voz, a escolha das palavras, os gestos, a postura corporal faz transparecer a presença ou a ausência de cuidado nas relações cotidianas entre as pessoas (IBDEM, p. 93).

Com esse olhar cuidadoso, Dinha compreende que as crianças ainda não internalizaram os conceitos no que diz respeito ao preconceito racial. No entanto, o estudo de Fazzi (2004) indicou que nas faixas etárias ente 3 a 5 anos a criança está em um processo de construção da ideia de raça/cor. A autora apresentou estudos com crianças de 3 a 5 anos que apontaram que aos 4 anos as crianças já demonstram preferências a partir da classificação sob a categoria cor, aos 5 essa preferência é transformada e as crianças tomam conhecimento que as características biológicas estão ligadas as categorias sociais. Nesse sentido, Abramowicz e Oliveira (2011), Almeida (2009), Kramer (2008) ressalvam, ainda, ser preciso ver a criança e negra nas configurações das relações que estabelece com outras crianças e com os adultos, dado que, as categorias raça e classe atravessam as instituições de Educação Infantil provocando tensões nas relações étnico-raciais.

As ideias das respondentes sobre as contribuições do relato de vida na formação vão ao encontro com a pesquisadora Machado (2013, p. 17) **que considera que “De todas as *“histórias⁴⁹”* a maior e a mais significativa é a das pessoas, simbiose de todas as histórias na vida”**.

⁴⁹Grifo do autor.

Uma simbiose que faz parte do pensamento afro-brasileiro, em que o corpo negro pode representar mais que si próprio e **sua subjetividade, “extrapolando a dimensão do indivíduo”**, Gomes (2003, p. 79), podendo simbolizar um corpo coletivo, Machado (2014, 2019), um corpo político que representa a luta e a resistência de sua comunidade. Por isso, as professoras, enquanto mulheres negras, sentiram-se representadas, colocando-se no lugar uma da outra; semelhantes entre si. As professoras demonstraram que o relato da experiência de vida afetou-as, levando-as a fazerem um movimento de reflexão sobre a criança inserida nas relações étnico-raciais na Educação Infantil.

Hampaté Bâ (2010, p. 169) afirma que, na tradição africana, a palavra — para além de uma ferramenta de comunicação humana, de uma forma de transmissão da memória individual e coletiva — apresenta um caráter sagrado, pois

A tradição oral é a grande escala da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. [...] Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial. [...] conduz o homem à sua totalidade e, em virtude disso, pode -se dizer que contribuiu para criar um tipo de homem particular, para esculpir a alma africana (BÃ, 2010 p. 169).

A partir das falas sensíveis de Maysa e Dinha, compreendemos que as experiências de vida relatadas pelas professoras no Núcleo foram vivências de dor, onde seus

corpos intersectados pelos eixos de poder, raça e gênero ficaram marcados pelas diferentes formas que o racismo opera na sociedade brasileira.

No mesmo movimento de inflexão da criança e negra no contexto da Educação Infantil e a partir de sua experiência de vida, Lica nos contou que

Eu sempre fui assim de frequentar alguns movimentos. A capoeira⁵⁰ por exemplo, sempre fui da capoeira, depois do tambor⁵¹. E sempre reconheci é essa necessidade. Sempre tive isso como necessidade. Assim como foi o meu processo de me ver ou de me tornar negra. Ele já aconteceu comigo quando eu tinha muito...eu já tinha 25 anos. Aí eu falei: - Opa, eu sou negra. Espera aí vamos repensar e pensar tudo de novo. Então assim a minha identidade sofreu muito com esse processo que eu mesmo passei. Né de não aceitação. De não me achar bonita. De achar que meu cabelo era uma titica. Que meu cabelo tinha que ser de outro jeito para eu ser aceita. E tudo mais. Então isso tudo me preocupava quando eu via uma criança de 4 e 5 anos chegando na sala com o cabelo alisado e a escola toda parando e dizendo que estava linda aquela criança com escova no cabelo. Não sei o que. E me levava a me ver nesse lugar porque comigo também a minha mãe começou a alisar o meu cabelo eu tinha 5, 7 anos de idade. E era um processo lá traz ainda né, em que os

⁵⁰ A experiência da capoeira é uma experiência ancestral, pois é uma síntese histórica vivenciada como jogo, como ginga, como dança e como luta (Oliveira, 2005, p 194).

⁵¹ De acordo com Maria José Lopes da Silva, o som dos tambores é linguagem: é a palavra dos antepassados, que falam através deles fixando os ritmos fundamentais (2005, p. 136).

meios eram muito mais dolorosos, era complicado. Com ácido, soda cáustica, aquela coisa que me machucava toda. Enfim eu cresci com essas feridas né (Lica, professora de EMEI, entrevista realizada em 03/05/2021).

Esta preocupação com a criança negra na Educação Infantil **é pertinente pois, para (Abramowicz; Moruzzi, 2010, p. 61) “as relações entre os corpos das crianças e dos adultos estão presentes nas relações de poder”, na sociedade e atravessam o ambiente escolar. Nesse sentido, Cavalleiro, 2003, Dias, 2007, Fazzi (2004) ressaltam que o corpo da criança e negra é mais evidenciado nas relações raciais porque “... o corpo é uma linguagem e a cultura escolheu algumas de suas partes como principais veículos de comunicação” (GOMES, 2003, p. 174) como o cabelo e a cor de sua pele, por isso sofre mais preconceitos nas instituições de Educação Infantil, causando tensões nas relações das crianças com seus pares e adultos no contexto da Educação Infantil. As autoras também observaram em suas pesquisas que apesar de meninos e meninas negras serem afetados pela discriminação racial no contexto da Educação Infantil, as meninas demonstram um maior sofrimento. O principal motivo é o cabelo crespo por ser um dos elementos mais “visíveis e destacados do rosto” e por essa razão apresenta um caráter universal e particular que revela a sua importância como símbolo identitário” (GOMES, 2003, p. 174).**

Sob a compreensão de que os sinais diacríticos negros, o cabelo, a cor da pele, e outras características físicas ainda são usados para classificar e hierarquizar as pessoas negras nas

relações de poder, entendemos que a “noção de raça ainda é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação[...]” (ALMEIDA, 2019, p. 31).

O “problema” do cabelo crespo enfatizado por Lica vai ao encontro dos pensamentos de Nilma Lino Gomes em sua obra *Sem perder a Raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*, (GOMES, 2020). A autora ressalva que as experiências das meninas negras em relação ao cabelo iniciam na infância antes das técnicas de alisamento, com rituais de manipulação de cabelo, as tranças, brioques, que nem sempre agradam às meninas. As famílias muitas vezes adotam esses penteados **para romper com o “estereótipo do negro descabelado e sujo”** (GOMES, 2020, p. 201-202). Ela ainda revela que

Mesmo que reconheçamos que a manipulação do cabelo seja uma técnica corporal e um comportamento social presente nas mais diversas culturas, já vimos que para o negro, e mais especificamente o negro brasileiro, esse processo não se dá sem conflitos. Esses embates, como já vimos, podem expressar sentimento de rejeição, aceitação, ressignificação e até mesmo de negação do pertencimento étnico/racial. As múltiplas representações construídas sobre o cabelo do negro no contexto de uma sociedade racista influenciam o comportamento individual. Existem em nossa sociedade espaços sociais nos quais o negro transita desde criança, em que tais representações reforçam estereótipos e intensificam as experiências do negro com seu cabelo e o seu corpo. Um deles é a escola (GOMES, 2020, p. 202).

Segundo a mesma autora, a instituição escolar pode se constituir como o primeiro lugar que a criança negra vai se sentir rejeitada, pois, a escola estabelece diversos padrões, **como o “currículo, comportamento e conhecimento”, e assim, sob o argumento de “cuidado da aparência” e higiene é imposto um padrão de estética nas escolas (GOMES, 2020).**

Além disso, a autora ressalva que quando o cabelo da **menina negra não está “arrumado”, ela passa a ser alvo de piadas e estereótipos que marcam a sua história.**

Ao dizer que alisava seu cabelo para se aproximar do padrão branco, Lica confirma, que para algumas pessoas negras, a ideia que está implícita em sua atitude é a de **“embranquecer-se”, apesar de pouco percebido.**

Por sermos uma sociedade que estabelece um padrão de **“beleza e feiura universal” Gomes (2020, p. 257), o que está em jogo são “questões construídas no contexto da cultura e das relações de poder para o plano físico corporal”, que impõem o que é belo, feio, aceito ou rejeitado. Nesse sentido, Bento acrescenta que a branquitude “[...] é um tipo de discurso que atribui aos negros o desejo de branquear ou de alcançar os privilégios da branquitude por imitação e falta de identidade étnica positiva” (BENTO, 2002, p. 13).**

A contrapelos de uma ideia de universalização de um ideal **de beleza, os movimentos negros, os “negros e as negras e em**

movimento"⁵² em ações de decolonização⁵³ do pensamento sobre a imagem negativa do corpo negro, traz a corporeidade, o cabelo crespo [...] para o campo da estética, da beleza, do reconhecimento e da representatividade (GOMES, 2017, p. 18).

Lica confirma as colocações da autora ao dizer que se reconheceu negra após ingressar na capoeira e no Movimento Negro MNU de Belo Horizonte. Foi a partir da relação com o coletivo, do contato com elementos de matriz afro-brasileira, que Lica foi se reeducando, tomando consciência do corpo negro, de sua subjetividade e enquanto um corpo coletivo: tudo que ele representa politicamente nas lutas e na resistência da população negra, assim, sua identidade étnico-racial foi forjada.

Na relação com a comunidade e as artes negras Lica se fortaleceu, posicionou-se politicamente frente as questões raciais e hoje atua em prol da superação do racismo em casa e na Escola de Educação Infantil, recorrendo a um trabalho voltado para a educação das relações étnico-raciais.

⁵² Gomes (2017, p. 18) explica que são as negras e negros em movimento: artistas, intelectuais, operários e operárias, educadoras e educadores, dentre outros, ou seja, cidadãos e cidadãos que possuem uma consciência racial afirmativa e lutam contra o racismo e pela democracia, mas não atuam necessariamente em uma entidade ou organização específica.

⁵³ Oliveira, L. (2018, p. 54) conceitua decolonização como uma luta contra a não existência, a existência dominante e desumanização. [...] uma categoria que serve como força para questionar a negação histórica dos afrodescendentes e indígenas, por exemplo. Contestando as concepções de que diversos povos não ocidentais seriam não modernos, atrasados e não civilizados, descolonizar-se cumpre um papel fundamental dos pontos de vista político e epistemológico.

No que toca a criança e as questões raciais, Cavalleiro (2003, p. 26) afirma que **“o reconhecimento positivo das diferenças étnicas deve ser proporcionado desde os primeiros anos de vida”**. Sobre a **construção da autoestima e identidade da criança**, Elândia Santos reitera que

[...] o pertencimento racial deve ser considerado como uma categoria importante para a análise do processo de socialização e de construção da identidade, do autoconceito e da autoestima. Tudo isso na perspectiva do reconhecimento e da afirmação da criança como sujeito histórico e social potente e co-constutora da cultura em que suas experiências acontecem (SANTOS, E., 2020, p. 102).

Isso significa que “falar em autoestima das crianças significa compreender as singularidades de cada uma em seus aspectos corporais, culturais, étnico-raciais”, dado que “as crianças possuem uma natureza singular que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio” (ORIENTAÇÕES E AÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, 2006, p. 46).

Sob a perspectiva das autoras e o documento Legal, a Educação Infantil precisa tornar-se um **“espaço positivo ao entendimento das diferenças étnicas”**.

Para tanto, é preciso que todas as professoras desenvolvam uma prática que trabalhe a representação positiva da população negra, valorize a estética negra, sua história e cultura, sobretudo por ser um direito de todas as crianças.

Ao pensar que as crianças pequenas estão no processo de construção da sua identidade e alteridades que ocorrem na

dimensão relacional (BENTO, 2011; CAVALLEIRO, 2003; FAZZI, 2004) entendemos que as professoras tem toda razão em acreditarem que as experiências negativas em relação ao próprio corpo e pertencimento étnico- racial das crianças podem desfavorecer a construção da sua autoestima, autoconfiança e identidade. Nesse sentido o documento Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais (2006, p. 42) alerta que

Dependendo da forma como é entendida e tratada a questão da diversidade étnico-racial, as instituições podem auxiliar as crianças a valorizar sua cultura, seu corpo, seu jeito de ser ou, pelo contrário, favorecer a discriminação quando silenciam diante da diversidade e da necessidade de realizar abordagens de forma positiva ou quando silenciam diante da realidade social que desvaloriza as características físicas das crianças negras.

Outro ponto importante que as respondentes indicaram foi o de que os relatos da experiência de vida favorecem a construção de saberes, e a compreensão das relações étnico-raciais.

Podemos conferir esse apontamento na fala da Maysa ao ser interpelada se os encontros do Núcleo contribuíram para o fortalecimento da sua identidade étnico-racial e para o entendimento que as suas características físicas dizem quem ela é.

eu sempre falo de mim agora quando eu estou com as minhas colegas né (rsrs) porque durante tempo eu tive um problema sério com meu

nariz. Eu sempre achei que meu nariz ocupava a maior parte do meu rosto. E aí falava de nariz, nem era comigo e eu já estava assim né me sentindo ofendida. Até o dia que eu percebi que se mudasse o meu nariz não seria eu. Entendeu. Nada contra quem faz cirurgia estética e coisa. Mas eu sou assim, a Marisa é assim. Tem um rosto redondo. Ela tem um nariz chato. Ela tem o olho pequeno, ela tem uma boca grande, ela tem... entendeu eu sou assim. Né e eu preciso entender que isso é o que as pessoas veem de mim, é a minha aparência. Mas eu sou muito mais do que a aparência. Entendeu, então assim eu penso que a criança né e todo mundo precisa ter esse entendimento até porque né dos relatos de experiencia você vê as pessoas falando disso também. Né que elas conseguiram se superar a partir do momento que entendeu isso né. Do momento que aceitou o cabelo, que aceitou o nariz. Que aceitou a cor da pele. Então você pensa né não sou só eu, fulano também passava por isso. E aí você vai aceitando essa situação, vai levando com leveza mesmo. Vai entendendo que existem coisas mais importantes. E não que isso não seja. Isso é muito importante, mas a importância disto é você aceitar e não sofrer com isso. Né a gente tem outras coisas para sofrer (rsrs) (Maysa, professora de creche, entrevista realizada em 05/05/2021).

Ao dizer que se deve dar pouca importância para os conflitos que pessoa negra vivencia nesse processo de rejeição/aceitação do corpo negro na sociedade devido aos sinais diacríticos que ele apresenta, ela está querendo dizer que é uma dor muito grande, que se precisa serrar a dor.

É difícil de derrubar as “deturpações fabricadas ao longo da vida oriundos do racismo estrutural” (Petit, 2015, p. 201), por

isso, do ponto de vista de uma luta antirracista é preciso considerar e não silenciar essa questão no debate das questões raciais na nossa sociedade.

Gomes (2020) acredita que para que a pessoa negra tenha orgulho de seu pertencimento étnico-racial e valorize os sinais diacríticos é preciso entender o que caracteriza esse conflito.

Segundo a autora, esse processo tenso e conflitivo é construído socialmente; está condicionado as relações raciais no Brasil e as dimensões psicológicas, históricas políticas e culturais que esse corpo representa.

A mesma autora explica que as pessoas negras “convivem com um olhar social, construído historicamente, que os compara com o padrão estético do branco, ainda considerado ideal”. Além desse processo de rejeição/aceitação do corpo negro ter um caráter específico que é a construção da identidade negra, fala dessa pessoa e pode ser um processo doloroso e ao mesmo tempo libertador (Ibidem 2020, p. 139-141).

Por isso é preciso que os cursos de formações continuada e escolas considerem a ambiguidade expressa nos conflitos vividos ante os sinais diacríticos do corpo negro na construção da identidade negra, valorizando a estética negra, a cultura e a história dos afro-brasileiros.

A partir do que foi falado entendemos que esta estratégia metodológica do Núcleo é assertiva, pois tem conseguido alcançar o objetivo de sensibilização e mobilização para o desenvolvimento de um trabalho para a educação das relações étnico-raciais nas escolas, além de possibilitar reflexões sobre o processo de rejeição/aceitação das participantes. Além disso,

compreendemos que as respondentes apontaram a importância da oralidade na formação. Demais, as experiências de vida de outras pessoas — e as próprias — provocam reflexões sobre a necessidade de se desenvolver um trabalho antirracista robusto com as crianças pequenas.

São pensamentos como o da Dinha, Mari e da Lica que dão significado para o ensino das relações étnico-raciais na Educação Infantil, pois, parte da premissa de que a Educação Infantil tem a responsabilidade de salvaguardar os direitos das crianças, portanto, seu currículo precisa incluir a temática racial em igual proporção que os demais conteúdos (DIAS, 2007).

Compreender as relações étnico-raciais não é uma tarefa fácil devido as tensões oriundas do racismo que estrutura a nossa sociedade e suas formas operantes nas diferentes instituições sociais, dentre elas, a família e a escola.

As respondentes relataram durante as entrevistas individuais vivências que revelaram as faces do racismo, a violência, os silenciamentos, as negações, os preconceitos e as discriminações raciais, apontando como os eixos de poder de raça e de gênero incidem as identidades e tensionam as **relações de poder, pois, “a identidade negra é atravessada por outras identidades inclusive a de gênero e a de origem sexual”** (HALLS, 2003, p. 9). Elas também apontaram como as questões raciais tensionam o ambiente da Instituição de Educação Infantil.

É no jogo das identidades que ocorrem as classificações **que “racializam” e subalternizam os corpos negros. É por meio do discurso que o racismo vem sendo estruturado na sociedade ao logo da história e inscreveu no corpo negro o**

preconceito e a discriminação Racial, inferiorizando e segregando crianças, mulheres e homens negros. Assim, a cor da pele se constituiu como

[...] significante chave da diferença cultural e racial no estereótipo, e o mais visível dos fetiches, reconhecido como "conhecimento geral" em uma série de discursos culturais, políticos e históricos, e representa um papel público no drama racial que é encenado todos os dias nas sociedades coloniais (BHABHA, 1998, p. 121).

Dessa forma, os corpos são marcados e "racializados". Desse modo, o racismo se realiza a partir de dois registros que se complementam e se cruzam, que são as características biológicas e as étnico-culturais, esta última compreende as identidades na sobreposição dos eixos a saber: território, religião, costumes, enfim, aos modos de viver (ALMEIDA, 2019, p. 30-31).

Outra estratégia evidenciada pelas professoras entrevistadas foram o relato da prática docente para a educação das relações étnico-raciais. Para elas essa estratégia é uma forma de sensibilizar outras professoras, valorizar a prática, provocar reflexões sobre a própria prática, e proporcionar a possibilidade de trocas e aprendizagem.

4.2.3 Relato de experiência da prática: Uma potência na formação

Quanto ao relato de experiência da prática para a educação étnico-raciais, Lica destacou que esse momento na regional contava a participação voluntária dos participantes do Núcleo da própria regional, ou participantes representando outras regionais ou convidados que tratam a temática étnico-racial. Ela explicou que

As vezes também se dava trocas entre membros dos próprios núcleos. Ou até mesmo trocas com membros de outros grupos, eram levados. Eu mesmo já fui levada para participar na Centro Sul representando a Leste. Eu sou da Regional Leste, mas eu já fiz esse intercâmbio de núcleo. (rsrs) Já participei de alguns também. Mas era feito sempre assim ou uma pessoa do próprio núcleo ou fora, que vinha trazer uma troca [...] (LICA, entrevista, 03/05/2021).

Lica nomeou como intercâmbio as participações de professoras que não seja a do Núcleo que estão vinculadas ou outros atores convidados de fora a fazerem relatos de experiência de sua prática, como foi o caso da escritora Madu Costa,

ela foi mais num formato de estar levando a literatura dela né e para a gente transformar essa troca de experiencia numa coisa prática né para levar para dentro das nossas salas de aula. Me lembro até que no encontro da Madu fui eu que fiz a abertura. Eu fiz a abertura com o Tambor que é um projeto que desenvolvo na

EMEI né, que é Histórias ao Som do Tambor. Aí eu fiz essa abertura fazendo esse momento *Deleite*, depois a Madu foi contar dos seus livros e experiências que a levou a escrever tantas histórias né (LICA, entrevista realizada em 03/05/2021).

Nessa direção, ela contou que o momento de relato de experiência da prática era

que a gente mais podia levar para a nossa prática, em sala de aula, é tanto essa troca dos relatos de experiência que foi um modelo que no início foi bastante utilizado. Eu sei que no início o modelo era muito esse do relato de experiência. De trocas de experiência (Lica, entrevista realizada em 03/05/2021).

Com essa afirmação Lica sinalizou que o relato de experiência se constituiu como uma estratégia metodológica diferenciada pelo seu potencial de sensibilizar as participantes por meio da experiência prática, do fazer pedagógico, da realidade. A partir do exemplo de que é possível realizar um trabalho para a educação das relações étnico-raciais desde tenra idade.

Segundo a Lica, a professora que está relatando a sua prática provoca reflexões sobre o trabalho com a temática nas demais participantes. Foi nesse sentido que elaboramos a hipótese desse momento ser pungente na formação. Lica **confirmou nossa hipótese ao dizer que é “o momento que mais podia levar para a prática”**. Sendo assim, a professora que está relatando sua prática se constitui em um agente formador, mobilizando, sensibilizando, mostrando como se desenvolver

um trabalho para a educação das relações étnico-raciais com as crianças.

De acordo com informações da GERER, o desenho das atividades dos Núcleos de estudos seguiu o mesmo desenho de organização que a Regional Barreiro adotou. Lembrando que aquela foi a primeira regional a criar um grupo de estudos das Relações étnico-raciais e de Gênero, em 2004. Sob essa ideia de estruturar nas demais regionais o modelo de formação que estava dando certo, Antônia, explicou que

Quando começa a gestão começamos com a retomada dos núcleos em uma conversa com as regionais, para identificar quais ações tinham um impacto importante, que acontecia na rede e que elas achavam que deveriam continuar. Essa foi uma conversa que fizemos com alguns gestores. E na regional do barreiro, o gerente, fala dos núcleos de estudos, na época, grupos de estudos, que era uma experiência do barreiro, que tinha vontade que fosse retomada. Lembro que quando Rosa Margarida vai nesses encontros, identifica junto a regional quem era essas pessoas e faz uma conversa para avaliar, tem uma definição de coordenação que partiria da secretaria junto com a regional, e que essas pessoas iriam tocar as pautas, definir a organização e desenhar as atividades. Então nos primeiros anos o desenho estava muito na escuta de quem vinha participar, mas também havia um desenho de quem estava na centralidade e entendia como melhor para levar naquele momento. Pensávamos as pautas tentando dialogar com o que vinha como proposta e com o que a política estava sinalizando. Lembro que em 2013 que fomos nas 9 regionais para provocar as outras regionais

que não tinham núcleo, para provocar esse processo em 2013. Fizemos uma pauta para aplicar as políticas relacionadas as leis 10.639 e 11.645, e fomos elencando o que deveria acontecer. Só que não tivemos força para fazer as políticas acontecerem naquele momento. No entanto, conseguimos conversar com os núcleos, e criar um mecanismo desenhado com a regional barreiro com o fim de encaminhar o processo. Tinham que ter *experiência exitosa*⁵⁴, um momento de *debate* que poderia ser através de *leitura de textos, apresentação de pesquisa e afins*, por fim, um momento que chamávamos de *momento deleite* (ANTÔNIA, conversa informal em 07/07/2021).

Do ponto de vista da Lica o relato de experiência não foi um momento que ficou restrito ao espaço e as participantes dos encontros do Núcleo de Estudos, ao contrário ele se estendeu, inclusive abrindo possibilidades de trocas entre a escola de Educação Básica e a academia. Ela disse que ao dizer que os **Núcleos “nos levaram também ao Congresso. Tinha muita gente do Núcleo no Congresso Boas Práticas. Inclusive eu fui representando a minha escola 2 anos. Por dois anos, [...] 2018 e 2019, uma coisa assim”** (LICA, professora EMEI, entrevista realizada em 03/05/2021).

Lica apontou que a partir dos relatos de experiências realizados nos encontros dos Núcleos, as professoras foram ganhando outros espaços para compartilhar suas práticas exitosas como o congresso de Boas Práticas.

⁵⁴ Grifo nosso.

O congresso de Boas Práticas é um espaço que oportuniza o trabalho em conjunto, e que diferentes temáticas sejam debatidas e refletidas em todas as etapas da Educação Básica. Sendo assim, constitui-se como uma possibilidade de ampliar a discussão da temática racial e mostrar, a partir da prática, ser necessário e possível desenvolver um trabalho para a Educação das relações étnico-raciais desde a Educação Infantil.

Ali as professoras têm a oportunidade de apontar para um público mais amplo, criando possibilidades para as escolas desenvolverem um trabalho para a educação das relações étnico-raciais com vistas a materialização das Leis 10.639/03, 11.645/08 e das DCNREER nas escolas de Educação Básica, incluindo a Educação Infantil.

Compreendemos, a partir da fala da Lica, que ao valorizar as práticas antirracistas das professoras, o Núcleo de Estudos as motiva a participarem de outros espaços de partilha de práticas exitosas realizadas na RME.

Isso significa que os trabalhos para a educação das relações étnico-raciais, desenvolvidos nas escolas, estão em certa medida ganhando visibilidade. Contudo elas ainda necessitam ganhar maior notoriedade nos espaços sociais para que suas práticas antirracistas sejam refletidas, potencializadas, reconhecidas e valorizadas.

Para Maysa o relato de experiência da prática favorece a reflexão das professoras sobre acontecimentos, comportamentos que se caracterizam como reprodução de racismo nas Instituição de Educação Infantil. Podemos verificar esse pensamento quando ela diz que esses momentos remetem às

[...] situações que é vivenciada na nossa prática mesmo. As vezes surge uma história de uma criança. De algo que ela conseguiu identificar numa criança. Ou que viveu ali no exercício da sua função mesmo. Entendeu eu acho isso legal porque as vezes acontecem coisas na minha instituição que eu não estou atenta porque passa despercebido por mim, mas quando a minha colega fala que aconteceu isso aí já me deixa atenta para eu mim identificar isso também na minha instituição com as minhas crianças. Eu percebo que como seres humanos a gente passa pelas mesmas situações. Agora a percepção disso é que muda né. E eu acho que é preciso estar atento ao que está acontecendo nesse sentido com a criança é fundamental para a gente (MAYSA, entrevista realizada em 05/05/2021).

A fala da Maysa apontou que os relatos de experiência da prática possibilitam que as professoras, a partir da troca, possam identificar determinadas questões em sua prática, sensibilizando e educando seu olhar para o tema. Tal conjectura permite retirar o véu do mito da democracia racial que invisibiliza e escamoteia as questões raciais no contexto da Educação Infantil.

Nessa direção, Dias (2012) aponta que as estratégias metodológicas aplicadas nas formações de professores em interface com a EREER podem favorecer o seu pensamento crítico sobre sua própria prática, além disso, pode favorecer que as professoras, a partir da reflexão e inquições, construam o senso crítico, ético e político diante das questões raciais no contexto escolar (IVAZAKI; SANTOS, 2015).

Assim sendo, os relatos da experiência da prática se constituem em uma estratégia metodológica dos Núcleos de Estudos que possibilitam rupturas epistemológicas nas lógicas que racismo opera no contexto social; por conseguinte no campo educacional (CASTRO, 2015; COSTA, 2013; GARCIA, 2019; IVAZAKI, 2018). O que favorece o reconhecimento e a desnaturalização do racismo institucional presente nos espaços da Educação Infantil.

Lica também disse que o relato de experiência da prática possibilita, nas professoras, desenvolver o exercício e adaptá-los à sua realidade. Ela comenta:

o relato de experiência, eu acho uma coisa muito potente assim. Porque é uma coisa que você pode é... mesmo se não for, de repente o foco não seja a Educação Infantil, você vê ali e te dá uma possibilidade de adaptar e de trazer para sua faixa etária né, com que você trabalha (Lica, entrevista realizada em 03/05/2021).

Lica acredita que a prática, quando compartilhada, transforma-se em um dispositivo que provoca o processo criativo da professora, por abrir um leque de possibilidades de se desenvolver um trabalho para a educação das relações étnico-raciais.

Além disso, ao falar de sua prática antirracista, a professora está indicando a partir de seu trabalho que é possível desenvolver um trabalho com a temática racial em todas as etapas de ensino.

Vale destacar que os conteúdos trabalhados por uma professora de determinada turma ou escola devem ser

adaptados para serem trabalhados em outra turma ou escola. Essas adaptações devem ocorrer mesmo quando o relato de experiência for da mesma etapa de ensino, dado que as realidades de cada grupo de crianças diferem, pois, as categorias território, classe e raça, dentre outras, vão incidir nas suas demandas.

Os relatos de experiência da prática não são “receitas prontas”⁵⁵, mas servem como mecanismos de sensibilização para se trabalhar a temática em todas as etapas da Educação Básica.

Lica também nos contou que quando ela fez relato de **experiência da sua prática sentiu que estava “Contaminando as outras pessoas de uma boa maneira”**. Ela disse que o relato de experiência da prática é

Para estar sensibilizando para que isso seja cada vez mais trabalhado. Para que as pessoas encontrem facilidade né. Porque na maioria das vezes, principalmente na Educação Infantil as pessoas dizem: - Ah, mas eles são muito pequenininhos. E aí como eu for falar sobre isso com eles. Eles não vão entender. Enfim essas trocas eram mais para desafiar essas pessoas e para mostrar que é possível sim trabalhar desde os primeiros ciclos aí com a temática étnica e de uma maneira muito lúdica. Muito prática né. Eu acho que era isso que o Núcleo tentava fazer sabe (LICA, professora de EMEI, entrevista realizada em 03/05/2021).

⁵⁵ Grifo nosso.

Percebemos que ela tem uma visão positiva dos relatos de experiência da prática, sendo, para ela, uma estratégia metodológica que incentiva e abre possibilidades para se trabalhar a educação das relações étnico-raciais desde tenra idade.

Quando convidada a relatar sua prática no Núcleo, ela usa esse momento para mostrar possibilidades de desenvolver um trabalho com a temática racial dando destaque a alguns elementos curriculares importantes associados a esta etapa da Educação. Um destes elementos é a ludicidade que Lica privilegia em sua prática, como pudemos verificar em seu depoimento e imagem disponibilizada por ela do seu projeto: **“História ao som do tambor” na seção: “As práticas das professoras da EI”. Possibilidades de trabalho antirracista, o cenário mostra a dimensão do lúdico presente em sua prática, dentre outros recursos, instrumentos musicais e fantoches.**

Para Dias (2007) a Educação Infantil deve respeitar as especificidades das infâncias, proporcionando-as espaços e tempos para que a criança possa se desenvolver em sua plenitude. Para tanto, ela diz, ser necessário que a professora crie uma ambiência que permita à criança, o exercício da imaginação, dos jogos simbólicos e das regras e das brincadeiras; possibilitado a curiosidade, o senso investigativo, a produção e a apropriação dos conhecimentos por meio das relações. **Sob esse pensamento a autora afirma que “o trabalho no contexto da educação das relações étnico raciais com criança pequenas deve pautar-se pela ludicidade (IBIDEM, 2007, p. 287).**

Outra questão a ser dita é que o momento de relato de experiência da prática conta com a participação voluntária das professoras da Educação Infantil e do Ensino fundamental, sendo um momento coletivo de trocas e diálogos sobre a prática antirracista desenvolvidas em sala de aula das escolas da RME e parceira. Contudo, Mari informou que

Normalmente quando manda o convite no grupo já vem já. Ah é fulano e fulano. Entendeu. Então o relato de experiência vem falando (barulho). Então já vem com isso aí sabe. Então a gente não tem aquela, é oportunidade de mostrar. Eu lembro que nesse tempo toda uma vez só eles chamaram: - A gente vai precisar de duas ...é dois relatos de experiência da Educação Infantil. E aí duas pessoas se candidataram né. E aí o que eu lembro foi isso (MARI, entrevista realizada em 13/05/2021).

Retomando os relatos de experiência da prática, Enedina Alves nos confirmou a intencionalidade de sensibilizar, inspirar, mobilizar as participantes para as questões raciais com esse momento de formação para as questões raciais ao dizer que

as pessoas que compõe o núcleo e trazem também essa possibilidade de investimento também através de suas vivências. Temos por tanto um potencial muito grande, pois as pessoas trazem suas experiências, e se inspiram para ver o que é possível realizar considerando as diferentes realidades da escola na implementação das leis 10.639 e 11.645 nas escolas. Logo, caminhamos de forma muito bacana nessa rede em relação a isso. No que tange a formação (ENEDINA ALVES, conversa informal, 19/09/2020).

A partir do que foi dito, compreendemos que essa é mais uma estratégia metodológica assertiva do Núcleo de Estudos.

Entendemos também os relatos de experiência da prática como uma estratégia metodológica na perspectiva intercultural, por promoverem insights das práticas antirracista desenvolvidas nas escolas da RME e rede parceira, revelando verdades escondidas sobre as populações afro-brasileira e indígena.

Assim, o relato de experiência da prática promove troca entre as professoras participantes da mesma regional e de outras, ainda possibilita trocas entre as professoras participantes do Núcleo e atores de fora, como escritores, comunidade civil, pessoas dos movimentos sociais e pesquisadores, provocando reflexões sobre a própria prática, sobre o cotidiano escolar e sobre as questões raciais, inclusive na Educação Infantil. Também serve como inspiração para se pensar como desenvolver um trabalho antirracista na Educação Infantil e ainda possibilita um diálogo entre os saberes da prática e os científicos; favorecendo reflexões sobre um padrão de conhecimento que predomina nas academias como legítimos, que não podem traduzir sozinho a complexidade de uma sociedade plural como a nossa (Oliveira, L., 2018). Os conhecimentos tradicionais e práticos são essenciais poderemos compreender a sociedade em sua diversidade cultural. A partir das falas das entrevistadas e dos autores, entendemos o Núcleo de Estudos como uma comunidade de aprendizagem que uns aprendem com os outros. É também a oportunidade de valorizar o conhecimento de quem já possui saberes capazes de inspirar outras

profissionais. Desta forma, os Núcleos de Estudos reconhecem e distinguem as professoras participantes a partir de seus investimentos e conhecimentos sobre a temática; atribuindo-lhes responsabilidades de acordo com seus conhecimentos. Lica é uma professora que em 1995 entrou no universo da militância negra a partir da capoeira, quando considera que iniciou sua formação para a educação das relações étnico-raciais, buscou se envolver e compreender as questões étnico-raciais, filiando-se ao Movimento Negro. Construindo nesses coletivos conhecimentos potentes que precisam ser compartilhados nos cursos de formação.

4.2.4 Seminário, palestras e assembleias: conectando saberes

As atividades dos encontros dos Núcleos presenciais de acordo com as respondentes incluíam seminários, palestras e assembleias.

depois logo quando a gente se juntou a UFMG e aí foram trazidos também muitas experiências de dentro da escola. Muitos estudos de dentro da universidade. Inclusive quando o palestrante nos propôs um encontro junto com os pesquisadores da UFMG. Então assim o núcleo foi ganhando outras potencias. Foi agregando aí a academia que foi trazendo também outras experiências pra gente[...]. Então ele foi trazendo um outro olhar também da pesquisa para dentro do núcleo sabe. E que foi muito enriquecedor né, porque a gente começou a ter acesso a outras linhas de pesquisa e outras visões para além da prática né. Dos relatos de

prática (Lica, entrevista realizada em
03/05/2021).

A observação feita pela Lica se converge com as elucidações da Enedina Alves em relação às parcerias firmadas com pesquisadores, com a academia, com a comunidade e lideranças de movimentos sociais, são respaldadas por lei. O parecer 003/2004 encontra-se em anexo no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana dispondo que:

os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de Comunicação com grupos do movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisa, como os núcleos de estudos afro-Brasileiro, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiencias para planos institucionais, planos pedagógicos, planos e projeto de ensino (CNE/CP 003/2004, AT. 5 p. 100).

É um desafio romper com o racismo que estrutura nossa sociedade, forjando desigualdades por séculos, por isso, a escola não pode trabalhar sozinha! É preciso ser realizado um trabalho antirracista coletivo, que conte com os esforços de todas as instâncias sociais, lideranças da comunidade, movimentos sociais, academia e governo para que ocorrera a reparação dos prejuízos sociais das populações que tiveram seus direitos, histórias e culturas negados por séculos, (CASTRO, 2015, COSTA, 2013; FEITAL,2016). Nesse sentido, Enedina Alves concorda que tais parcerias potencializam as

formações. Por esse motivo, ela ainda destaca a importância de fazer parcerias com os movimentos sociais em especial os movimentos negros ao dizer que

Nesses 15 anos tivemos experiências com diferentes intelectuais ligado a academia, principalmente, UFMG, UEMG e PUC. Essa experiência se dá por professores participantes de palestras, ministrando cursos como o caso da PUC e além dessas parcerias acadêmicas construções fortes com pessoas ligadas ao movimento negro. Como movimento social o papel dele é pressionar o estado para suas reivindicações. O movimento negro é antigo, colocamos ali um marco de 1978. Final da ditadura reorganização da sociedade civil que é a história do movimento negro unificado. Que é quando o movimento ele vem com muita força fazendo a discussão do fim do racismo e das políticas afirmativas e reparatórias, que vem desde então trazendo também o movimento na educação. Trazia desde sempre, mas a partir de 1978 essa pauta é muito clara. A necessidade de as escolas trazerem essa pauta, rompendo com o currículo eurocêntrico e valorizando a formação dos diferentes grupos na formação nacional. Então o movimento negro é um movimento social que tem a característica dos movimentos social. Nos núcleos de estudos seguimos muito o que o próprio parecer que regulamentou as diretrizes das educações das relações étnicas raciais aponta. Para que possamos formar dar conta de implementar a lei é preciso buscar esse conhecimento em vários lugares. Seja nas pesquisas, nos movimentos sociais e precisamos buscar no movimento negro. Como diz a professora Nilma Lino Gomes, o movimento negro é um movimento educador.

A participação do movimento negro é nesse sentido daquele que contribui para a formação da construção do núcleo. É claro que dentro do núcleo temos participações de pessoas que constroem o movimento negro. Assim é nesse sentido que trazemos a importância do movimento negro, como movimento social, como um movimento que tem a ensinar, que tem a dizer sobre e também nas próprias pessoas que algumas delas são militantes a algum tempo (Enedina Alves, conversa informal em 19/09/2020).

De acordo com Enedina Alves, essa estratégia de envolver diferentes atores na formação se constitui em uma experiência que favorece o processo formativo das professoras. Segundo ela, esses momentos de trocas entre as escolas, academia e demais atores ocorreram mediante seminários, palestras e cursos.

As respondentes consideram que as discussões teóricas e inflexões que os pesquisadores e outros atores proveem causam reflexão sobre a prática em sala de aula, apontando ser um diálogo que conecta a prática com a teoria. Dessa forma a prática e a teoria se entrelaçam nos encontros de formação.

Para Castro (2015) e Oliveira (2016) é preciso alargar os elos entre academia e a Educação Básica para aumentar o alcance das professoras que estão nas escolas, fazendo com que tomem conhecimento das discussões que estão em pauta na academia e suas produções, promovendo a convergência entre a escola e academia; possibilitando uma relação dialógica entre os saberes práticos e científicos.

Nesse sentido, o diálogo entre a academia e as professoras **na base da educação pode possibilitar “um giro epidêmico”** que permite ao subalterno⁵⁶ ser escutado e ter sua dimensão, cultural e intelectual reconhecidas e seus saberes legitimados (SPIVAK, 2010).

Outra questão colocada pela Mari que confirma os esforços do Núcleo em dar escuta as participantes foi a de que

ai algumas vezes também ele faz... sabe quando está tendo assembleia? E aí abre espaço para três, quatro pessoas falarem. Eles fazem isso também. E ali uma dúvida ou outra acaba surgindo também e a pessoa que está ministrando a palestra ela responde (Mari, professora EMEI, entrevista realizada em 13/05/2021).

Ainda, Mari apontou que mesmo quando o momento de formação é num formato mais convencional como palestras, assembleias há um esforço de não ser um monólogo.

A partir da fala da Mari entendemos que o palestrante tem um planejamento do tempo de fala e de escuta, ao dar oportunidades de as participantes falarem, exporem suas dúvidas e respondê-las. Dessa forma, as palestras e seminários apontam uma intenção de abrir espaços para a escuta das

⁵⁶ Subalterno refere-se aquele cuja voz não é ouvida. o termo subalterno, **Spivak argumenta, descreve “as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante”.** SPIVAK, foreword: Upon Reading the Companion to Postcolonial Studies, p. XX (tradução da autora) apud Pode o Subalterno falar? (2010, p. 16).

participantes, construindo um diálogo, uma troca nestes modelos de formação.

Assim sendo, os seminários e palestras se constitui em estratégias metodológicas que possibilitam uma relação política entre os saberes tradicionais e científicos em que as professoras e pesquisadores têm a possibilidade de ampliar seus olhares e perspectivas, favorecendo, inclusive, que a academia repense sua forma de produzir e reconhecer os conhecimentos.

Esses momentos de diálogo entre a academia e professoras também se conectam com a perspectiva da interculturalidade por possibilitar que a academia reflita sobre o mecanismo que incorporou diversas histórias culturais em um padrão de poder; **impondo uma “hegemonia de controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura e em especial do conhecimento, da produção de conhecimento”** (QUIJANO, 2005, p. 121), excluindo importantes saberes tradicionais e culturas dos afro-brasileiros e indígenas nos currículos da academia.

Com a Lei nº12.711/2012, que prevê a reparação dos prejuízos na carreira universitária da população afro-brasileira e indígena, estabelecendo cotas nas universidades públicas para alunos oriundos de escola públicas e para a população negra, parda e indígena nas academias, estamos vendo a diversidade étnico-racial fazer parte de um espaço que lhes fora antes negado.

Com isso, as universidades precisam considerar a diversidade cultural e saberes outros como constituintes da

produção do conhecimento para promover uma educação igualitária.

Sendo assim, os seminários, palestras e cursos realizados nos encontros formativos dos Núcleos promovem o diálogo entre a academia e as professoras participantes, teoria e prática, colaborando com a ampliação dos conhecimentos docentes. Além disso, essa troca entre pesquisadores e professoras pode provocar reflexões sobre mudanças estruturais no currículo das universidades, no sentido de se pensar em outras produções de conhecimento, diferentes do que é legitimado na academia.

4.2.5 Rodas de conversas: princípio de circularidade na formação

De acordo com Trindade (2006) a questão da roda e da circularidade tem uma profunda marca nas manifestações culturais afro-brasileiras, **por isso, “a roda tem um significado muito grande, é um valor civilizatório afro-brasileiro, pois aponta o movimento, a circularidade, a renovação, o processo, a coletividade [...]” (IBDEM, 2005, p. 34).**

Ao ser interpelada sobre a sua fala “que as professoras de Educação Infantil têm pouca participação nos momentos dos relatos de experiência”, Mari faz uma pausa e diz: “É, espera aí... É! Não é que eles não abrem muito espaço, tem a roda de conversa — todo mundo tem o direito de falar e tudo [...]. É! A gente participa mesmo é na roda ali de conversa [...] (Mari, entrevista realizada em 13/05/2021) apontando que as rodas de conversa se constituem em um momento em que todos têm

a oportunidade de falar, visto que essa lhes provê uma relação mais horizontal.

A partir da fala da Mari, entendemos que na roda de conversa o coletivo dialoga sem uma hierarquização, todas as participantes têm a oportunidade de falar sem distinção se tem prática com a temática racial ou não, se trabalha no ensino fundamental ou na Educação Infantil. É o coletivo trocando ideias, refletindo, expressando seu ponto de vista, seus anseios e dúvidas sobre a temática racial.

Nesse sentido Mari disse que “no decorrer da roda de conversa do debate, assim as dúvidas vão surgindo ali na hora tá [...]. Então nesse ponto aí até que como diz, os meus anseios são contemplados, (MARI, entrevista realizada em 13/05/2021). A partir da fala da Mari percebemos que ali no coletivo, nas rodas de conversas, as participantes se sentem acolhidas no e pelo grupo, por isso

É de grande relevância começar pela roda, pela circularidade, pelo sentimento comunitário que a roda transmite. Trazer a ideia de Ubuntu, ou seja, a noção de que eu só existo por meio dos outros, algo que a roda significa (PETIT, 2015, p. 170).

Pudemos verificar esse sentimento de coletividade que a circularidade promove em um momento de roda de conversa importante contado pela Mari. Ela nos contou haver

uma roda de conversa com 3 indígenas. Eu lembro que até a gente foi para fora porque eles não conseguiam ficar dentro da sala fechada. Foi muito legal porque a gente fez a roda de

conversa lá fora. Ao ar livre. Lá na praça da estação. Então assim foi muito legal também (Mari, entrevista realizada em 13/05/2021).

Mari relatou numa roda de conversa que aconteceu numa visita de campo que teve no Museu Artes e Ofícios, em Belo Horizonte. Podemos identificar aqui duas estratégias metodológicas: a visita de campo e a roda de conversa; apontando que um momento de formação pode envolver mais de uma estratégia metodológica, elas são utilizadas de forma imbricadas e não isoladamente.

A partir da fala da Mari entendemos que a roda de conversa realizadas nos encontros dos Núcleos abre possibilidades para que as histórias das populações negras e indígenas — que tiveram suas histórias invisibilizadas e silenciadas — sejam contadas por eles.

Nesse episódio, ficou evidente a preocupação com o bem estar de todos, o fato de que um grupo não estava se sentindo confortável no museu foi o motivo para que o evento se realizasse em um espaço aberto.

Dessa forma, o espaço da cidade foi utilizado para realizar um diálogo, uma escuta das histórias e da cultura indígena. Ali, na roda de conversa, o coletivo pôde dialogar em posição de igualdade, dar e escutar, deixar falar, realizar uma troca por meio do diálogo, compreendendo e aprendendo um pouco sobre a cultura indígena com eles.

Por isso Trindade (2006) considera que na roda de conversa [...] a energia transita num círculo de poder e saber que não fecha nem se cristaliza, mas, gira, circula, transfere-se...

(TRINIDADE, 2006, p. 32) tornando o momento de diálogo coletivo frutífero à aprendizagem e prazeroso tudo somado.

Bibi fez outra observação em relação a roda de conversa ao dizer que além da estratégia metodológica do relato de experiência de vida,

teve outra estratégia de diálogo. Eu acho que foi através do diálogo nessa roda de conversa. [...]a gente percebe né na hora que tem aquela roda de conversa quem está mais interessado. Outros não. Foi uma roda de conversa mesmo, com diálogos. Foi diálogo. É foi diálogo (BIBI, entrevista realizada em 06/05/2021).

Segundo Bibi, a roda de conversa além de promover o diálogo entre as participantes, possibilita a percepção de quem tem mais interesse pela temática racial. Vale aqui destacar que escutar também é uma forma de participar, ficar em silêncio não significa que a pessoa não está participando da conversa, **cada um tem seu jeito de participar. Portanto “a fala, a palavra dita ou silenciada, ouvida ou pronunciada, ou mesmo segregada, tem uma carga de poder muito grande”** (TRINIDADE, 2006 p. 33). Assim, o comportamento mais quieto ou o não dizer das participantes na roda de conversa não significa que não estão interessadas na temática racial, ou não está havendo um aproveitamento naquele momento, pois, temos formas diferentes de aprender.

De acordo com Petit (2015, p. 127), por sermos pessoas que nos afirmamos na relação comunitária, o princípio de circularidade permite uma relação entre as pessoas, tempos e

com o mundo, que os interconectam. Por isso, precisamos valorizar a integração que a circularidade nos proporciona.

As respondentes apontaram que as rodas de conversas que o Núcleo realiza são favoráveis ao rompimento com as **“negações e rejeições de outras formas de racionalidade e história”** (Oliveira. L., 2018, p. 52), postos pelo racismo epistêmico, **favorecendo a visibilidade e reflexões sobre “outras lógicas e formas de pensar, diferentes da lógica eurocêntrica e dominante”** (IBIDEM, 2018, p. 56).

A partir das falas das entrevistadas entendemos que elas enxergam de formas diferentes as suas participações quando o modelo de formação é palestra ou seminário e rodas de conversas. As palestras e seminários são modelos tradicionais, por isso, estabelecem certa hierarquia entre o formador e os(as) participantes, ocasionando um tempo de fala menor das participantes. Já a roda de conversa pelo, seu formato horizontal. Ali todos estão na mesma posição; o que possibilita uma maior interação e diálogo. Além disso, as entrevistadas apontaram essa diferença mesmo tendo uma abertura nas palestras e seminários para poderem também falar. Elas estão dizendo sobre o tempo que o palestrante domina a fala, enquanto a roda amplia um diálogo, em que o tempo de fala é melhor distribuído.

4.2.6 Vivência de campo: os espaços da cidade na formação

Os Núcleos de Estudos possibilitam que suas participantes tenham acesso aos diferentes espaços culturais da cidade,

articulando com isso diferentes equipamentos públicos e profissionais da educação buscando

interlocução com os espaços museais, que vem desenvolvido durante esses anos um trabalho de trazer essa cultura afro e indígena. Embora esses espaços museais não estejam submetidos a lei, percebe-se um investimento muito grande para tratar nos acervos museais também essa história, sem falar dos quilombos, onde vem sido visitado pelos núcleos essa grande possibilidade [...] (ENEDINA ALVES, conversa informal em 19/09/2020).

A partir da fala empolgada da Maysa, compreendemos que a estratégia metodológica de visitar os espaços culturais, como museus, pode sensibilizar e despertar o interesse das participantes ao nos contar que

elas procuram espaços da cidade que são muito bacanas. Tem as formações lá no Museu de Artes e Ofícios, nosso Deus eu vou em todas. Teve lá e ... aí sai da regional né. Ali do prédio da regional e vai nesses espaços da cidade que é muito legal.eu lembro que a gente fez lá, a gente fez também no museu no circuito da Liberdade (MAYSA, entrevista realizada em 05/05/2021).

Maysa apontou que a visita de campo foge ao convencional ao dizer **“saí do prédio”, e extrapola: “são os Núcleos se apropriando dos espaços da cidade para promover a aprendizagem de forma criativa e prazerosa”**.

Os elementos culturais afro-brasileiros e **indígenas expostos nos espaços “museais”** contam história e guardam memórias, portanto,

pode possibilitar que as participantes do Núcleo ampliem seu repertório cultural sobre a cultura **negra e indígena, pois, “são artefatos civilizatórios do patrimônio material e imaterial desse legado, os valores veiculados por uma filosofia negra baseada na sabedoria dos ancestrais [...] (PETIT, 2015, p. 163).**

Já a Mari sinalizou que além de museus houve, visita à uma instituição escolar. Ela disse que,

Por exemplo quando é visita em algum espaço. É a gente sai né fotografando e filmando tudo. E igual eu lembro que igual eu te falei no questionário quando nós fizemos uma visita lá em uma escola, a escola é toda preparada assim para esse assunto. A escola é praticamente toda preparada, eu tive essa visão mesmo. A escola é toda preparada para receber as crianças que né, os adolescentes, no caso a maioria né negros. A escola é toda preparada para recebe-los. Isso foi muito bacana. Então assim, tem visita lá no museu de Artes e Ofícios também (MARI, entrevista realizada em 13/05/2021).

Ao apontar visitação em escola, Mari indicou uma estratégia metodológica criada na regional Barreiro. Quando iniciados os encontros que, é a formação *in loco*, denominada como formação itinerante. Mari também indicou que a escola⁵⁷ já estava desenvolvendo um trabalho para a educação das relações étnico-raciais, **ao dizer que “a escola estava preparada para receber os alunos”.** Ela também observou que nessa escola os alunos eram em sua maioria negros. A realidade da escola

⁵⁷ A escola mencionada por Mari é uma EMEF's. O nome foi resguardado.

ter um público maior de adolescentes pertencentes a raça negra reforça a necessidade de desenvolver um trabalho com a temática racial, porque todos os alunos têm o direito de **conhecer sua história e cultura. Porém, vale ressaltar que “a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para a construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL Parecer do CNE/CP 3/2004, p. 6).**

Outra questão são as fotografias. Mari já desenvolve um trabalho para a Educação das Relações Étnico-raciais na EMEI em que atua. Então, esses registros podem servir de inspiração, possibilitando que ela adapte para sua faixa etária.

A respeito das comunidades quilombolas, de acordo com Petit (2015), são territórios negros que favorece a aprendizagem no curso de formação de professores para a educação das relações étnico-raciais, pois

[...] tudo com uma certa preocupação estética que venha a favorecer a vontade de adentrar esse (eles) conhecido mundo a ser revelado. Na eventualidade de se ter acesso a ambientes mais naturais como a árvore baobá, ou demais espaços energizados ao ar livre [...] a apropriação é ainda mais garantida, com a palavra integrada diretamente ao cosmos (PETIT, 2015, p. 139).

Nossa cidade conforma uma rica geografia de identidades étnico-raciais, culturais e religiosas. No que toca os territórios

negros temos quatro comunidades quilombolas⁵⁸ que tiveram seu valor histórico e cultural reconhecido, sendo certificadas pela Fundação Palmares e receberam o título de patrimônio cultural imaterial de Belo Horizonte pelo Conselho Deliberativo do Patrimônio Cultural de Belo Horizonte a: Mangueiras situada na região norte, Luízes, fica na regional oeste e Manzo Ngunzo Kaiango e Souza estão localizadas na região Leste.

As comunidades quilombolas guardam em seu coletivo um arcabouço de saberes, modos de vida, práticas e expressões culturais e religiosas. São africanidades brasileiras que resistiram ao tempo, suas tradições são herdadas de geração em geração, se transformando em cada geração, se acumulando; agregando novos saberes (SODRÉ, 2019).

Os modos de transmitir conhecimentos dessas comunidades tradicionais pela oralidade, circularidade, cooperativismo, no e com o outro tem o poder político de resistência, de manter a memória coletiva, suas ancestralidades, crenças, costumes, valores, princípios, suas identidades étnico-raciais e de pertencimento num grupo específico (MACHADO, 2014 e 2019; OLIVEIRA. E., 2005; SODRÉ, 2009; TRINIDADE, 2006).

Sob essa concepção, as visitas que os Núcleos promovem aos territórios negros como comunidades Quilombolas, museus como, por exemplo, o Muquifo *Museus* dos Quilombos e Favelas Urbana guardam um rico acervo material e imaterial de matriz afro-brasileira, tendo muito a nos

⁵⁸ Para saber mais acesse <https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/comunidades-quilombolas-sao-declaradas-patrimonio-cultural>.

contar e ensinar sobre como as africanidades foram forjadas no Brasil.

Vale aqui destacar o Museu Memorial Vale como um espaço importante de formação. Ele tem como missão valorizar a história e cultura de Minas Gerais. São realizadas diferentes ações, dentre elas ressalvamos as visitas mediadas, no qual acolhem grupos escolares e não escolares, disponibilizando oito percursos temáticos de visitação, compondo recortes do acervo cultural, a saber: Africanidades, Artes, Cartografia, Literatura, Mineiridades, Infância, República e Mulheres Geraes. Os trabalhos desenvolvidos no Memorial Vale podem contribuir para a construção dos saberes das professoras da Educação Infantil participantes dos Núcleos, por meio da ampliação do repertório cultural sobre o território de Minas Gerais, das questões raciais e as infâncias.

A partir do conhecimento que a escola e sociedade vão aprender a respeitar as culturas e tradições afro-brasileiras. O **respeito aqui é entendido com Petronilha “não como mera tolerância, mas como diálogo em que seres humanos diferentes miram-se uns aos outros, sem sentimento de superioridade ou inferioridade” (SILVA, 2006, p. 13).**

Esse movimento de possibilitar que as participantes do Núcleo tenham acesso a esses territórios negros e culturais da cidade objetiva favorecer que ocorra uma desconstrução do imaginário de que a população negra não possui história, memória, culturas e saberes, a partir do contato, do estar, do sentir e do aprender com o outro dentro e fora do coletivo.

Vale aqui destacar que os territórios indígenas também salvaguardam memórias, histórias e culturas importantes para

a sociedade brasileira, que precisam ser visitadas, compreendidas e respeitadas.

4.2.7 Conteúdos trabalhados nos encontros do Núcleos da Regional Leste

Em nossas entrevistas também indagamos a respeito dos conteúdos trabalhados para melhor entender como esses recursos são empregados nos momentos formativos. As percepções das entrevistadas sobre os conteúdos trabalhados nos momentos formativos dos encontros do Núcleo de Estudos da Regional Leste se confluíram e complementaram-se.

Mari percebeu que os Núcleos de Estudos é uma formação continuada que trata de um tema específico, afirmando que

O assunto principal, aí fala muito...fala muito do...do que é a Lei. Que já aceitou por muito tempo mais agora a gente não aceita mais. Fala muito da própria autoestima. Principalmente dos negros (MARI, professora EMEI, 13/05/2021).

A fala da Mari sinalizou que os conteúdos trabalhados se amparam nas políticas públicas de educação que têm como objetivo a reparação social, valorização e a promoção da igualdade racial.

Assim sendo, os conteúdos dos momentos de formação têm como centralidade as Leis federais 10.639/03, 11.645/08 que estabelecem a inclusão do estudo da história e cultura africana e dos afrodescendentes e indígenas no currículo escolar e a Lei Municipal 9934 de 21 de junho de 2010 que dispõe sobre a política municipal de promoção da igualdade

racial. A Lei 9934/10 afirma a obrigatoriedade do cumprimento dessas Leis afirmativas ao dispor em seu At.3, inciso VI o **objetivo de “contribuir para implantar, no currículo escolar, a pluralidade étnico-racial brasileira, nos termos das Leis Federais nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e nº 11.645, de 10 de março de 2008”**. Além disso, **está em coerência com o que estabelece as DCNERER.**

Mari indicou que os conteúdos têm a intencionalidade de propiciar ferramentas pedagógicas para possibilitar que as professoras reflitam e criem práticas que acolham e valorize outros vínculos históricos além dos que nos foram transmitidos **ao longo do percurso histórico social, “refazendo repertórios cristalizados nos currículos e projetos pedagógicos e nas relações estabelecidas no ambiente escolar” (SOUZA; CORSO, 2007, p. 21).**

Outro ponto que vale salientar na fala da professora é que os conteúdos tratam das questões étnico-raciais, principalmente no que toca a população negra, no sentido de **“não aceitar” o que já foi “aceito por muito tempo” e de elevar sua autoestima.** A fala da Mari dá pistas de que os conteúdos trabalham o autoconhecimento e possibilita

o contato com dimensões fundamentais de sua própria cultura, a qual, como vemos, é de uma riqueza e diversidade impressionante, não redutível ao referencial brancocêntrico. É a partir desse lugar, que é um lugar de empoderamento do sujeito até então podado de seu autoconhecimento (PETIT, 2015, p. 159).

Mari também apontou que os conteúdos trabalhados nos encontros promoveram discussões sobre o posicionamento político que os afro-brasileiros precisam ter diante as formas de opressão oriundas do racismo estrutural.

Ao falar que os conteúdos dos encontros trabalham a autoestima, Mari apontou que os encontros de formação têm a intenção de regatar a história e cultura dos afro-brasileiros de forma positivada, no sentido de criar um diálogo político e reflexivo que questiona e contrapõe as ideologias racistas construídas e mantidas ao longo da história social brasileira (OLIVEIRA.F., 2018).

Esse posicionamento pedagógico pode possibilitar a desconstrução de ideias equivocadas oriundas do racismo, que estabelece hierarquias que subalternizam os afro-brasileiros, colocando-os em uma posição de inferioridade nas relações de poder. Dessa forma, os conteúdos trabalhados podem favorecer que as participantes dos encontros do Núcleo levantem sua autoestima e tenham orgulho de seu pertencimento étnico-racial.

Outro ponto a se pensar é o de que o grupo de participantes é heterogêneo, constituindo-se de pessoas advindas dos diferentes grupos étnico-raciais. Entendemos, também, que os conteúdos trabalhados na formação **descontroem “ideias, comportamentos veiculados** pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, **que tanto mal fazem a negros e brancos”** (DCNERER, 2004, p. 19) que forjam relações de poder conflituosas entre os diferentes grupos étnico-raciais. Assim, o Núcleo está desenvolvendo uma formação voltada para a educação das

relações étnico-raciais com todas as professoras indiferente de sua raça, cor ou credo. Destarte, os conteúdos de ensino dos **núcleos estão “comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação”**, (DCNERER, 2004, p. 12).

As observações da Bibi caminham na mesma direção que os pensamentos da Mari, ao declarar que o Núcleo tem

uma organização que fala sobre as questões das diferenças raciais. Que mostra que a gente tem que valorizar, a nossa cor. Mostrar isso até para as crianças, para os nossos alunos. A diferença poque querendo ou não nós somos diferentes em questão de pele né. Porque existe muito aquela coisa. É ah... que não tem diferença, somos todos iguais. Então mostra que a gente tem que preparar, o aluno e as crianças para a sociedade, porque há essa diferença querendo ou não. Uns tem a pele mais clara, a pele mais negra, então há essa diferença. Eu acho que a gente tem que respeitar as diversidades. Eu acho que o núcleo dá essa oportunidade para a gente estar aprofundando na história né. Na origem. Na história do negro, na origem (BIBI, professora Creche, entrevista realizada em 06/05/2021).

Bibi também toca na questão de elevar a autoestima da população afro-brasileira, ao dizer que **“a gente tem que valorizar a nossa cor”**. Nesse sentido, Gomes (2020), entende que

O corpo localiza-se em um terreno social subjetivamente conflitivo. Ao longo da história, ele se tornou um emblema étnico. [...] ele é um símbolo explorado nas relações de poder e de dominação para classificar e hierarquizar grupos diferentes. O corpo é uma linguagem, e a cultura escolheu algumas de suas partes como veículos de comunicação (GOMES, 2020, p. 250).

Os sinais diacríticos como cabelo, cor de pele, nariz, ainda **são usados como formas de identificar e “racializar” os corpos** negros. Para a autora, a discriminação racial que atravessa as relações de poder na sociedade produzem sentimentos nos afro-descendentes como baixa autoestima, negação, rejeição do seu pertencimento étnico-racial, **por isso “ver-se e aceitar-se negro, implica, sobretudo, a ressignificação desse pertencimento étnico/racial no plano individual e coletivo** (GOMES, 2020, p. 254), sendo preciso trabalhar a identidade negra sob os eixos que intersectam as identidades das professoras como a raça e o gênero (CRENSHAW, 2002).

Vimos na seção Experiências de vida que as professoras se identificam com as histórias de vidas das colegas relatadas nos encontros de formação, sentindo-se acolhidas e representadas. Sendo assim, os relatos de vida se constituíram, também, em um conteúdo nas formações, dado que, as professoras, mulheres e negras, reconhecem-se e afirmam seus corpos em sua inteireza nesse coletivo de vozes, memórias e corpos. Além disso, Bibi observou que os conteúdos abrangem a questão da diferença de uma forma que faz refletir a criança negra nas instituições escolares. Bibi afirma que esses espaços são atravessados pelo mito da democracia racial por meio do

discurso que “não tem diferença”, mas, a diversidade está posta nas Instituições de Educação Infantil. Eduardo de Oliveira (2003, p. 13) entende que a diversidade é, com efeito

o que permite que a cosmovisão africana tenha as características de ser pluriforme, polifônica e aberta. A diversidade é o grande princípio que reúne a pluralidade das representações. É a diversidade que permite uma ética da diferença, um sistema integrado. [...] Em um sistema integrado não é a homogeneidade que dá a tônica da organização social, mas a heterogeneidade. Percebe-se, assim, que o distinto é contemplado; o diferente é desejado e não apenas aceito. A diversidade é a mãe da flexibilidade. É neste sentido que podemos dizer que a diversidade possui uma grande capacidade de adaptação e de re-significação, características que marcam a saga dos afrodescendentes (OLIVEIRA. E., 2003, p. 13).

Sob essa definição de diversidade, Dias (2005) reconhece que aquele é um conceito amplo, por isso, a simples formação de professores não consegue abarcar todas as formas de diversidades que estão presentes no contexto escolar, sendo assim, torna-se imprescindível se realize recortes que deixem explícito na discussão o **sentido que “diversidade” se referi**. Pois,

[...] acreditamos que, para a formação de profissionais identificados com uma política de educação inclusiva e promotora da igualdade, é necessário especificarmos os campos e não os tratar como diversidade sem nomeá-los (DIAS, 2015, p. 581).

A categorização da diversidade faz-se necessária pelo fato de cada campo da diversidade requer recursos e ações diferentes para instrumentalizar adequadamente as professoras para suma prática de conforme ao que pleiteia a formação (Dias, 2015).

As professoras entrevistadas sinalizaram que os conteúdos tratam as questões étnico-racial, assim, compreendemos que o campo de diversidade trabalhados está delineado. As falas das entrevistadas sinalizaram que os conteúdos caminham nessa direção de reconhecer e valorizar as pluralidades étnico-raciais e culturais e a de combater o racismo que estruturou a sociedade, forjando-lhe desigualdades.

Sob a percepção de Bibi, a diversidade étnico-racial é tratada a partir de conteúdos sobre as histórias da África. O entendimento dela fica evidente ao falar que os Núcleos **possibilitam as reflexões sobre a diversidade ao aprofundar “na História do negro, na origem”**. Então, os conteúdos tratam a história da África com profundidade, revelando, assim, histórias antes não contadas, possibilitando reflexões e contraposições entre o que nos foi dito sobre a população negra e a história real.

Segundo as entrevistadas o que está na pauta e integram os conteúdos dos encontros do núcleo é a diversidade étnico-racial, porque está evidencia os corpos, sobretudo os corpos negros; incluindo a diversidade cultural, pois, estuda as culturas africana, afro-brasileira e religiosa.

A inclusão de conteúdos sobre as religiões de matriz afro-brasileira fica evidente quando Mari diz que os conteúdos da

formação agregam reflexões sobre as religiões de matriz afro-brasileira, pois,

Um dos conhecimentos que eu sinto mais prazer em contar que os Núcleos de Estudos me ajudaram a construir, foi o fato de que as religiões afrodescendentes não são o que me foi ensinado. Que era macumba, terreiro, aquilo e aquilo outro. Hoje eu vejo com respeito as religiões de matriz africana. Eu tenho até um certo receio de falar que sou católica por causa da época da colonização. Foram pessoas católicas que vieram para cá e conseguiram fazer tantas atrocidades com pessoas. Como pode os senhores, donos da fazenda, irem à igreja, como se fossem santinho e serem capazes de fazer tudo aquilo que fizeram com os irmãos nossos. Então, assim eu tenho muita fé, acredito muito em Deus, tenho muita fé em Nossa Senhora Aparecida, mas, católica eu não consigo mais falar que eu sou e também não consigo frequentar muito templos religiosos (Mari, relato em 23/09/21).

Mari explica que apreendeu conhecimentos sobre a religiões de matriz afro-brasileira nos encontros do Núcleo, a partir do processo histórico da colonização do Brasil, discorrendo em sua fala uma indignação desse processo perverso que forjou a discriminação dessas religiões. Levando-nos a compreender como Maysa rompeu com seus preconceitos, compreendeu a importância de levar esse conhecimento as crianças e começou a trabalhar as questões religiosas de matriz afro-brasileira na creche onde atua.

Sobre a fala de Mari em relação às formações serem mais faladas, reconhecemos a dimensão da tradição oral nos

encontros, constituindo-se também como um conteúdo que se baseia nos princípios das africanidades brasileiras,

A tradição oral é a grande escala da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial. Fundada na iniciação e na experiência, a tradição oral conduz o homem à sua totalidade e, em virtude disso, pode-se dizer que contribuiu para criar um tipo de homem particular, para esculpir a alma africana (BÃ, 2012, p. 169).

Os conteúdos trabalhados nos encontros contribuíram para que as professoras Mari e Maysa compreendessem que a cultura africana e afro-brasileira não é isolada da vida e do mundo, **“envolve uma visão particular do mundo, ou, melhor dizendo, uma presença particular no mundo — um mundo concebido como um todo onde todas as coisas se religam e interagem”** (BÃ, 2012, p. 169).

Bibi ainda revela que a literatura afro-brasileira é um conteúdo trabalhado no Núcleo ao falar que,

Eu acho que é quando eles falam de levar para sala de aula mais literatura afro-brasileira né. A questão dos movimentos e de ensinar a cultura. como passar para o pequeno. Eu acho que é isso. De quando eles falam que se deve começar na Educação Infantil. Eu acho que é toda essa parte que leva a mostrar... demonstrar (BIBI, professora Creche, entrevista realizada em 06/05/2021).

A literatura afro-brasileira é favorável à aprendizagem de professoras e crianças da Educação Infantil quando contenham as características a saber:

apresentem ilustrações positivas de personagens negras; cujos conteúdos remetam ao universo cultural africano e afro-brasileiro; que possibilitem aos leitores o acesso a obras nas quais habitem reis e rainhas negros(as), deuses africanos, bem como os mitos afro-brasileiros; em que as tessituras realizadas durante a leitura possam contribuir para elevação da autoestima ; que representem sem estereótipos a população negra brasileira[...]rompem com a tradição de representação estereotipada das narrativas e ilustrações em relação à população negra (ORIENTAÇÕES E AÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, 2006, p. 113).

A literatura afro-brasileira é, sem dúvida, um conteúdo importante a ser trabalhado nas formações para serem transpostos para prática, sobretudo para o desenvolvimento de trabalho para com a educação das relações étnico-raciais com as crianças pequenas, pelo seu potencial de permitir que a criança explore sua imaginação, a dimensão simbólica e

façam suas criações e recriações nas relações com seus coetâneos.

A importância de sinalizar essa questão está nas práticas apresentadas nesse estudo. Demais, a maioria dos conteúdos trabalhados com a temática racial foram a partir da literatura afro-brasileira.

Assim, as professoras sinalizaram que ampliar o repertório de conteúdos e recursos pedagógicos é uma demanda docente da Educação Infantil para os núcleos de estudos.

Outros conteúdos identificados por Bibi e Dinha foram o racismo estrutural, o preconceito racial e o mito da democracia racial, seus reflexos e como erradicá-los. Bibi, disse que,

Por exemplo é um racismo que está na sociedade, que as vezes passa e a gente nem vê né, porque é uma coisa que a gente aprendeu a aceitar né. E nem é culpa de quem faz porque as vezes nem percebe né. Então assim por exemplo, tem aquela escritora Carolina Maria de Jesus, ela é um exemplo. Porque ela é uma escritora e precisou de todo um movimento para provar que a mulher era uma escritora. Né então são coisas assim que a gente nem percebe as vezes a gente escuta falar assim: - Oh seu macaco. As vezes para você é brincadeira, mas não para a pessoa que escutou, pelo menos é isso que eu penso. E a pessoa que escutou como ela está reagindo. Como é que está o psicológico dela né. Deu pra entender. Aí foram várias vezes né. Foi quando a... como é que é o nome dela? Antônia abordou. A coordenadora do Núcleo da Leste. Foi mostrado isso pra gente de uma forma... ah, eu não sei te explicar isso. Só sei que entendi assim (BIBI, professora Creche, entrevista realizada em 06/05/2021).

Dinha reforçou contando que os conteúdos abarcam

Os preconceitos que tem sobre a África. Ele falou muito da África né. Porque eu achei muito interessante sabe, sobre o tema que estava sendo dado. Sobre os sonhos né das pessoas. É de realização dos sonhos das pessoas, que não tivesse tanto preconceito como temos[...] Ele fala sobre os indígenas. É sobre as relações sabem, como devem ser vividas. [...]. Falava sobre racismo. É a irradicação do racismo (DINHA, professora creche, entrevista realizada em 07/05/2021).

As falas das professoras Bibi e Dinha apontam a preocupação do Núcleo em levar conteúdo que tratam as questões do racismo estrutural, explicando as formas como ele se reverbera na sociedade e no contexto escolar, por meio da invisibilização, de preconceitos, da brincadeira e dos estereótipos em relação às populações afro-brasileira e indígena. Esse preconceito — que foi forjado a partir da ideia de superioridade de raças e que as populações negras e indígenas eram tidas como inferiores — criou no imaginário social uma ideia de que tudo que era negativo estava intrínseco àqueles; tirando-lhes a humanidade. Porém, Petronília (2005), Munaga (2009) e Sodré (2009) revelam que essas construções forjadas na modernidade e no capitalismo n  conseguiram aniquilá-los. Os mesmos autores afirmam que, por intermédio de lutas e da resistência, conseguiram sobreviver e manter viva suas histórias, memórias, tradições, reinventando-se e adaptando-se, sobretudo, civilizando nosso país.

Para erradicar o racismo é preciso contar a história por uma perspectiva intercultural que critique o padrão de saberes construídos na colonialidade do saber, indo a contrapelo dessa forma de opressão, valorizando os conhecimentos dos afro-brasileiros e indígenas, saberes que, aliás, são desconsiderados pelo racismo epistêmico.

As percepções que as entrevistadas tiveram sobre os conteúdos tratados nas formações sinalizam que eles têm a intencionalidade de provocar reflexões críticas sobre as histórias e culturas dos africanos, afro-brasileiros e indígenas no sentido de que as professoras possam construir seus saberes sobre a educação das relações étnico-raciais sob a perspectiva da interculturalidade.

Além das entrevistadas nos revelar nesta parte sobre os conteúdos utilizados no Núcleo de Estudos na Regional Leste, pudemos constatar na seção a saber: a estrutura organizacional do Núcleo de Estudos da Regional Leste, também, que as expressões artísticas de matriz africana como a música e as poesias também se constituem em conteúdos tratados na formação, dado que tem a intencionalidade de sensibilizar as professoras para o temática étnico-racial. Outrossim, pudemos verificar que os conteúdos trabalhados têm a preocupação de aproximar as realidades das escolas e das professoras. Isso fica evidenciado nas estratégias metodológicas, relatos de experiência de vida e da prática no café coletivo. Autores como GRACIA (2019), FEITAL (2016), LEAL (2017) e SANTOS (2016) afirmaram que os conteúdos trabalhados em uma formação de professores para a educação das relações étnico-raciais precisam se aproximar da realidade dos territórios, cotidiano

das professoras e das crianças para que haja uma mobilização das professoras para o enfrentamento ao racismo que se instaurou na estrutura da sociedade — perpetuando-se nos lares e escolas.

Além disso, as entrevistadas nos sinalizaram que os conteúdos seguem uma continuidade e coerência de temas, eleitos para aprofundamento, como história e cultura dos africanos e afro-brasileiros, o racismo e seus desdobramentos, as lutas, resistência, a afirmação da identidade negra para o fortalecimento político. Indo ao encontro das ideias de (FEITAL, 2016; IVAZAKI, 2018; LEAL, 2017;) que reiteram que o processo formativo dessa natureza precisa ser contínuo, permanente, integrado aos problemas práticos da escola.

4.2.8 Recursos utilizados nos encontros de formação do Núcleo da Regional Leste

Por entendermos estratégias metodológicas neste estudo como agrupamento de mecanismos, ações, recursos materiais ou humanos utilizados com intencionalidade pedagógica, ou seja, objetivando ensinar, educar e mobilizar os participantes para os processos de formação, indagamos nas entrevistas quais recursos pedagógicos foram utilizados nos encontros que elas frequentaram.

As entrevistadas caminharam na mesma direção, revelando que os recursos utilizados nos encontros de formação são, a saber: as pessoas que realizam as formações, sendo a gestoras da GERER; coordenadora do Núcleo; convidados externos; as professoras que fazem os relatos de

experiências da prática; as ferramentas tecnológicas como audiovisual e obras literárias com a temática racial.

Apresentamos as falas de só uma entrevistada porque elas apontaram os mesmos recursos, assim, pudemos evitar repetições. Maysa, observou que

elas usam o power point. Elas usam uma exposição de livros. Elas levam um livro e expõe lá para a gente. Tem um grupo que tem uma prática muito bacana, eles levam para apresentar. Né são ferramentas para enriquecer os encontros, que sai dali de um palestrante falando o tempo todo e a gente vivencia práticas mesmo. E também as pessoas que elas convidam para poder debater sobre o tema. [...] Né então eu acho essa estratégia fantástica porque elas não simplesmente montam um slide né e vai fazer uma projeção do slide. Né elas trazem pessoas que realmente que tem é uma história para contar. Que tem uma luta né. [...] E eu acho que isso se deve ao as estratégias mesmo do grupo sabem. Dessa preocupação em trazer pessoas desse jeito, em criar os encontros de forma que a gente se identifica. De maneira que você fica encantada. Não é uma coisa pesada. Um encontro enfadonho. Eu adoro os encontros (Maysa, professora de creche, entrevista realizada em 05/05/2021).

Um recuso pedagógico que esteve fortemente presente nas falas das entrevistadas foram os recursos humanos.

Na cultura afro-brasileira (Oliveira, 2003, p. 14) **“a pessoa é uma síntese dos elementos que compõe o universo, é o resultado da integração” de todos os seres vivos que vivem conectados.** Dessa forma, a pessoa é o fio condutor que liga e

leva os conhecimentos por meio da oralidade, da história falada, porque a cultura afro-brasileira é criada na cooperação, com o outro. E é nesse processo de socialização que as identidades subjetivas e coletivas são tecidas (IBIDEM, 2003).

Assim, a concepção de pessoa na cultura afro-brasileira traz **“à tona [...] um sujeito integrado que interage com o universo (coletivo), ao mesmo tempo, tecendo as teias do social e por elas sendo tecido” (IBIDEM, 2003, p. 15).**

É na interação, nas relações horizontais de trocas que a pessoa transmite seus saberes para o grupo, e com ele aprende, dado que, a forma de ensinar e aprender da cultura afro-brasileira se dá no coletivo! Sendo atravessada pelo afeto e pelo respeito ao outro.

Petit confirma que usar o recurso humano nas formações de professores como uma estratégia metodológica é estar em sintonia com o pensamento afro-brasileiro ao dizer que

Em subgrupos e em coletivos maiores é que se atinge de modo geral maior heterogeneidade e riqueza de ideias, noções e conceitos, permitindo assim problematização e, sobretudo, a construção de relações comunitárias, algo muito valioso na cosmovisão africana, uma vez que eu só existo por meio dos outros, ou seja, alimento-me do convívio e da troca. A educação precisa dessa dimensão espiritual para gerar afetos transformadores (PETIT, 2015, p. 182).

À luz daquilo que nos foi dito pelas entrevistadas e dos pensamentos dos autores(as), compreendemos que ao permitir que diferentes pessoas realizem a formação, sejam

professoras, artistas, pessoas de movimentos sociais, pesquisadores, etc. O Núcleo favorece a escuta, possibilita que as pessoas se comuniquem no e com o coletivo, fazendo trocas de saberes apreendidos na vida, na prática, e na teoria.

Outro recurso apontando pelas entrevistadas foram as obras literárias com a temática racial, como dito, a linguagem literária se constitui em uma forte ferramenta pedagógica e deve ser explorada nos cursos de formação de professores, por trabalharem ideias, conceitos e emoções (LIMA. H., 2005. p. 101).

Para a autora, a literatura infantojuvenil afro-brasileira é **constituída “de enredos e lógicas”, onde “ao me representar eu me crio, e ao me criar eu me repito”** (LIMA. H., 2005, p. 102). Instituído-se como um material de apoio pedagógico importante à educação das relações étnico-raciais nas escolas, **sobretudo na Educação Infantil, pois “povoa a imaginação, e por isso, tem o seu espaço na formação da mente plástica do ser que a ela tem acesso”** (ANDRADE, 2005, p. 118).

Por fim, as entrevistadas apontaram as tecnologias como um recurso pedagógico utilizado na formação. As diferentes tecnologias são bem-vindas nos cursos formativos no sentido de apoiar, de organizar a apresentação e o discurso de quem está realizando a formação. Além disso, em tempos de pandemia — em que o distanciamento físico se fez necessário — as tecnologias foram meios de aproximar e de dar continuidade aos processos formativos.

Os recursos pedagógicos utilizados nos encontros do Núcleo apresentam coerência com as outras estratégias metodológicas escolhidas para formação, sinalizando que os

momentos formativos são pensados sob a perspectiva da cultura afro-brasileira.

4.2.9 Professoras da EI: participação e práticas nos encontros da Regional Leste

Na tentativa de compreendermos como se dá o processo de participação das professoras da Educação Infantil nos encontros de formação do Núcleo de Estudos da Regional Leste, indagamos as entrevistadas como elas participam da formação e/ou como percebem esta participação.

A partir das repostas das entrevistadas, pudemos constatar que a participação das professoras ocorre nas formas de atuação, a saber: como ouvinte, observando e também falando, comentando dialogando nas rodas de conversa, como agente de formação nos momentos de relato de experiência de vida e da prática, nos momentos *deleite*.

Também havia uma avaliação dos encontros de formação em que

As vezes a gente deixava... é tinha uma fichinha avaliativa, a gente escrevia nessa fichinha avaliativa o que que a gente ...as sugestões e tal que a gente achava (LICA, professora de EMEI, entrevista realizada em 03/05/2021).

Conforme Lica, essa avaliação era uma forma de as professoras participarem, registrando por escrito suas demandas e expectativas sobre os encontros. No entanto, ao ser indaga se as questões colocadas pelas participantes nessa

ficha de avaliação eram atendidas em alguma medida ela disse que

Hum, hum. Olha eu não me lembro. Sinceramente eu não me lembro eu não posso falar que era e nem que não. Porque eu não me lembro de assim: - Ah eu dei essa sugestão e está aí acontecendo. (faz não com a cabeça) Sinceramente eu não lembro (LICA, professora de EMEI, entrevista realizada em 03/05/2021).

Nas palavras da Lica ficou subentendido que ela não teve um *feedback* por parte da coordenação do Núcleo da Regional Leste sobre as questões que ela escreveu na ficha de avaliação — um retorno do que seria ou não possível ser atendido.

Além disso, Bibi disse que a participação das professoras da EI acontece assim:

é nos diálogos né, as vezes você tem oportunidade de falar, eu me senti bem. As pessoas ouvem. Eu acho que quando a pessoa ouve e dialoga naquele assunto com você, eu acho que já está mostrando né, esse afeto de acolhimento. E eu acho... (BIBI, professora de creche, entrevista realizada em 03/05/2021).

A sua fala sinaliza que a participação também ocorre via outras estratégias metodológicas geradoras de diálogo como as rodas de conversa, vivências de campo, as palestras, seminários, assembleias e o café coletivo. Reforçando o quanto a palavra é evidenciada e valorizada nos encontros de formação dos Núcleos.

Nesse sentido, a pessoa está ligada e comprometida com a **palavra que enuncia, a “própria coesão da sociedade repousa no valor e no respeito pela palavra” (BÃ, 2012, p. 168).**

Do mesmo lado, Lica nos disse que

Hum, hum. Assim eu tanto participava lá como ouvinte, assim como eu fui convidada algumas vezes para estar participado também, né das formações. Fazendo também o momento *Deleite*. Mostrando né. É levando as minhas práticas iguais foi lá no... no Artes e Ofícios.... no Museu de Artes e Ofícios. Eu levei assim toda a trajetória de como eu comecei a trabalhar com essa temática. Para estar expondo e instigando né. Contaminando as outras pessoas de uma boa maneira. (rsrsrs) Então eu tive desses dois lados sabe. Tanto pude participar como ali como ouvinte também (LICA, professora de EMEI, entrevista realizada em 03/05/2021).

A Lica teve oportunidade de participar de diferentes momentos de formação não somente como ouvinte, mas também com formadora. Todavia, reconheceu que essa experiência é dela. Ela ressaltou que a participação das professoras da EI de forma geral ainda é pequena no que toca a sua participação como agente de formação, dizendo que

a gente não tinha muito como participar, a não ser quando era convidado, né pra fazer uma participação e tal. As meninas como já conheciam o meu trabalho me pediram para levar em alguns lugares e tal [...] (LICA, professora de EMEI, entrevista realizada em 03/05/2021).

A partir de sua fala, entendemos que sua grande participação nos encontros se deu devido já haver tido seu trabalho e habilidades artísticas reconhecidas no Núcleo. Como dito, ela frequenta os encontros assiduamente desde 2017.

Nessa mesma direção, Maysa disse que a participação das professoras da EI nos encontros da Regional Leste é pequena,

até mesmo as práticas assim de quando vai apresentar. Sempre são apresentações pequenininhas. Entendeu, nos momentos de apresentação das práticas que sempre acontece nos encontros. Você vê a apresentação dos meninos maiores. Você não vê os pequenininhos fazendo uma dança. Né você não vê os meninos pequenininhos fazendo um teatro ali. É raro. Mas os maiorzinhos sempre estão lá arrasando. (rsrs) Os adolescentes também gostam muito. fica pequena. É por causa dessa...disso, dessa rotatividade de representantes né. – Ah essa professora aqui não vai poder ir em todos não porque senão a outra vai ficar com ciúmes porque a outra que está indo nós vamos fazer um revezamento. Quando faz esse revezamento perde. Ne porque a professora que vai este mês não é a mesma que vai no mês que vem. Então ela já não tem a mesma empolgação: - Estou doida para ver o encontro do mês que vem. Não é ela que vai porque vai ser a outra [...] (MAYSA, entrevista realizada em 05/05/2021).

Aqui, Maysa jogou luz em uma questão que pode dificultar com que a coordenação do núcleo tenha conhecimento das práticas para a educação das relações étnico-raciais desenvolvidas nas Instituições de Educação infantil.

A rotatividade tanto das professoras participantes como da coordenação do Núcleo dificulta uma maior aproximação entre as participantes e quem está coordenando, planejando as ações do encontro.

No período dessa investigação, a Bibi, professora de creche, foi substituída por outra docente para representar a creche que atua, e a professora que estava coordenando a Regional Leste retornou para a escola. Assim, o Núcleo encontra-se, no momento, sem coordenadora.

Nesse momento, com essa lacuna, a GERER está se ocupando de passar os informes, enviar o convite e incentivar a discussão com a temática étnico-raciais através do grupo de *WhatsApp* e organizar os encontros regionalizados do Núcleo da Regional Leste.

Vale reiterar que a rotatividade da profissional referência seja no Núcleo, seja da professora da EI, além de comprometer a continuidade do trabalho, fragiliza aquilo que já vinha sendo construído.

Nesse sentido, Dias (2012) apontou a troca e a descontinuidade de responsáveis que estão à frente das ações na formação de professores como um fator dificultador dos processos de formação das professoras. Essa realidade é algo que devemos refletir com muita seriedade. Ressalta daí a importância de uma equipe de gestão (direção, coordenação, docentes, etc.) atuante nessas formações.

Diante aos desafios presentes na formação continuada e em serviço de professores oriundos da descontinuidade das participantes e coordenadores, o registro escrito pode se constituir em um recurso de apoio no sentido de possibilitar

que o Núcleo garanta informações importantes para a sua dinâmica de formação. O registro escrito é importante na educação para planejar, avaliar e sistematizar o trabalho pedagógico.

O Núcleo pode fazer um levantamento das professoras com prática antirracista usando a própria ficha de avaliação; registrar as informações básicas como os nomes das professoras; título dos projetos antirracistas desenvolvidos por elas; instituição que atua e/ou contato.

Dessa forma, ao planejar o momento de relato de experiência, as professoras poderão consultar as anotações e convidar docentes de todas as etapas da Educação Básica em igual medida no sentido de dar oportunidade para todas as participantes dos encontros do Núcleo a fazer seu relato de experiência da prática, Mari sugeriu que

E muitas vezes tem muitas experiências, mas do Fundamental. Entendeu, então assim eu gostaria que as formações fossem separadas. Poderia até fazer as duas formações juntas, mas desde que tivesse assim, fundamental...experiências do Fundamental. Relato do Fundamental e relato da Educação Infantil também. E assim algumas vezes as pessoas falam muito, muito, muito bem ...e eu fico...- Ai meu Deus será que um dia eu vou conseguir falar assim? (rsrsrs) Mas falam muito para gente adulto já. Não tem uma linguagem para a criança entendeu (MARI, professoras EMEI, entrevista realizada em 13/05/2021).

Mari pensa em duas estratégias diferentes, a de realizar os momentos de relato de experiência da prática separando as

etapas de ensino da Educação Básica e equilibrar as participações, isto é: o que pensamos a partir de uma organização de um registro que fique no Núcleo apesar de as pessoas passarem.

Por outro lado, Lica explana que a questão não seria a de oferecer tais momentos de maneira separada das etapas da Educação Básica. Sob seu ponto de vista, escutar as experiências de professoras que não seja da Educação Infantil também contribuí para a formação das professoras. Ela fala que

Antes eles até faziam um momento com a Educação Infantil, um momento com o fundamental. É até mesmo para todos serem contemplados. Apesar de que o número de participantes da Educação Infantil era maior, mais a gente ficava assim muito dividido assim entre os dois ciclos. Mas eu acho mesmo assim sabe, eu acho que as vezes a gente pega uma formação aí para o ensino fundamental... eu acho que tudo sempre tem, sempre fica uma gotinha de alguma coisa que é aproveitável no seu fazer sabe. Eu não acho que é, que é descartável sabe, o estar com outras idades também não. De repente você não aproveita ali naquele momento mais te serve em outro momento da vida. Eu acho que nada é perdido. O conhecimento nunca é perdido sabe (LICA, professora EMEI, entrevista realizada em 03/05/2021).

Lica ressalta a dimensão da socialização ao dizer que, escutar a todas as professoras contarem sobre seu trabalho para a educação das relações étnico- raciais, serve-lhe de inspiração não só para a transformação da prática, mas

sobretudo à vida. Com essa fala, Lica traz a noção de poder do fazer com o outro, compartilhando, incorporando saberes e passando-os também.

Nessa mesma linha, Eduardo de Oliveira (2003, p. 16) reitera **que “no universo cultural dos afro-brasileiros” a palavra tem o** compromisso de promover a diversidade e manter uma unidade cultural que privilegie a multiplicidade das expressões e a integração do grupo. Nesse sentido, o que está em jogo não é a segmentaridade ou a especialização do saber, mas a sua forma de se comunicar e se integralizar aos outros saberes.

Pensando por esse lado, a escolha do Núcleo em realizar o momento de relato de experiência da prática com as professoras da Educação Infantil e do ensino fundamental possibilita a socialização e a coesão do grupo; além da troca de conhecimentos, ampliando possibilidades e reflexões sobre as questões étnico-raciais na escola e fora dela.

Outro ponto que a Lica toca é o de que há uma maior presença de professoras da Educação Infantil nos encontros formativos, o que sinaliza que a questão pode ser a de buscar conhecer quais professoras da Educação Infantil desenvolvem trabalhos para a educação das relações étnico-raciais e convidá-las a realizarem o relato de suas experiências, dando, assim, oportunidade de destaque das práticas realizadas com as crianças pequenas.

Vale destacar que as professoras demonstram interesse em compartilhar, no Núcleo, suas práticas voltadas para a educação das relações étnico-raciais com as crianças pequenas. Dinha enfatizou esse desejo ao dizer que

Eu gostaria de estar participando. É ouvindo mais. É ter um momento para que eu estivesse relatando também. Sabe, até sobre mim mesmo. Né como aconteceu comigo várias coisas. Até dentro mesmo das instituições. Eu gostaria de estar relatando (DINHA, professora creche, entrevista realizada em 07/05/2021).

Assim sendo, cabe às responsáveis pelo planejamento dos momentos de relato de experiência pensar estratégias que possam possibilitar o que as entrevistadas sinalizarem desejar, isto é: maior participação nesses momentos de formação.

Ademais, percebemos como a participação e as práticas das professoras da EI — são consideradas no Núcleo de Estudos da Regional Leste — estão imbricadas nas falas das docentes entrevistadas.

Para as entrevistadas, as práticas das professoras para a educação das relações étnico-raciais são consideradas nos encontros formativos por meio dos relatos de experiência da prática. Segundo elas, as práticas das docentes da Educação Infantil são menos relatadas em relação às práticas das professoras do ensino fundamental.

Do ponto de vista das entrevistadas somado a como os Núcleos de Estudos da Regional Leste operam as práticas para a educação das relações étnico-raciais das professoras da Educação Infantil nos seus encontros formativos, observa-se que elas se constituem em uma demanda a ser avaliada pela sua coordenação. Sob as formas que as entrevistadas percebem a participação das professoras da Educação Infantil no Núcleo de Estudos da Regional Leste, procuramos compreender em que medida os encontros formativos

contribuem para a formação profissional e pessoal das entrevistadas.

4.3 A contribuição dos encontros formativos para a formação profissional e pessoal dessas docentes

Lica revelou em que medida os encontros formativos contribuem para a sua formação de forma geral ao dizer que eles possibilitam

enriquecer né a nossa bagagem teórica pra gente estar trazendo isso para nossa prática. Nossa eu acho que enriquece em todos os aspectos porque eu sempre saia assim dos encontros me sentindo muito nutrida com muita vontade de fazer algo diferente. Eu acho que isso é, desperta né na gente que é professor a gente tem sempre essa sede de estar buscando uma coisa nova para levar para os alunos. De estar querendo fazer de uma forma diferente. Estar reavaliando a sua prática. Montando outras estratégias, enfim, eu sou uma pessoa que busco muito isso. Sou sedenta disso. Entra na sua cabeça e te dá um outro tom quando você está trazendo pra sala. E eu acho que ela te provoca também inúmeras possibilidades. [...] Já te amplia o seu repertório. Então assim, são inúmeras possibilidades porque ele só veio ampliando né. O que eu fiz no núcleo foi me encontrar com outras pessoas que tinham a mesma preocupação. [...] Entendeu. (rsrs) É mais ou menos assim fazendo uma analogia sabe (LICA, professora de EMEI, entrevista realizada em 03/05/2021).

Lica apontou que os conteúdos trabalhados nos encontros formativos dos Núcleos são potentes e ajuda as participantes a construir um arcabouço teórico, ampliando seu repertório pedagógico. Ela é uma mulher politizada e está inserida no universo negro, na capoeira, no movimento negro, então já possui conhecimentos sobre as questões da população negra no Brasil, suas lutas, resistências e conquistas. Contudo, a abordagem com a intencionalidade pedagógica feita nas formações trouxe novos conhecimentos que fizeram ela sentir que houve um crescimento no campo profissional e pessoal. **Ela nos revela esse crescimento ao dizer que “É eu entrei me sentindo assim, ainda bem pequenininha, uma sementinha. E outras sementes foram plantadas nesse canteiro que deram várias flores e frutos”.** Outra questão colocada por ela é que os Núcleos possibilitam encontros Núcleos com pessoas que têm os mesmos interesses que ela. Com isso, entendemos que ela se sente representada no coletivo, que formação fortalece suas ações, tanto que ela nos contou que antes sua prática se restringiam a sala de aula, mas, com o passar do tempo, ela resolveu expandir para a EMEI.

Nesse sentido, Santos (2015) acredita que a formação continuada potencializa as práticas pedagógicas das professoras, além de disso, apontou que as professoras se demonstram mais questionadoras e abertas para discutir a temática com a comunidade escolar.

Nessa mesma direção, Maysa nos contou que depois que começou a participar dos encontros formativos do Núcleo, isso tirou-a da situação de não conhecimento sobre as questões étnico-raciais. A formação a instrumentalizou. A partir dos

conhecimentos apreendidos na formação conseguiu construir argumentos que a encorajou para o embate no ambiente escolar, sentindo-se fortalecida para enfrentar as tensões que a temática étnico-racial gerou no seu ambiente de trabalho. Tomou coragem para negociar junto as autoridades da instituição a necessidade e importância do trabalho para a educação das relações étnico-raciais na temática. Ela aprendeu a lidar com temas ainda considerados “tabus” na sociedade brasileira; como a religião de matriz africana em uma instituição declaradamente evangélica. Finalmente, pudemos perceber a mudança de postura quando disse que o Núcleo de Estudos

me enriqueceu porque me tirou daquela ignorância e daquele medo né de trazer tudo isso com medo das pessoas me censurarem, com medo de ser questionada né. E o grupo me enriqueceu nesse sentido né. Eu sou uma profissional melhor hoje né, a partir dos encontros que eu tive do que a 4 anos atrás quando eu ainda não participava. Né nesse sentido. Me encoraja porque eu sei que tem todo um... eu tenho um respaldo. Eu tenho um grupo de estudiosos sobre isso, que vai me respaldar sobre isso. Marisa você tem essa literatura, você pode pesquisar isto, entendeu eu não estou fazendo nada aleatório. Nada solto, tem embasamento. Tem um grupo que está estudando isso, e que está pesquisando sobre isso. Né isto traz coragem quando você tem um respaldo você fica mais corajosa. Não eu estou inventando nada. Eu não estou inventando a roda. Eu estou estudando para isso. Né então eu tenho competência para falar sobre isso. Então isso traz essa coragem. E o restante... Para falar do assunto... quando você

for questionada entendeu. – Ah, mas você está ensinando isso? Você está fazendo isso. Entendeu. Não eu estou ensinando porque eu sei que é assim que se faz, é essa a prática. Eu estou estudando para isso. Eu não peguei algo na internet e estou falando aqui. Tem um grupo que questiona. Um grupo que estuda, um grupo crítico que busca questões é confiáveis. Que troca experiência. [...] além de eu entender isso eu tinha que fazer o presidente da instituição entender, entendeu. E as minhas colegas também entender dessa questão. E aí está indo, a gente está rompendo né. E eu já entendi e já tenho o respaldo né pra falar com meu presidente né. Pra falar dessas práticas e das práticas que a gente precisa, pedagogicamente aplicar ali. E as minhas colegas também porque eu a maioria delas também são evangélicas né. Eu preciso de trazer isso pra elas conhecimento.

Maysa enfatizou a questão de que os Núcleos ampliaram sua visão sobre a temática racial, o que era muito complexo para ela porque seus princípios foram construídos à luz da religião evangélica. Ainda, ela disse que essa mudança de concepção sobre as questões étnico-raciais e sua impotência na formação da criança ocorreu

depois dos encontros porque quando eu falo dessa quebra de paradigma é muito desta questão religiosa mesmo. Né do fato de eu ser evangélica né. De eu trabalhar numa instituição que está numa igreja. A assim foi muito difícil para eu fazer essa distinção. Né porque por mais que eu queria né quebrar e tal, mas me fazer entendida nessa quebra sabe. Eu como profissional eu sabia o tempo todo que eu precisava quebrar tudo. – Não oh Marisa você

tem a sua religião, você acredita nisso, mas você precisa oportunizar essas crianças de outra forma. Você precisa trazer conhecimento. Entendeu, então nisso eu ficava comigo né nesse pensamento e nessa vontade mesmo. [...] você pode crer no que você quiser, você é livre para isso, mas a gente precisa trazer para as crianças né o conhecimento para ela poder escolher. Né e aqui também nós estamos num lugar de aprendizagem. Né e tudo que a gente fizer é oportunizando. Quando ela tiver aí adulta ela vai fazer as escolhas dela não cabe a nós. Entendeu (MAYSA, professora de Creche, entrevista realizada em 05/05/2021).

Os encontros formativos dos Núcleos representaram para Maysa a sensibilização para o trabalho dedicado a educação das Relações étnico-raciais na instituição onde atua, foi, também, libertação de ideias e de pensamentos que a impediam de ver as africanidades brasileiras como potência a ser explorada no ambiente da Educação Infantil., pois,

[...] os conhecimentos sobre a cultura negra e seus elementos presentes na identidade brasileira na tentativa de fortalecer a convivência entre tradições e práticas culturais diferenciadas, poderá ser a postura adotada pelos brasileiros em geral. Mas para que isso se efetive é necessário que, de forma institucional, mentes sejam educadas para isso desde a mais tenra idade (ROCHA, 2018, p. 2).

Ela conseguiu vencer seus medos e próprios preconceitos em relação às religiões de matriz afro-brasileira por meio da formação. As ações da Maysa na instituição escolar é uma atitude esperada pelos gestores dos Núcleos, sendo está a de

levar o debate sobre a educação das relações étnico-raciais para o contexto escolar no sentido de tentar alcançar os grupos resistentes — o que dificulta a implementação das Leis afirmativas nacionais 10.639/03, 11.645/08, da Lei Municipal 9.934/10 e das DCNERER no currículo escolar.

A respeito do que a Maysa nos disse, (LEAL, 2017) relatou que as professoras demonstraram mudanças de concepção a respeito da temática a partir das experiências vivenciadas na formação. As ideias de (NASCIMENTO JUNIOR, 2016) faz eco às de (LEAL, 2017) ao apontarem em seu estudo que as produções acadêmicas analisadas destacam a formação de professores como subsídio para a construção de novas atitudes e práticas antirracistas no ambiente escolar.

você já sabe que eu sou da Educação Infantil. Pra minha formação pessoal me ajuda demais da conta. Me ajuda muito assim, eu cresço cada dia que eu vou. Mas para a formação profissional eu acho que eles deveriam fazer um estudo assim separado. [...] Eu preciso no núcleo de mais experiências de pessoas do mesmo...da mesma faixa etária que eu. E muitas vezes tem muitas experiencias, mas de...do Fundamental. Entendeu, então assim eu gostaria que fosse que as formações fossem separadas. Poderia até fazer as duas formações juntas, mas desde que tivesse assim, fundamental...experiências do Fundamental. Relato do Fundamental e relato da Educação Infantil também. E assim algumas vezes as pessoas falam muito, muito, muito bem ...e eu fico...- Ai meu Deus será que um dia eu vou conseguir falar assim? (rsrsrs) Mas falam muito para gente adulto já. Não tem uma linguagem para a criança entendeu (MARI, professora de EMEI, entrevista realizada em 13/05/2021).

Mari sinalizou em sua fala uma fragilidade da formação: trabalhar com uma linguagem específica para a Educação Infantil. O que Mari revelou em sua fala é de suma importância, dado que

os cursos de formação de professores para a Educação Infantil devem possibilitar que estes sejam capazes de desenvolver experiências de aprendizagem nas quais as crianças se apropriem dos conhecimentos culturais e científicos produzidos pelos vários grupos étnico-raciais, especialmente negros e indígenas (Dias, 2012, p. 668).

A demanda que Mari traz de colocar o Núcleo de Estudos para viabilizar um maior contato com as práticas das professoras da Educação Infantil para ampliar seu arcabouço metodológico é muito pertinente. De acordo com Dias (2012, p. 668) “ao considerar princípios norteadores para a organização curricular da Educação Infantil como espaço de consolidação de uma pedagogia para a educação das relações étnico-raciais é preciso que as formações de professores pautem em práticas da realidade, a partir de vivências, **experiências,**” para que a professora se reconheça e reconheça suas práticas para transformá-la.

Mari também disse que os encontros formativos dos Núcleos favorecem sua formação profissional visto que contribuem para sua formação pessoal ao lhe dar segurança para trabalhar a autoestima da criança negra no ambiente escolar, contudo, é preciso refletir sobre essa falta que ela sente nos encontros formativos no que se refere à sua formação

profissional cuja prática está articulada com a falta que sente de se discutir as questões étnico-raciais com uma linguagem voltada para a infância e ao afirmar que

Oh uma vez que a minha é ...que está me atendendo no meu pessoal acaba refletindo no meu trabalho. Você concorda? Né que a gente não é um ser separado. – Ah não no serviço eu sou assim e em casa... a gente é um ser completo né. Como um todo. Então acaba que assim, é quando eu falo que profissionalmente é não me atende, é mesmo nessa questão da experiência que a gente não vê sendo falado no grupo. A experiencia para minha faixa etária de trabalho vamos dizer assim. Mas eu estando segura para passar segurança para as crianças pra... como que eu digo... pra levanta a autoestima delas aí isto pra mim faz toda a diferença. Sabe, eu não fico em cima do muro. Falando assim: - Ah não mais é tadinho é dessa cor e não vai conseguir nada. Não de jeito nenhum. Entendeu? Eu me sinto segura para falar que não que a gente é desse jeito mesmo, entendeu. Graças à Deus por ser assim... Então assim, pessoalmente contribui e acaba que profissionalmente também no trabalho eu consigo passar isso pros outros também (MARI, professora de EMEI, entrevista realizada em 13/05/2021).

No trecho do depoimento abaixo, Mari revela as formas que o racismo opera nas Instituições de Educação Infantil **mediante “brincadeiras”, estereótipos, sendo essa uma face do racismo difícil de lidar no ambiente escolar por se esconder no discurso que é só uma brincadeira, mas não é!** Isso precisa ser nomeado nas instituições de Educação Infantil, é racismo e precisa ser combatido. Adilson Moreira (2019) em sua obra

racismo recreativo fala dessa forma perversa que o racismo **opera nas instituições. Ele afirma que o “humor hostil encobre** nossa agressividade em relação ao outro, o que é uma forma de superar inibições sociais que condenam expressões de **desprezo e ódio” (MOREIRA, 2019, p. 74).**

Para as crianças também. Oh Adriana na questão do racismo mesmo. Sabe, nas brincadeiras, nas piadinhas que surgem. No...naquilo assim da gente ficar achando que não dá conta e aí lá no núcleo a gente ...é como que eu falo. A gente...a gente aumenta a autoestima. A gente ouve os relatos lá e a gente vê as pessoas participando e tudo. Então assim a gente fica com aquele sentimento que a gente não está sozinho. Que a gente não... de que o que a gente sente não sou só eu que sinto entendeu. Outras pessoas também que passam pela mesma situação. Então assim lá a gente fica como se tivesse um pouco seguro. Saber que a gente não está sozinho. Que a gente não está na luta sozinha. O que eu passo os outros também passam. Ou já passaram sabe. Então é nesse sentido que eu falo pra minha formação pessoal contribui muito (MARI, professora de EMEI, entrevista realizada em 13/05/2021).

Mari está correta em se preocupar e em se sentir incomodada com essas situações de racismo nas Instituições de Educação Infantil. Ao nos revelar essa forma de racismo no contexto da Educação Infantil, ela sinalizou a necessidade de trabalhar a educação das relações étnico-raciais em tenra idade e a necessidade de uma maior atenção para as infâncias na formação de professores. Como Lica, ela também apontou o

fortalecimento no e com o grupo, revelando as contribuições que o coletivo traz para sua vida ao lhe transmitir segurança.

Na mesma direção das demais professoras entrevistadas, Dinha considera que os encontros dos Núcleos lhe dão coragem, ao dizer que

Olha eu hoje estou vendo as coisas mais claras. Antes como eu estava muito focada né, e com essas apresentações, com essas Lives pra mim está me ajudando muito. Eu estou me transformando. Antes para mim era normal. Se xingasse ou falasse alguma coisa para mim eu sentia normal. E hoje não, hoje eu vou mais pela Lei. Procuro mais saber sobre essas coisas. Sobre a Lei, onde eu vou poder estar amparada na Lei, sobre o racismo. É o Núcleo tem me dado muita força e tem dado força para outras pessoas também né. É o núcleo ele abriu um leque onde muitas pessoas agora estão podendo falar. e dar a cara a bater. (rsrsrs) ele está dando essa abertura. Ele me deu força e me deu muita coragem Adriana. Olha coragem porque eu não tenho medo mais sabe, de perder o trabalho é... por falar alguma coisa e ser demitida. E força porque a minha filha ela tem me dado muita força nessa parte. É eu converso muito com ela e graças à Deus ela está no 7º período de Direito e assim ela sempre está me orientando (DINHA, professora de Creche, entrevista realizada em 07/05/2021).

O Núcleo de Estudos para Dinha foi importante porque deu-lhe suficiente coragem para reagir aos ataques racistas que enfrentava no trabalho. Ela também se fortaleceu e perdeu o medo de falar! Por meio dos conteúdos trabalhados nas formações somados a força que encontrou no seio familiar no

que se refere as suas experiências com o racismo. Todas as entrevistas apontaram que os encontros formativos trabalham a autoestima da mulher negra, dado que todas se autodeclararam pertencentes ao grupo racial negro e ressaltaram que deram um salto no que se refere ao seu posicionamento político diante as tensões oriundas do racismo institucional.

A formação continuada e em serviço para as professoras da Educação Infantil com a temática racial pede o reconhecimento e a desnaturalização do racismo institucional presente nos espaços da Educação Infantil; além de favorecer que as professoras — a partir da reflexão e inquirições — construam o senso crítico, ético e político diante das questões raciais (IVAZAKI; SANTOS, 2015).

Na mesma direção das outras entrevistadas, Bibi considera que o Núcleo contribuiu para que ela construísse novos conhecimentos ao trabalhar conteúdos referentes a história dos africanos e afro-brasileiros, ela disse que

E eu acho que ajuda para trabalhar esse lado né da etnia racial. Eu acho que impacta bastante porque tem coisa que você não descobre. Você não sabe porque o que te passam na escola é muito limitado né. Então eu acho que sim.: Eu acho que é pelo fato por exemplo se você não conhece, você vai ensinar mais você vai ensinar uma coisa que você não aprofunda né. Eu acho que o núcleo dá essa oportunidade para a gente estar aprofundando na história né. Na origem. Na história do negro né, na origem. Então eu acho que é isso. [...] Aí eu passei a pesquisar mais. mas eu não tinha ainda essa questão do étnico-raciais. Né na escola que eu estava pelo menos

não. Então eu não tive essa, essa vivência para passar pros meninos não. Eu acho que é porque eu adquiri mais conhecimento né, então por isso que deu vontade de começar a desenvolver né (BIBI, professora de Creche, entrevista realizada em 06/05/2021).

Bibi apontou que não tinha conhecimentos sobre as questões raciais no Brasil, por isso ainda não desenvolveu um trabalho para a educação das relações étnico-raciais na creche onde atua. Ela também sinaliza o silenciamento das questões **raciais nas instituições de Educação Infantil ao afirmar que “eu não tinha ainda essa questão do étnico-raciais. Né na escola que eu estava pelo menos não”**.

A Bibi se encontra em um estágio de descobrimentos, ela está aprendendo a pesquisar sobre a temática racial, contou-nos que **“Comecei a ler mais livros né. Como do Silvio de Almeida, aquele Racismo estrutural, para entender né”**. Os Núcleos mostraram-lhe um universo que lhe era desconhecido, as questões étnico-raciais estavam tão silenciosas no meio onde habita que isso a impossibilitou enxergar o racismo que estrutura nossa sociedade e a necessidade de desenvolver um trabalho para a educação das relações étnico-raciais com as crianças pequenas.

Notamos que a expressão “dar coragem” foi recorrente nas falas das entrevistadas quando se referiam aos Núcleos, tal expressão atravessa as compreensões que as professoras têm em relação às contribuições dos encontros formativos dos Núcleos de estudos nas suas formações; sejam no campo profissional ou pessoal.

Dias (2012) acredita ser preciso ter coragem para trabalhar a temática racial no contexto escolar posto haver um silenciamento — que precisa ser roto — das questões raciais nesses ambientes. Segundo as entrevistadas, cada uma em seu nível de aprendizagem e entendimento sobre as questões étnico-raciais, o conjunto de estratégias metodológicas utilizadas para trabalhar os conteúdos nos encontros formativos dos Núcleos de Estudos das Relações étnico-raciais são enriquecedores e contribuem na construção de novos saberes, ampliando seus conhecimentos em relação às temáticas étnico-raciais, contribuindo para a formação das professoras da Educação Infantil.

No sentido de entender como é realizada a gestão do Núcleo de Estudos da Regional Leste que existe para garantir esses encontros, apontados como potentes para a formação das professoras entrevistadas, buscamos respostas junto a GERER.

4.4 A gestão do Núcleo de Estudos da Regional Leste

Como não obtivemos uma resposta de como é a gestão do Núcleo de Estudos da Regional Leste por meio do questionário realizado com nove respondentes e 5 entrevistadas no esforço de compreendemos melhor como é conduzida a gestão do Núcleo de Estudos da Regional Leste, realizamos, primeiramente, uma conversa informal com a coordenadora da GERER Enedina Alves e após tivemos uma conversa em grupo com a gerente Antônia e a coordenadora Enedina Alves da GERER.

É importante destacarmos que seria de suma importância uma conversa com a coordenação do Núcleo de Estudos da Regional Leste, contudo a professora que estava à frente dos trabalhos, por motivos administrativos, retornou para a escola — que é lotada. Por isso, no período que estávamos coletando os dados o Núcleo da Regional Leste, a escola estava sem coordenadora. A respeito disso, Antônia explicou que a Regional Leste, no primeiro momento, teve o núcleo coordenado por uma professora, depois houve uma troca e no momento está sem uma profissional à frente no Núcleo. Ela **explica: “Então temos essa situação da Leste em contraste com outras que tem a coordenação que vem desde antes de 2017 e se mantêm, assim como algumas teve 4 coordenadores hoje só tem uma”** (Antônia, conversa informal, 07/07/2021).

Como dito, essa situação que ocorre nas secretarias de educação, períodos de ausência e as trocas constantes de coordenadores nos espaços formativos, são aspectos críticos porque geram uma descontinuidade do trabalho de formação (DIAS, 2012). Antônia também diz de ter que lidar com essas situações que fragilizam o processo de formação

Vou abordar isso de forma mais delicada, mas realmente as mudanças de gestão são encampadas pelas regionais e demandas pelas mesmas vista a vivencia e necessidade de ter esse olhar mais central. As regionais fazem toda a diferença, pois as passagens de informações ficam por conta das regionais, nossa conta, e tem muita coisa que acontece internamente que fragiliza essa gestão, a falta de referência de uma coordenação. A transição de uma para outra houve a carência de apresentar para as

regionais quais seriam essas coordenações, a de falar, as regionais estão aqui e ter esse trabalho de compreender o que já vem sendo feito.

Nestes casos, o desafio de manter a política recai sobre a GERER já que quando acontece de um dado Núcleo de uma Regional ficar um período sem uma coordenadora, são as profissionais na GERER que assume. O setor, na atualidade, conta com duas profissionais: Antônia e Enedina Alves.

Elas assumem a responsabilidade de darem continuidade ao processo de formação daquele grupo de participantes até que outra pessoa seja designada para o cargo.

Não tivemos acesso aos documentos que pudessem nos ajudar a compreender quais são os critérios para a escolha da professora que ocupa o cargo de coordenação nos Núcleos de Estudos nas Regionais, contudo, Enedina Alves explicou que **“São pessoas que tem uma história com compromisso com a promoção da igualdade racial. Tem uma postura dialógica de interação muito grande e “são em sua maioria mulheres como em toda a educação”.**

Segundo Antônia, a gestão iniciou com uma conversa com os responsáveis das regionais para identificarem quais ações estavam caminhando na direção de garantir que a política da promoção da igualdade racial pudesse acontecer na rede. Nessa conversa foi colocado em pauta a experiência do grupo de estudos do Barreiro e o desejo de retomada dessa ação. Foi então que com a intenção de fazer uma avaliação das ações que estavam sendo realizadas nesse sentido que Rosa Margarida participou de alguns encontros e identificou junto a regional quem eram as pessoas que estavam atuando naquele

trabalho, chegando dessa forma em “uma definição de coordenação que partiria da secretaria junto com a regional, e que essas pessoas iriam potocar as pautas, definir a organização e desenhar as atividades”. Antônia disse que com Ângela Dalben à frente na secretaria e as discussões sobre uma avaliação interna que constatou um impacto positivo das ações dos grupos de estudos nas escolas, foi pensada formas de se estruturar a coordenação, que até o momento haviam 06 grupos de estudos que “tinham referências regionais, mas, ainda não identificávamos como uma coordenação articulada”. Antônia explicou ainda que “estávamos começando a questão da gestão compartilhada. Não recorro o ano, mas, posso dar uma olhada, entre 2015 ou 2016”. Contudo,

No momento de 2017 é que resolvemos também estabilizar uma coordenação, porque a pauta das relações raciais é deveras complexa. Precisa ter uma atenção sobre as tensões raciais dentro das escolas e ao redor na sociedade, das questões raciais que também estão posta ao currículo e que precisamos também cuidar delas. [...] essas pessoas que foram indicadas e se auto indicaram, que construíram no cotidiano e participavam das atividades, naturalmente foram sendo mobilizadas para a coordenação [...]” (Antônia, conversa informal em 07/07/2021).

Antônia denominou as coordenações dos Núcleos de Estudos das Relações Étnico-raciais como um **“corpo misto”**, pessoas com perfis distintos, cada qual com suas experiências, anseios, subjetividades, modos diferentes de pensar e de trabalhar, umas com maior conhecimento sobre a política de

promoção da igualdade racial e outras com menos, apontando uma necessidade de um suporte para que a política se consolidasse.

De acordo com Enedina Alves existem hoje duas coordenações, uma refere-se à coordenação geral da política, que pensa no macro, em estabelecer um processo de formação em rede, articulando os encontros anuais, inter-regionais e possibilidades de temas e as coordenações regionais que caminham de formas diferentes, consoante às realidades e demandas do seu grupo, mas de forma articulada entre si por se tratar de uma política municipal. São atribuições da coordenação dos Núcleos:

Apontar, sugerir, fazer reflexões, porém o grupo tem seus caminhos. Seja sobre os formatos dos encontros, porque tudo é muito do ouvir as demandas. [...] É uma autonomia em relação a isso, sobre estar aberto enquanto a coordenação ao diálogo. A coordenação está ali para isso, a partir do que o grupo aponta criar as oportunidades de acontecer (Enedina Alves, conversa informal em 07/07/21).

A partir de uma construção coletiva, a coordenação do Núcleo de cada regional tem a autonomia de tomar decisões em relação às escolhas das ações a serem desenvolvidas em sua regional, construir sua própria pauta de formação, indicando convidados para realizar determinada formação, eleger temas a partir das demandas postas pelo grupo e aquilo que a política estiver sinalizando, criando uma identidade própria para seu grupo porquanto cada regional tem suas especificidades, estão em territórios distintos, realidades diferentes. Enedina Alves

entende que a identidade do grupo “é essa constituição de um grupo de pessoas que se reconhecem parceiros em uma determinada situação”, é o agrupamento de pessoas diferentes, cada uma com suas subjetividades que tem um objetivo em comum. No caso das participantes dos Núcleos de Estudos são profissionais objetivam construir uma educação para a promoção da igualdade racial a partir de um trabalho para a educação das relações étnico-raciais nas escolas.

Antônia elucidou que na maioria das vezes a própria coordenação regional busca orientações quanto a estruturação dos encontros, sinalizando suas fragilidades que, por vezes, são notadas, quanto a proatividade e protagonismo das coordenações — por meio das ações desenvolvidas, e, também, têm aquelas coordenações mais silenciosas e tímidas que demandam maior atenção da GERER.

Além disso, para que houvesse uma base comum nas ações desenvolvidas nos encontros de formação no formato presencial, mensalmente os coordenadores(as) dos Núcleos das nove Diretorias Regionais e da GERER se reuniam para avaliar e decidir estratégias metodológicas a serem utilizadas nas formações, refletindo e planejando ações comuns e outras que pudessem ser ajustadas de acordo com a demanda, respeitando a diversidade e especificidade de cada grupo, discutindo as pautas de formação que foram encaminhadas pelas coordenação dos Núcleos.

Essa flexibilidade e autonomia dos coordenadores das regionais de tomar decisões e definir ações a serem desenvolvidas nos seus encontros apontam um caráter particular e de protagonismo dos Núcleos de Estudos das

Relações Étnico-Raciais no que toca o campo de formação de professores com recorte racial.

Na direção de definir como é realizada a gestão dos Núcleos de estudos, Antônia fez o exercício de acionar dois **conceitos: “cocoordenação” e “auto gestão”**

Nós pensamos que não é uma responsabilidade da secretaria coordenar essa política. Inclusive a gerencia é responsável por portaria, que coordena os núcleos de estudos. Que para coordenar trabalha com a linha de autogestão. Então, onde for necessário nós entramos e apoiamos, buscamos e o grupo definiu por uma pauta e o próprio grupo não conseguiu organizar, somos acionados para conseguir pensar como irá se dar. [...] ficávamos pensando o encaminhamento para garantir a estrutura (alimentos, som, cadeiras e afins) então nós ficamos por garantir essa estrutura. Quando a regional tinha o debate e não tinha exatamente quem vai debater nos conseguíamos o grupo, assim como aglutinavam também por demanda.

Nessa mesma direção, Enedina Alves completa dizendo que,

E quando a gente fala de autogestão, nós temos um movimento para que esses núcleos se tornem mais autogestionáveis. Mas, na prática temos uma coordenação que está ali para garantir os processos. O que fazemos, nós temos um estágio de garantir que tenhamos um diálogo com esses coletivos e pessoas (Enedina Alves, conversa informal em 07/07/2021).

Ela elucidou que a gestão dos Núcleos de Estudos das relações étnico-raciais se constitui em uma gestão compartilhada, por se constituir uma gestão em rede que precisa estar em diálogo, além disso, existe uma estrutura garantida já que opera sem se abdicar das adaptações das ações conforme o grupo, suas demandas e diferenças. Assim, a gestão é um movimento articulado em rede, por isso há pontos que se convergem e outros que se diferenciam, garantido as diversidades que compõem cada regional. Desse modo,

O que vem sendo procurado a fazer é a gestão compartilhada, porque isso em nível nas coordenações. De 2017 a 2019 foi sempre essa questão. A partir de 2020 conseguimos manter o diálogo com as regionais, mas já temos outras configurações que é o trabalho remoto (Enedina Alves, conversa informal em 07/07/2021).

Além de elucidar como é realizada a gestão dos Núcleos de estudos, elas sinalizaram os desafios de continuar oferecendo formação no modelo remoto em tempos de pandemia, apesar de considerar os encontros regionalizados como uma potência no sentido de formar as pessoas, os grupos,

Em 2021 não conseguimos manter os encontros regionalizados. Vamos voltar os encontros agora em agosto. E existe, um movimento bem intenso essa dinâmica por aplicativos de comunicação em tempo difíceis como estamos atravessando nesse momento (Antônia, conversa informal em 07/07/2021).

Os desafios postos pela pandemia afetaram a organização não somente quanto a formações de professores, mas a toda a

educação, funcionamento de escolas e outras instâncias sociais, inclusive impactou na produção científica. Fato é que fomos informados sobre documentos que nos trariam informações importantes em relação à gestão; o que não foi possível acessarmos. Também, não foi possível realizar um contato com as coordenadoras de outras regionais que pudessem trazer-nos informações pungentes para o estudo.

Outros desafios postos são

As dificuldades que temos enquanto gestão desses núcleos são as mesmas que os núcleos têm em relação as escolas. Nós temos profissionais que vão encontrar um grupo proativo de debate e discursão, mas tem também os grupos que são mais recolhidos, acanhados. Vamos encontrar ali pessoas que participam, mas também não avançam. A pessoa vai interagir com a regional e o público, entre as regionais e também quando estamos todos juntos. A questão do protagonismo é essencial para nós porque o professor também ira perfilizar nas turmas as pessoas que estão atuando e as que não estão. Porque estão tímidos, porque não aparecem e com essa base fazer as interações. Isso nas políticas públicas é um desafio (Antônia, conversa informal em 07/07/2021).

A partir dessa fala pudemos refletir sobre os esforços e o engajamento da gestão em consolidar essa política que vem sendo construída ao longo de 15 anos. De acordo com Enedina Alves, desde 2005 esta política tem sido mantida por meio do comprometimento das pessoas que estão à frente da gestão com a implementação de ações afirmativa para a promoção da

equidade racial na cidade. Isso demonstra a potência dos Núcleo de Estudos e sua solidez no campo de formação de professores.

À luz dessa conversa com as profissionais atuantes na GERER, compreendemos que a gestão do Núcleo é uma gestão cuja centralidade é a de garantir com que as políticas afirmativas sejam implementadas nesses espaços para que, dentro deles, elas se expandam.

Nesse sentido, Antônia e Enedina Alves comentaram acerca da criação de uma coordenação ampliada, o que seria outra proposta: a de envolver as professoras da rede municipal e parceira em planejamentos e ações que possam chegar as escolas, no sentido de construir estratégias que visam sensibilização para com o desenvolvimento de um trabalho para a educação das relações étnico-raciais nas instituições de educação, implementando-o, assim, nos currículos escolares de modo que cumpra aquilo que estabelecem as Leis Nacionais 10639/03, 11645/08, a Lei 9934 que foi a que criou as políticas municipais de promoção da igualdade racial e as DCNER.

Antônia explicou que a “coordenação ampliada é uma instância de articulação de reflexões e mobilizações que ajuda a pensar atividades a serem executadas e a fazer apontamentos para serem desenvolvidas na gestão”⁵⁹. Enedina Alves, coordenadora da GERER, explicou ainda que

⁵⁹ Explicação realizada por meio de áudio no grupo de WhatsApp da coordenação ampliada.

Hoje dia 07 de julho, temos um movimento muito importante porque estamos construindo uma coordenação ampliada, essa coordenação tem como específica de agregar mais as pessoas que estão nas salas de aula, grupos de pesquisa e estudos. Hoje temos cerca de 40 pessoas que são profissionais da rede de estudo e das escolas e chegam para agregar a coordenação os caminhos mais ampliados para avançar nos conteúdos e venham realmente trazer para sala de aula os conhecimentos de cultura afro-brasileira e africanas (Enedina Alves, conversa informal em 07/07/21).

Sob essa ideia a GERER indicou representantes das escolas **da RME, incluído EF e EMEI'S e creches conveniadas/parceiras** para compor a equipe de coordenação ampliada. A formação dessa equipe é por indicação e adesão, a GERER convidou as profissionais a fazerem parte da equipe, deixando-as livres para aceitarem ou não o desafio.

A indicação contou com o critério “perfil das docentes”; melhor dizendo: a GERER pensou em professoras que demonstrassem interesse pela temática racial e engajamento na luta antirracista. Dentre as indicações, encontra-se a pesquisadora. Ainda em 2021 a GERER criou um grupo de *WhatsApp* com as professoras indicadas para que a partir do diálogo — com elas — pudéssemos dar contorno as ideias propostas coletivamente.

Também enviou um ofício às instituições de ensino formalizando o convite. O grande desafio posto visa que as professoras consigam conciliar as múltiplas tarefas que executam, desde as do lar até o trabalho na escola. Já a função

atribuída a coordenação ampliada é a de articular ideias e ações a serem implementadas junto a GERER.

Outra questão importante no que toca a gestão foram as fragilidades apontadas pela Enedina Alves ao dizer que

Dialogamos mais com pesquisas e ações desse pessoal que está no mestrado, doutorado e afins que fazem o recorte dentro da rede municipal. Vejo que devemos buscar aprimorar essa seleção, a academia é importante, a rede municipal é importante. mas principalmente na Educação Infantil, e principalmente as redes parceiras, temos que pensar como vamos dar evidencia para esses outros campos (Enedina Alves, conversa informal em 07/07/21).

Enedina Alves reconhece o diálogo entre a academia, movimentos sociais, negros, intelectuais como uma estratégia para a formação docente, contudo, entende que é preciso evidenciar a Educação Infantil nos encontros formativos para contemplar as professoras dessa etapa da Educação Básica. Ela sinaliza o desafio posto para o campo de formação de professores para a educação das relações étnico-raciais em enfatizar na pauta a Educação Infantil e as infâncias na formação. Nessa mesma direção, Antônia disse que

notamos que é uma política exitosa e potente no geral, isso é um fato. Porém não é uma política que caminha 100% em tudo, temos diferenças muito grandes entre nós. O importante é que essas diferenças as vezes estão na gestão e as vezes estão no perfil de quem está atuando nas regionais (Antônia, conversa informal em 07/07/21).

Todavia, percebemos nesse estudo certos esforços por parte da gestão em atender em menor ou maior grau algumas demandas postas pelas professoras da Educação Infantil que chegaram até os Núcleos de Estudos.

A pesquisadora acompanhou algumas movimentações que estavam sendo realizadas nos grupos de *WhatsApp* dos Núcleos de Estudos das Relações Étnico-raciais constatando que a partir do segundo semestre de 2021 a GERER passou a disponibilizar nesses grupos os materiais utilizados nos encontros formativos para que as professoras possam acessá-los após a formação. Dessa forma, está havendo um engajamento da gestão em atender a demanda por materialidade para que as professoras utilizem conforme necessidade e utilidade nas escolas que atuam.

Outra ação notada em vista de atender as demandas das professoras em relação ao envolvimento das gestões escolares com as temáticas étnico-raciais foi que a CAPE em colaboração com a GERER em 2021 promoveu formações para as gestões escolares nesse ano, no sentido de sensibilizá-los a colaborarem no desenvolvimento de trabalhos para a educação das questões étnico-raciais nas escolas como um direito de todas as crianças e adolescentes da Educação Básica. Também, visando a transformação curricular em acordo com as Leis 10.639/03, 11645/08, 9934 que proveem uma política municipal de promoção da igualdade racial de Belo Horizonte e nas DCNERE. Esforçando-se em atender a demanda colocada pelas entrevistadas: realizar ações que possam formar e também sensibilizar a gestão escolar para a importância dessas questões.

Por fim, Enedina Alves exaltou a importância de haver pesquisas que tratem o campo de formação de professores para a educação das relações étnico-raciais tendo como categorias a infância e a raça, ao exprimir que

[...] ainda não temos uma pesquisa que fale sobre isso e que diga da maior participação da Educação Infantil em comparação, por exemplo, ao terceiro ciclo. Quem sabe essas pesquisas nos aponte alguns elementos que nos possibilite ler melhor a situação, até para garantir e ampliar a participação da Educação Infantil. E quem sabe nos revelar como aumentar a participação de professores do terceiro ciclo (Enedina Alves, conversa informal em 19/07/2020).

A colocação da Enedina Alves ilumina a importância desta pesquisa para o campo de formação de professores ao dizer desconhecer produções acadêmicas que tenham se atentado para o fenômeno da crescente participação das professoras da Educação Infantil nos encontros formativos dos Núcleos de Estudos — uma preocupação dessa pesquisa. Para além, também sinaliza temas urgentes para pesquisas futuras.

Ao apontarem para uma gestão compartilhada, Enedina Alves e Antônia confirmaram que além de ser uma formação em rede, conta com a colaboração de diferentes setores da SMED, é uma gestão pautada sob os princípios da cultura afro-brasileira.

Autores como Oliveira. E., (2012) e Trindade, (2006) explicam que a cultura afro-brasileira tem como princípios o trabalho coletivo a partir do cooperativismo. É na malha do

cooperativismo que as identidades subjetivas e coletivas são forjadas e fortalecidas.

CAPÍTULO 5

RECURSO EDUCATIVO

Ao pensarmos a pesquisa, havíamos escolhido *a priori* a construção dum portfólio digital contendo o resultado da investigação como recurso educativo. Todavia, a pandemia levou-nos a refletir sobre uma devolutiva possível de ser realizada nesse contexto que nos impossibilitou a realização duma pesquisa de campo. Assim sendo, resolvemos que ESTA dissertação em formato de *ebook* intitulado **“Mulheres Águas e suas sabenças no horizonte interseccional da formação de professores antirracista: análise sobre contribuição do Núcleo de Estudos das Relações Étnico- Raciais da Secretaria de Educação de Belo Horizonte”**, se constituía em um recurso educativo para o acesso dos resultados da pesquisa dos Núcleos de Estudos da Regional Leste e demais interessados.

- Nota da autora

Dissertação intitulada Estratégias metodológicas de formação continuada de professoras da Educação Infantil em um Núcleo de Estudos das Relações Étnico-raciais de Belo Horizonte/MG, de autoria da mestranda Adriana Bom Sucesso Gomes, apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação UFMG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, pela linha de pesquisa Infâncias e Educação Infantil. Aprovada

em 21 de janeiro de 2022 pela banca examinadora, constituída pelos seguintes professores: Prof. Dr. Rogério Correia da Silva – Faculdade de Educação da UFMG (Orientador); Prof.^a Dr.^a Tânia A. Ambrizi Gebara - Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG (Coorientadora); Prof.^a Dr.^a Vitória Régia Izaú – Faculdade de Educação da UEMG; Prof. Dr. Natalino Neves da Silva – Faculdade de Educação da UFMG; Prof. Dr. Ademilson de Sousa Soares – Faculdade de Educação da UFMG - Membro Suplente; Prof.^a Dr.^a Érica Dumont Pena – Faculdade de Educação da UFMG - Membro Suplente.

CAPÍTULO 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação desenvolvida tratou do campo de formação continuada e em serviço de professores para a educação das relações étnico-raciais, tendo como foco a formação das professoras da Educação Infantil.

Buscamos compreender as estratégias metodológicas utilizadas no Núcleo de Estudos da Educação das Relações Étnico-raciais da Regional Leste do ponto de vista dos sujeitos de pesquisa. Entendemos por estratégias metodológicas o agrupamento de mecanismos, ações, recursos materiais ou humanos utilizados com intencionalidade pedagógica, ou seja, com o objetivando ensinar, educar, mobilizar os(as) participantes para os processos de formação docente.

Escolhemos como sujeito da investigação as professoras da Educação Infantil que estavam atuando em sala por compreendermos que elas estão na base, em contato direto com as crianças, e isto auxiliaria a encontrar respostas para as nossas indagações.

Nessa direção, procuramos descrever o perfil das professoras da Educação Infantil frequentes nos encontros de formação; mapear as demandas que as professoras da Educação Infantil levam para os momentos formativos; analisar se e como as práticas das professoras — participantes — da Educação Infantil são consideradas na formação; compreender os processos de participação das professoras da Educação;

caracterizar quais estratégias metodológicas de formação utilizadas pelo Núcleo são mais significativas na visão das professoras; analisar as contribuições dos encontros formativos para a trajetória profissional e pessoal dessas docentes e por fim entender como é realizada a gestão do Núcleo de Estudos da Regional Leste.

Verificamos as listas de presença dos encontros formativos no modelo presencial dos anos 2017, 2018 e 2019 em vista de selecionar a regional para aprofundamento do estudo. A regional Leste foi selecionada para o aprofundamento do estudo por comprovar maior número de participação das professoras da Educação Infantil no ano de 2019. Realizamos aplicação de questionário para nove professoras, da Educação Infantil, voluntárias do estudo e participantes dos encontros do Núcleo da Regional Leste. Dentre as nove, cinco foram selecionadas para participarem das entrevistas semiestruturadas. Também, acessamos documentos legais que orientam a estruturação dos encontros formativos dos Núcleos e realizamos conversas informais com a gerente e a coordenadora da GERER de modo a compreender a gestão dos Núcleos de Estudos.

Para este estudo, recorreremos à técnica de análise de conteúdo para criar as categorias analíticas de modo a buscar respostas aos objetivos propostos à luz das práticas das professoras entrevistadas para a educação das relações étnico-raciais, das suas vivências, dilemas, deslocamento, compreensões sobre o fenômeno do racismo nas instituições de Educação Infantil e sobre as dinâmicas dos encontros

formativos, além de buscar entender as suas demandas para o Núcleo de Estudos da Regional Leste.

Ao traçar o perfil das professoras participantes da pesquisa, identificamos que todas são mulheres que se autodeclararam como pertencentes ao grupo racial negro. Na amostra de nove respondentes, 8 se autodeclararam ser da cor preta e uma da cor parda. Somado a isso, de acordo com informações da SMED, o quadro docente na Educação Infantil é constituído por um **maior número de mulheres que auto se declaram “pretas e pardas” corroborando com o que a nossa amostra apontou. Os dados nos impulsionaram a reconhecermos a importância de se realizar uma investigação de forma articulada e interseccional, entendemos que as categorias como raça, gênero, classe, são constituintes das identidades dos sujeitos e forjam tensões nas relações e desigualdades em todas as dimensões sociais, dentre elas ressalvamos o campo da educação e do trabalho.**

Nessa direção, procuramos entender sob a visão das professoras entrevistadas quais são as estratégias metodológicas utilizadas nos encontros formativos presencial e suas contribuições para sua formação profissional e pessoal no que se refere as relações étnico-raciais.

As professoras relataram haver duas formas de encontros formativos, a uma denominamo-na encontros regionalizados e ocorrem na regional; à outra denominamo-na encontros /s que se constitui em uma formação comum, que envolve os Núcleos de Estudos das nove regionais, que são os encontros centralizados. Como dito existem três formatos de formação, a saber: encontros regionalizados, inter-regionais e os

centralizados. Elas não mencionaram os encontros inter-regionais, nos levando a indagar se percebem a diferença dos encontros inter-regionais e os centralizados.

Elas nos apontaram a ambiência, o repertório musical de matriz afro-brasileira, os livros com a temática racial que ficavam expostos durante a formação como estratégias metodológica de tornar o ambiente propício para a formação. Também apontaram o lanhe coletivo como um momento rico de trocas de experiências e de aprendizagem, apontando que esse momento também é uma estratégia que sensibiliza e mobiliza saberes sobre a temática. Outra indicação foram os relatos de vida das colegas nos encontros, para elas esses momentos promovem a interação, atravessa o campo da sensibilidade, da empatia, fortalece as identidades raciais, proporcionando uma segurança e o sentimento de representação, o de não estar sozinha na luta antirracista e nas situações de enfrentamento das diferentes formas que o racismo reverbera em suas vidas, seja na dimensão pessoal e/ou profissional. Encontram aproximações de vida que se entrelaçam formando um corpo coletivo e político, sendo as histórias de vida a mais significativa, se constituindo uma simbiose que faz parte do pensamento afro-brasileiro Machado (2013, p. 17).

Em igual medida, apontaram “o momento *deleite*” como o espaço reservado na formação para a apreciação das artes de matriz afro-brasileiras e indígenas. As respondentes compreendem “O momento *deleite*” como uma estratégia metodológica que alcança os sentidos, a sensibilidade, trazendo sensações de acolhimento e de bem-estar.

O relato de experiência da prática foi uma estratégia metodológica considerada de forma recorrente por elas como um momento coletivo mais pungentes da formação por propiciar um encontro com a prática para a educação das relações étnico-raciais de suas colegas, os resultados são inspiradores! Promovem trocas e reflexões sobre a própria prática, valorizando-a. O relato de experiência da prática é considerado por elas como aquilo que mais se pode levar para a prática por ser constituir em uma estratégia que traz a realidade, mostrando-lhes ser possível desenvolver um trabalho para a educação das relações étnico-raciais desde a tenra idade. Além disso, elas compreendem que esse momento abre possibilidade para que suas práticas possam ganhar visibilidades em outros espaços, dentre outros, o congresso de Boa Práticas. Com tudo que foi dito pelas entrevistadas, confirmamos a nossa hipótese de que o relato de experiência da prática é o ponto alto da formação.

Também foram eleitas as palestras, seminários e assembleias como estratégias metodológicas de formação como possibilidades de interação e trocas com atores de fora, como a academia e pesquisadores, promovendo o diálogo entre a teoria e prática, ampliando os conhecimentos docentes.

As rodas de conversas foram eleitas como uma estratégia que possibilita uma dialogo Horizontal, abrindo espaço para que todos falem em igual medida. Para Trindade (2006) o princípio da circularidade é um símbolo da cultura afro-brasileira que possibilita a interação do coletivo de forma não hierarquizada, o que gera uma sensação de acolhimento e de

bem-estar, constituindo-se em um momento prazeroso de aprendizagem.

A vivência de campo também foi percebida pelas entrevistadas como uma estratégia diferenciada que possibilita a interação com o outro, com a cidade, com os espaços culturais e tradicionais como comunidades quilombolas e os museus que guardam memórias, tradições e culturas. Para ela a vivência de campo promove a aprendizagem de forma criativa e prazerosa.

Os conteúdos trabalhados na formação também foram elencados pelas entrevistadas como uma estratégia metodológica por discutir a categorização da diversidade étnico-racial, privilegiar a cultura e história das populações africana e afro-brasileira, inclusive, trazendo reflexões sobre as religiões de matriz afro-brasileira como uma tradição milenar. Também, possibilita discussões sobre as políticas públicas para a reparação social e promoção da igualdade racial. Elas nos contaram que os conteúdos são centrados nas Leis federais 10.639/03, 11.645/08, na Lei municipal 9934/10. Os conteúdos possibilitam reflexões críticas e discussões sobre a condição da população negra no Brasil, trabalhando a autoestima das participantes, sob a resignificação do pertencimento étnico-racial, refazendo repertórios que trazem uma história e uma representação positivada das populações afro-brasileira. Assim sendo, os conteúdos de ensino são trabalhados na educação das relações étnico-raciais das pessoas negras e brancas, em conformidade com que estabelece as DCNERER.

Nessa direção, as entrevistadas também elencaram os recursos humanos utilizados nos encontros de formação como

estratégias metodológicas que sensibilizam e mobilizam as participantes para o trabalho para a educação das relações étnico-raciais, a saber: as professoras participantes dos encontros e ou as responsáveis pela formação que estão à frente da gestão, os convidados externos. Para Petit (2015) o recurso humano se constitui em uma estratégia metodológica adequada para os cursos de formação, pois, são as pessoas que fazem as interações, que se conectam com tudo que está no mundo, provendo — para a cultura afro-brasileira — dessas interações o momento em que as identidades individuais e coletiva são fabricadas.

Também foram apontadas como estratégias metodológicas as ferramentas tecnológicas audiovisuais que dão suportes às formações, como o *powerpoint* — que organiza o pensamento de quem está fazendo a formação — e as obras literárias com a temática racial.

Pudemos identificar mais de uma estratégia metodológica em um encontro formativo, o que significa que elas são utilizadas de forma imbricadas e não isoladamente.

As estratégias metodológicas que compõe o currículo do Núcleo de Estudos da Regional Leste apontam para uma busca de rompimento com o mito da democracia racial ao reconhecer a existência do racismo e das desigualdades sociais, possibilitam reflexões críticas sobre as lógicas de que o racismo opera no contexto social e (por conseguinte) no campo educacional (CASTRO, 2015; COSTA, 2013; GARCIA, 2019; IVAZAKI, 2018). Dessa forma, as estratégias metodológicas utilizadas nos encontros de formação apontam esforços para que se rompa com o racismo epistêmico que privilegia um

conhecimento único, desprezando os conhecimentos das populações negras e indígenas e demais camadas populares (OLIVEIRA. E., 2005, 2012), ao valorizar outros conhecimentos — inclusive os que são construídos na prática e nas experiências de vida. Favorecendo o reconhecimento e a desnaturalização do racismo institucional presente nos espaços da Educação Infantil.

O estudo com mais profundidade da Regional Leste nos apontou estratégias metodológicas que consideram as africanidades brasileiras como constituintes do processo de formação, indicando que os encontros formativos são organizados sob um currículo cuja perspectiva é de uma pedagogia que busca desconstruir ideias equivocadas da história e cultura dos africanos, afro-brasileiros forjadas pelo racismo estrutural e epistêmico.

Quanto a participação das professoras da Educação Infantil, essas ocorrem através de diferentes formas de atuação, a saber: como ouvinte, falando nos momentos reservados para o debate nas palestras, seminários e assembleias; na interação nas rodas de conversas, fluindo um diálogo horizontal; no lanche coletivo, ao levar alimentos e bebidas para serem consumidas em interação, corroborando como agente de formação nos relatos das práticas. As entrevistadas apontaram duas formas de participação nos relatos de práticas: têm as que são realizadas na regional onde está vinculada e/ou em outras regionais. Vale ressaltar que a participação realizando relatos da prática em outra regional foi denominado pelas entrevistadas como intercâmbio. E, também, a partir de uma

ficha de avaliação, sugerindo temas e demandas para o Núcleo de Estudos da Regional Leste.

No que toca a como e se as práticas das professoras são consideradas nos encontros formativos, as entrevistadas compreendem que a forma de o Núcleo considerar as práticas é por meio dos relatos, nesse sentido, elas apontaram que ainda é pequena, pois, os relatos de experiências das professoras do ensino fundamental ainda sobrepõem os das professoras da Educação Infantil.

Com isso, elas apontaram uma demanda: a de os Núcleo da Regional Leste evidenciar mais as práticas desenvolvidas na Educação Infantil nos encontros formativos, a criança em interlocução com as questões raciais e encontros de formação que privilegiem a linguagem própria da Educação Infantil, como a ludicidade, maior discussão e divulgação de obras literárias de cunho afro-brasileira e apropriados para crianças pequenas, contendo, é claro, a temática racial. Outra demanda foi a de abordar mais as histórias e cultura indígenas nos encontros formativos, dado que também são povos subalternizados historicamente. Outrossim, apontaram como demanda o aumento de discussões sobre as religiões de matriz afro-brasileira, devido à intolerância religiosa no contexto da Educação Infantil, sobretudo nas creches filantrópicas e confessionais que professam a religião evangélica. Além disso, urge a demanda de materiais impressos! Seja para registro da formação para apresentar e socializar na escola onde atuam, ou sejam os materiais pedagógicos como sugestões para desenvolver um trabalho voltado para a educação das relações étnico-raciais com crianças pequenas. Por fim, demandaram

um maior envolvimento da gestão escolar nos encontros de formação para que todos(as) sejam sensibilizadas para o trabalho com a temática racial e a transformação curricular, no sentido de tornar as Instituições de Educação Infantil num espaço que inclua a temática étnico-raciais como um conteúdo em igual medida aos demais.

O Núcleo de Leste é considerado pelas entrevistadas como um ambiente formativo enriquecedor, que dá coragem e empodera as participantes durante os momentos coletivos. Contribuem para sua formação profissional e pessoal. Enriquecedor porque amplia o repertório teórico e pedagógico ampliando conhecimentos e possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais, favorecendo a construção de concepções a respeito da temática racial. Os encontros formativos dão coragem para o enfrentamento das tensões que a temática étnico-racial causa no ambiente escolar devido ao mito da democracia racial, silenciamento e negações. Elas disseram que perderam o medo de se posicionar politicamente perante aos debates que envolvam o tema étnico-racial.

A partir das narrativas das entrevistadas, compreendemos que os encontros formativos contribuem para a formação profissional e pessoal das participantes, contudo, afetam cada participante de uma maneira diferente a depender do seu estágio de conhecimento e envolvimento com as questões raciais, das suas subjetividades e experiências. Para algumas, a formação serve para sensibilizá-las, para outras em vista de as fortalecerem tanto enquanto mulher e negra, mas também no robustecer de suas ações; para outras, ainda, servem como

aprofundamento dos conhecimentos e saberes de suas ações. E temos, além disso, considerar que as formações têm que lidar com aquelas pessoas resistentes à temática étnico-racial.

No sentido de compreender melhor os encontros formativos do Núcleo da regional Leste, procuramos a GERER para podermos compreender como se dá a sua gestão.

Segundo as informações coletadas, o Núcleo de Estudos tem autonomia para decidir temas de formação, pessoas que realizarão as formações e as estratégias utilizadas nos encontros formativos, contudo, é uma formação continuada e em serviço que faz parte de uma política de promoção da igualdade racial na cidade; por isso, é uma formação em rede e coletiva, que conta com a colaboração com diferentes agentes das SMED, movimentos sociais, movimento negro, comunidade, academia e pesquisadores.

Enquanto numa formação em rede há pontos em comum a serem discutidos e trabalhados, há, todavia, um planejamento das ações que ocorre mediante reuniões entre as coordenações dos Núcleos e a GERER em que são conjuntamente pensadas as atividades dos encontros regionalizados, inter-regionais e centralizados. Há um movimento para que os Núcleos de Estudos caminhem para a autogestão, no entanto, hoje a gestão é compartilhada.

Os relatos nos indicaram a potência do Núcleo de Estudos das Relações Étnico-raciais no campo de formação continuada de professores para a educação das relações étnico-raciais, evidenciando sua relevância como um eixo da política pública da cidade de Belo Horizonte. A gestão do Núcleo de Estudos é coerente com todas as suas ações e com as africanidades

brasileiras que zelam o trabalho cooperativo e em conjunto, é em comunhão que as identidades individuais e coletivas são forjadas e fortalecidas (TRINTADE, 2006).

Os estudos nos deram pistas do motivo da adesão das professoras da Educação Infantil no Núcleos de Estudos da Regional Leste, são eles: a busca de conhecimento e melhor compreensão da temática racial; conhecer os projetos que estão sendo desenvolvidos na Educação Infantil; aprimorar suas práticas voltadas para a educação das relações étnico-raciais e por indicação da escola para que a representem no Núcleo, contudo, as pistas foram parcialmente conclusivas, por isso, deixamos aberta uma indagação. Porque há um aumento de adesão das professoras de Educação Infantil nos encontros formativos dos Núcleos de Estudos das Relações Étnico-raciais?

Por fim, consideramos que o Núcleo de Estudos tem oferecido inúmeras contribuições para a promoção da igualdade racial. Entretanto, a presente investigação não se esgota na escrita desta dissertação, ao longo do nosso percurso detectamos outras agendas de pesquisa que deixamos em formato de questões para ser desenvolvidas em próximas pesquisas.

Quais ações possíveis poderiam os Núcleos de Estudos adotar no sentido de melhor atender as demandas e expectativas das professoras da Educação Infantil?

Quais são os motivos do ingresso da professora na Educação Infantil na casa dos 30 e 40 anos?

A coordenação ampliada está colaborando com os trabalhos dos Núcleos de Estudos? Em que medida?

POSFÁCIO

O livro de Adriana Bonsucesso Gomes é uma obra de suma importância para o campo de estudos e práticas em educação para as relações étnico-raciais. Primeiro por tratar dos processos de formação em educação antirracista de professoras que atuam na educação infantil, segmento ainda negligenciado pelas políticas públicas educacionais em vários aspectos, mas principalmente no que tange à educação para as relações étnico-raciais. Segundo apresenta e analisa os processos de formação continuada do Núcleo de Estudos em Relações Étnico-Raciais da Secretaria Municipal de Belo Horizonte pelas vozes de professoras negras, profissionais que lutam cotidianamente por valorização, respeito e reconhecimento. Por último, através das histórias contadas pelas professoras entrevistadas, podemos antever, no microcosmo analisado, as mazelas do racismo que insiste em se reproduzir e se atualizar de forma contundente e devastadora. Do preconceito velado, das ações de discriminação racial escamoteadas pelos discursos de igualdade ao racismo institucional, as professoras nos convencem que temos uma longa caminhada pela frente. Persistem os mesmos mecanismos já abordados por inúmeras pesquisas que perpetuam as desigualdades raciais na educação tais como o mito da democracia racial, a negação e a omissão diante dos casos de discriminação racial nas instituições escolares, o desdém com relação as legislações antirracistas, a falta de comprometimento das gestões escolares e a intolerância

religiosa. Na contramão dessa realidade, presente na maioria das instituições escolares, temos as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras ouvidas pela autora num esforço de garantir o direito de todas as crianças ao legado de conhecimentos histórico, cultural e científico africano, afro-brasileiro e indígena. Nessas práticas percebemos a recorrência do uso da literatura afro-brasileira, africana e indígena como caminho fértil para a construção de conhecimentos junto as crianças da educação infantil. Literatura essa cada vez mais engajada na construção de personagens e histórias que valorizam as pessoas negras e indígenas em suas estéticas, culturas, histórias e presença no mundo. Finalmente, vale destacar as tecnologias de produção de saberes realizadas nos encontros de formação dos núcleos regionais. Que lançam mão da sensibilização, da conscientização, da valorização da narrativa das professoras e dos conhecimentos produzidos em diversos territórios para a costura de uma formação continuada que faça sentido e que frutifique em ações e compromisso com a equidade, a justiça cognitiva e com uma educação livre do racismo. Nos dizeres das próprias professoras, as formações dão força e encorajamento para seguir na luta. E seguir na luta nesse caso, significa não perder de vista que os processos educativos se dão por toda a vida e se constroem coletivamente, que aprendemos hoje o que nos fortalecerá para a emancipação no hoje e no amanhã, que o conhecimento se dá de várias formas e com a contribuição de muitos povos e que não existe paz com a permanência do racismo!

Prof.^a Dr.^a. Patrícia Maria de Souza Santana.

REFERÊNCIAS

AA- Controladoria-Geral do Município - PORTARIA CTGM Nº 008/2020. Disponível em <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=>. Acesso em 10/07/2020.

AA- Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Gestão PORTARIA SMPOG Nº 010/2020. Disponível em <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1226970>. Acesso em 10/07/2020.

AA- Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Gestão PORTARIA SMPOG Nº 010/2020. Disponível em <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1226970>. Acesso em 10/07/2020.

ABRAMOWICZ, Anete, MORUZZI, Andrea Braga. o plural da infância: aportes da sociologia São Carlos: EdUFScar, 2010. 118p (coleção UAB-UFScar).

ABRAMOWICZ, Anete et al. Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais/. Maria Aparecida Bento, organizadora. São Paulo: Centro de estudos das relações de trabalho e desigualdade – CEERT, 2011.

ABRAMOWICZ, Anete; DIANA, Levcovitze; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Pro-Posições. Campinas, v. 20, n. 3 (60, p. 179-197, set. /dez. 2009).

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes In: Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais/ Maria Aparecida Bento, organizadora. São Paulo: Centro de estudos das relações de trabalho e desigualdade – CEERT, 2011.

ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (org.). Educação e raça: perspectiva políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010 (coleção cultura negra e identidades; 18).

ANDRADE, Inaldete Pinheiro. Construindo a Auto-Estima da Criança Negra. In Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 117-124.

AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade, feminismos plurais. São Paulo, Pólen, 2019.

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Betina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, jan./abr. 2006.

ALMEIDA, Ana Nunes. Para Uma Sociologia da Infância Jogos de olhares, pistas para a investigação. Ed. Imprensa de Ciências Sociais, junho 2009.

ALMEIDA, Silvio Luiz de.: Racismo estrutural: feminismos Plurais. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALVARENGA, Lúcia Helena; RAMALHO, Bárbara Bruna, CARVALHO, Paulo Felipe Lopes. EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE: uma perspectiva decolonial sobre a escola. EDUR Educação em Revista. 2019; 35: e214079 DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214079>. Disponível em <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>. Acesso em 01/09/2021.

ARETUZA, Tânia Ambrizi Gebara. Gênero, família e relações étnico-raciais: um estudo sobre mulheres pardas e provedoras, e as relações que estabelecem com a educação de seus filhos e filhas. Instituição de Ensino: Tese (Doutorado em educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Biblioteca Depositária: Faculdade de Educação, 2014.

AURÉLIO, Ferreira Holanda de, J.E.M.M. Editores: Novo dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro, 2º ed. Impressão revista e aumentada, 24ª Nova fronteira S. A., 1986.

ARROYO, Miguel Gonzáles: A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar In: Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais or. Nilma Lino Gomes. 1 ed. 1, reimp. Belo Horizonte, Autentica 2010.

ARROYO, Miguel Gonzáles; SILVA, Maurício Roberto da. CORPO INFÂNCIA: exercícios Tensos de ser criança Por outras

Pedagogias dos corpos. Miguel G. Arroyo, Maurício Roberto da Silva (organizadores). Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

AZEVEDO, D.; PEREIRA, R. y DE BARROS, S. (2009). Portfólios reflexivos: uma outra possibilidade de avaliação na formação inicial de professores de ciências e biologia. Enseñanza de las Ciencias, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Barcelona, p. 1381-1385. Disponível em <http://ensciencias.uab.es/congreso09/numeroextra/art-1381-1385.pdf>.

BÃ, Amadou Hampaté. A Tradição Viva. In: ISKANDER, Z. (Org.) História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010, p. 167- 2012.

Lei 7.235/96 Lei nº 7235 de 27 de dezembro de 1996. Câmara Municipal de Belo Horizonte. Disponível em <https://cm-belo-horizonte.jusbrasil.com.br/legislacao/236625/lei-8679-03>. Acesso em 16/09/2021.

Lei nº 7.543/1998, de 30 de junho de 1998. Diário Oficial do Município. Belo Horizonte. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-Horizonte>. Acesso em 10/04/2017.

Lei nº 8.679, de 11 nov. 2003. Cria as Unidades Municipais de Educação Infantil e o cargo de Educador Infantil, altera as leis nº 7.235/96 e 7.577/98 e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, 2003. Disponível em <https://cm-belo-horizonte.jusbrasil.com.br/legislacao/236625/lei-8679-03>.

belo-horizonte.jusbrasil.com.br/legislacao/236625/lei-8679-03.

Diretrizes curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-raciais. Coordenação Geral, Dagmá Brandão Sila, Mara Catarina Evaristo, edição e distribuição Secretaria municipal de Educação, 2013.

LEI Nº 10.572, DE 13 de dezembro de 2012, transforma o cargo público efetivo de educador infantil no cargo público efetivo de professor para a Educação Infantil e dá outras providências. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/2012/1057/10572/lei-ordinaria-n-10572-2012>. Acesso em 16/09/2021.

LEI Nº 11.132, de 18 de setembro de 2018. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/2018/1113/11132/lei-ordinaria-n-11132-2018-estabelece-a-autonomia-das-unid>. Acesso em 16/09/2021.

PROJETO DE LEI MUNICIPAL Nº 274/2017 Institui, no âmbito do sistema municipal de ensino do município de belo horizonte, o "PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO".

PORTARIA SMED Nº 289 Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação (RME) e dá outras providências. Disponível em <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalleArtigo&pk=1169851>. Acesso em 03/05/2020.

BELO HORIZONTE. Proposições Curriculares para a Educação infantil - Desafios da Formação – v. 1. 2016. Disponível em https://issuu.com/geel/docs/prop_curr_-_vol_1. Acesso em: 20/06/2017.

DECRETO Nº 15.392, DE 22 DE NOVEMBRO DE 2013. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/decreto/2013/1540/15392/decreto-n-15392-2013-institui-o-programa-de-certificacao-em-promocao-da-igualdade-racial-e-da-outras-providencias>. Acesso em 01/20/2020.

DECRETO Nº 16.717, DE 22 DE SETEMBRO DE 2017. DOM - Diário Oficial do Município | (pbh.gov.br). Acesso em 26/01/2021.

PROJETO LEI 274/2017 INSTITUI, NO ÂMBITO DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE, O "PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO". Câmara Municipal de Belo Horizonte. Disponível em <https://www.cmbh.mg.gov.br/atividade-legislativa/pesquisar-proposicoes/projeto-de-lei/274/2017>. Acesso em 04/08/2021.

LEI Nº 7535 DE 18 DE JUNHO DE 1998, cria a secretária municipal para assuntos da comunidade negra - SMACON - e dá outras providências. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/1998/754/7535/lei-ordinaria-n-7535-1998-cria-a-secretaria-municipal-para-assuntos-da-comunidade-negra-smacon-e-da-outras-providencias>. Acesso em 08/08/2021.

LEI N° 9934 DE 21 DE JUNHO DE 2010, Regulamentada pelo Decreto nº 14.132/2010 dispõe sobre a política municipal de promoção da igualdade racial, cria o conselho municipal de promoção da igualdade racial e dá outras providências. Disponível em <https://prefeitura.pbh.gov.br/smasac/conselhos/igualdade-racial>. Acesso em 08/08/2021.

Manifesto do conselho municipal de educação de belo horizonte (CME/BH) sobre projeto DE LEI 1911/2016 **“PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO”** Aprovado em Sessão Plenária Ordinária de 30 de junho de 2016. <https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/06%20-%20Manifesto%20Projeto%20de%20Lei%20Municipal%201911-2016>. Acesso em 03/08/2021.

BARDIN, Laurence: Análise de conteúdo. capa de Edições 70, Ltda. depósito legal nº 93118/95-ISBN; 972-44-0898-1 Lisboa Portugal Presses Universitaires de France. 1997.

BENTO, Maria Aparecida. A identidade racial em crianças pequenas in: Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais/ Maria Aparecida Bento, organizadora. São Paulo: Centro de estudos das relações de trabalho e desigualdade – CEERT, 2011, p. 98-114.

_____. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: Psicologia social do racismo estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil / Iray Carone, Maria

Aparecida Silva Bento (Organizadoras) Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 25-58.

_____. Branquitude - O lado oculto do discurso sobre o negro. In: Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil / Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (Organizadoras) Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 147-162.

BHABHA. Homi K: O local da Cultura, Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BORGES, Rosane: Escrivência em Conceição Evaristo: armazenamento e circulação dos saberes silenciados. IN: Escrivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo/organização Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes; ilustrações Goya Lopes. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 182-205.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil – 1988. Editora revista dos tribunais Ltda. São Paulo, SP. Brasil.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996.

BRASIL. Projeto Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras

providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em 21/08/2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Escola Plural: proposta político-pedagógica. MEC/SEF. Brasília: SEF, 1994 62p. (Inovações, 5) 1. Política da Educação. 2. Educação integral. 3. Tendências educacionais. I. Título. II. Série.cdv:37.014 file:///J:/leis%20e%20normativas/caderno%20escola%20plura l.pdf. Acesso em 26/08/2021.

BRASIL. LEI Nº 11.494, DE 20 DE JUNHO DE 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n o 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis N. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em 04/08/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CEB/ CNE nº 01/99, de 07 de abril de 1999. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União. Brasília, DF. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2013.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo. 1. Educação Infantil. 2. Criança em idade pré-escolar. I. Título.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CEB/ CNE nº 01/99, de 07 de abril de 1999. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União. Brasília, DF. 1999.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial, Brasília, 1996. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 31/10/2019.

BRASIL. Lei no 10.172, de 9 de jan. de 2001. Plano Nacional de Educação, Brasília, DF, jan. 2001.

CAETANO, Danielle, PAULINO, Wagner Tulio, SANTOS, Cláudio Emanuel; Formação ayé-orunista na Educação Infantil. Ciclo permanente de estudos da Educação Básica, Belo Horizonte, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p. il. ISBN: 978-85-7783-048-0 1. Educação Infantil. 2. Proposta Pedagógica. I. Título. CDU 373.21. <https://bairrosdebelohorizonte.webnode.com.br/regi%C3%A3o%20leste/>. Acesso em 05/08/2021.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - BH. Resolução CME/BH N° 01/2000. Disponível em <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=880431>. Acesso em 19/01/2019.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CME/BH N° 001/2015. Disponível em <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1138760>. Acesso em 19/01/2019.

CÂMARA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE GABINETE DO VEREADOR JAIR DI GREGÓRIO PROPOSTA DE EMENDA À LEI ORGÂNICA N° 6 /2019. <https://www.cmbh.mg.gov.br/atividade-legislativa/pesquisar-proposicoes/proposta-de-emenda-a-lei-organica/6/2019>. Acesso em 05/08/2021.

CÂMARA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE PROJETO DE LEI MUNICIPAL N° 122 /2017 torna obrigatório, no município de belo horizonte, que o poder público municipal proíba a divulgação ou acesso de crianças e adolescentes a imagens, músicas, textos pornográficos ou obscenos e dá outras

providências. Disponível em <https://www.cmbh.mg.gov.br/atividade-legislativa/pesquisar-proposicoes/projeto-de-lei/122/2017>. Acesso em 05/08/2021.

CANDAU, Vera Maria. Concepção de educação intercultural. Rio de Janeiro: Editora PUC- Rio, 2014.

CANDAU, vera Maria. DIFERENÇAS, EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E DECOLONIALIDADE: temas insurgentes. Petroni Revista Espaço do Currículo, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 678–686, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949. Disponível em <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em 16/10/2021.

_____. Cotidiano Escola e Práticas Interculturais. Cadernos de Pesquisa, v.46, n.161, p. 802-820, jul/set.2016.

CARNEIRO, Sueli, E. Racismo, sexismo e desigualdades no Brasil. São Paulo: selo Negro, 2011. (Consciência em debate/coordenadora Vera Lúcia Benedito).

CAVALLEIRO, E. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

CARVALHO, Sílvia Pereira de. Os primeiros anos são para sempre. In: Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais/ Maria Aparecida

Bento, organizadora. São Paulo: Centro de estudos das relações de trabalho e desigualdade – CEERT, 2011. p. 81-96.

CARNEIRO, A. S. Negros de pele clara. CEERT, 2016. Disponível em <https://www.ceert.org.br/noticias/genero-mulher/13570/sueli-carneiro-negros-de-pele-clara>. Acesso em 26/09/2021.

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

CRENSHAW, Kimberley: Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao **gênero**. **Dossiê III Conferência Mundial contra o Racismo • Rev. Estud. Fem. 10 (1) • Jan 2002** <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>.

Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, Durban – África do Sul. Disponível em <https://www.oas.org/dil/port/2001>. Acesso em 02/09/21.

DIAS, Lucimar Rosa: No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo. orientadora Denice Barbara Catani. São Paulo, SP: s.n., 2007 2 v.: il.; tabs. Tese (Doutorado do Programa de Pós - Graduação em educação. área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas

Escolares) na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

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

_____. Considerações para uma educação que promova a igualdade étnico-racial das crianças nas creches e pré-escolas, Universidade Federal do Paraná, UFPR, Curitiba, revista eletrônica de educação, v. 0, n. 2. p. 567-595, 2015. disponível em <https://doaj.org/article/5be30a2f76e84cf082510c6cf6c52c05?gathStatIcon=true> consulta em: 18/08/2020

DIAS, LUCIMAR ROSA. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. *Revista Brasileira de Educação*. 2012;17(51):661-674. [fecha de Consulta 17 de Agosto de 2020]. ISSN: 1413-2478. Disponível em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275/27524689010>. Acesso em 18/08/2020.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana Brasília/DF: SECAD/ME, 2004. http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao//asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171.

DUARTE, Lima, NUNES, Isabella Rosado. *Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo / organização Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes; ilustrações Goya Lopes*. -- 1. ed. -- Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, Conceição: *poemas da recordação e outros movimentos*, Rio de Janeiro, Malê, 2017.

FANON, Frantz. *Pele Negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: UDFBA, 2008.

FAZZI, Rita de Cássia. *O drama de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito*. Belo Horizonte, 2º ed. Autêntica, 2012.

FEITAL, Lisa Minelli: *A Promoção da Igualdade Racial e a Política de Formação dos Professores da Educação Infantil em Belo Horizonte*. Instituição de Ensino: Mestrado Profissional e Docência da Faculdade de Educação UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, BELO HORIZONTE Biblioteca Depositária: Faculdade de Educação. 2016.

FERREIRA, Cláudia Aparecida Avelar; NUNES, Simone Costa. *MULHERES NEGRAS: UM MARCADOR DA DESIGUALDADE RACIAL*. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 12, n. 33, p. 508-534, ago. 2020. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<https://www.abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/674>>. Acesso em 14/07/2021.

FLICK, Uwe. Qualidade na Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. Introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Daniela Amaral Silva. Literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira da Prefeitura de Belo Horizonte (MG): um currículo para ressignificação das relações étnico-raciais? 17/01/2014 281 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Educação.

FREIRE, Paulo: Pedagogia do Oprimido. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo: Educação como prática da Liberdade. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

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

GATTI, Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente Teacher education, complexity and teaching work La formación del profesorado, la complejidad y el trabajo docente Bernardete * Fundação Carlos Chagas, São Paulo, SP, Brasil. 2017.

GILROY, Paul, 1956. O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência. Paul Gilroy; tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2012, 2ª edição.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. Paidéia, vol.12 no.24 Ribeirão Preto 2002, 149-161 <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2002000300004>.

GOLDENBERG, M. A Arte de Pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8 eds. Rio de Janeiro: Record 2004. p. 13-16.

GOMES, Nilma Lino, LABORNE, Ana Amélia de Paula. PEDAGOGIA DA CRUELDADE: RACISMO E EXTERMÍNIO DA JUVENTUDE NEGRA Educação em Revista. 2018; 34:e197406. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698197406>. Disponível em <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>. Acesso em 03/08/2021.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39-62.

_____. Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos

de Belo Horizonte. Tese de Doutorado em Antropologia Social, USP/FFLCH, 2002

_____. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais/organizado por Nilma Lino Gomes, 1. Ed. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autentica, 2010 a, p. 97-110.

_____. EDUCAÇÃO, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A LE N°10.639/03: Breves reflexões. In: Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres/ [organização Ana Paula brandão], Rio de Janeiro, Fundação roberto marinho, 2010 b (A cor da cultura v. 4), p. 19-25.

_____. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na Educação brasileira: desafios, políticas e práticas. [Belo Horizonte] RBPAE –V.27, N1 p. 109-121, jan. /abr.2011.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. São Paulo, Educação e Pesquisa, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan. /jun. 2003.

_____. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões In: Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais / Nilma Lino Gomes, (org.). 1 ed. 1, reimp. Belo Horizonte, autêntica, 2010. Um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. São Paulo, Educação e Pesquisa, v.29, n.1, p. 167-182, jan. /jun. 2003.

_____. Cultura negra e educação. Revista Brasileira de Educação, 2003 p. 75-85.

_____. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.143-154.

_____. Movimento negro, saberes e a tensão regulação-emancipação do corpo e da corporeidade negra. Contemporânea ISSN: 2236-532X n. 2, p. 37-60. Jul.–Dez. 2011.

_____. Movimento Negro e Educação: Saberes construídos nas lutas por emancipação, 2012 Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

_____. O Movimento Negro educador: Ressignificando e politizando a raça, 2012 Educ. Soc., Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

_____. Sem Perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra- 3. ed. ver. amp.; 1 reimp, Belo horizonte: Autêntica, 2020. (coleção Cultura Negra e Identidades).

_____. JESUS, Rodrigo Ednilson de, ALVES, Aline Neves Rodrigues: A escola e suas práticas In: Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03. / Nilma Lino Gomes, (org.). 1. Ed – Brasília: MEC; Unesco, p. 73- 80, 2012.

_____. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves: O desafio da diversidade In: Experiências étnico-culturais para a formação de professores/ Beatriz Gonçalves e Silva (org.). 3ªed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 11- 26, 2015.

GONZÁLES, Lélia: RACISMO E SEXISMO NA CULTURA BRASILEIRA In: Revista Ciências Sociais. Hoje. Anpocs, 1984, p. 223-244.

GONÇALVE, Luís Alberto Oliveira. O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos / Luiz Alberto e Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, 4. ed. Belo Horizonte, Autêntica. 2006.

GONZÁLES, Lélia: Por um feminismo afro-latino-americano: Editora Schwarcz - Companhia das Letras, 2020, editores Flavia Rios, Márcia Lima. 6557820052, 9786557820056, 344 páginas.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares, Infantil: entre a anterioridade e alteridade. Educ. Real, Porto Alegre, v.36, n.2, p. 547-567, maio/ago.2011. Em: http://www.urfrgs.br/edu_realidade.

GRANDO, B. S.; PINHO, V. A. DE; RODRIGUES, E. S. Metodologia intercultural na formação-ação para a educação infantil: a cultura bororo e as relações étnico-raciais. *Laplage em Revista*, V. 4, N. especial, jan. 2019. DOI: Disponível em <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201843special587>. p. 86-101. Acesso em 18/08/2020

GRUSKY, David. The Past, Present and Future of Social Inequality. In: GRUSKY, David (org.). *Social Stratification: Class, Gender and Race in Sociological Perspective*. Edição revisada. Boulder: Westview Press. 2000. p. 3-51.

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

HALL, S. Da diáspora: Identidades e mediações culturais / Stuart Hall; Organização Liv Sovik; Tradução Adelaide La Guardia Resende. 1^{et all}. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

hooks, Bell: Não sou eu uma mulher. Mulheres negras e feminismo. 1^a edição 1981 Tradução livre para a Plataforma Gueto. Janeiro 2014.

hooks, Bell: Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. /bell hooks; tradução de Marcelo Brandão Cipolla, 2/ ed. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JULIÃO, Flávia; SILVA, Isa Terezinha F. da; MACHADO, Vânia Gomes M.; MACIEL, Dayse Canesso. COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELO HORIZONTE. IN Pensar BH/Política social, Edição Temática nº11, dezembro de 2004/fevereiro de 2005. Belo Horizonte. Prefeitura de Belo Horizonte/ Secretaria Municipal de coordenação da Política Social, 2004. p. 35-36.

KRAMER, Sônia: autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças: Caderno de Pesquisa. n.116, p. 41-59, julho/2002.

_____. (org.): Estudos da infância: Gestão e formação. São Paulo, ártica, 2008.

_____. et al: Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças: Perspectiva. Florianópolis, v.23, n.01, p. 41-64, jan. /jul. 2005. Disponível em <http://www.ced.ufsc.br/nuceos/nup/perspectiva.html>.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. Por essa porta fechada, outras tiveram que se abrir: identidade racial, Negra, branquitude e trajetórias de docentes na Educação Superior/ Ana Amélia Laborne – Belo Horizonte: Nandyala, 2014.

LEAL, Mariele Ferreira. DO LEGAL AO REAL: A ABORDAGEM DAS POLÍTICAS ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS (ES) DA EDUCAÇÃO INFANTIL' 30/10/2017 218 f. Mestrado Profissional em políticas públicas e gestão

educacional Instituição de Ensino: universidade federal de santa maria, santa maria biblioteca depositária: biblioteca central da UFSM.

LEI Nº 10.917, DE 14 DE MARÇO DE 2016. Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte e dá outras providências. Poder Executivo - Secretaria Municipal de Governo. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/leiordinaria/2016/1092/10917/lei-ordinaria-n-10917-2016-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-de-belo-horizonte-e-da-outras-providencias>. Acesso em 23/08/2021.

LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE. Diário Oficial do Município. Belo Horizonte, 21 mar. 1990. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/lei-organica-belo-horizonte-mg>. Acesso em 10/09/2021.

Lei nº 10.639. (2003, 9 de janeiro). Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de **Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”**, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.

LEI Nº 11.096. (2005, 13 de janeiro) Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em <https://www.planalt>

o.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm.
Acesso em 28/07/2021.

LIMA, Heloisa Pires. PERSONAGENS NEGROS: UM BREVE PERFIL NA LITERATURA INFANTO- JUVENIL In Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 101-115.

LIMA, Maria Batista: Identidade Étnico/Racial no Brasil: Uma Reflexão Teórico Metodológica. Revista Fórum identidade, Ano 2, Volume 3, p. 33-46, jan-jun de 2008.

LIMA, Márcia, RIOS Flavia; FRANÇA Danilo. ARTICULANDO GÊNERO E RAÇA: A PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES NEGRAS NO MERCADO DE TRABALHO (1995-2009) In Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil / organizadoras: Mariana Mazzini Marcondes ... [et al.]. Brasília: Ipea, 2013. 160 p.: gráfs., tabs https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_dossie_mulheres_negras.pdf. Acesso em 23/09/2021.

LIMA, Mônica: COMO OS TANTÃS NA FLORESTA. Reflexões sobre o ensino de História da África e dos africanos no Brasil. s IN A cor da cultura aderno de Textos, 2006, p. 11-18.

MARCHI, SANDRA APARECIDA. Por um ensino de várias cores: Formação de professores à luz da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 30/08/2016 117 f. Mestrado Profissional

em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFSM.

MACEDO, R. S. Compreender/mediar: a formação o fundante da educação. *Revista Espaço do Currículo*, [S. l.], v. 3, n. 1, 2010. DOI: 10.15687/rec. v3i1.9111. Disponível em <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/9111>. Acesso em 30/09/2021.

MACHADO, Adilbênia Freire: Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas: *Revista Páginas de filosofia*, v. 6, n. 2, p. 51-64, jul./dez. 2014.

_____. Filosofia africana para descolonizar olhares: perspectivas para o ensino das relações étnico-raciais: *Tear revista de educação ciência e tecnologia*, Canos, v.3, n.1, p. 1-20 2014.

_____. Filosofia africana: Ética de cuidado e de pertencimento ou uma poética de encantamento: *Problemata: R. Intern. Fil.* V. 10. N.2, 2019, p. 56-75. <http://dx.doi.org/10.7443/problemata.v10i2.49118>.

MACHADO, Vanda. *Pele da cor da Noite*. Salvador: EDUFBA, 2013. Disponível em <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/16783>. Acesso em 30/09/21.

MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva. *Valorização da Cosmologia Africana na Escola: Narrativa de uma Pesquisa-Formação com*

Professoras Piauienses. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.

MBEMBE, Schille. As Formas Africanas De Auto-Onscrição. Revista Estudos afro-Asiáticos, Ano 23, n/1, 2001, p. 171-2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação dos dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MEDEIROS, Maria Batista: Identidade Étnico/Racial no Brasil: Uma Reflexão Teórico Metodológica. Maria Alice de Aguiar: Edições Achiamé Ltda, Rio de Janeiro, [2002?].

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

MOREIRA, Adilson. Racismo recreativo. Feminino Plurais, coordenação de Djamila Ribeiro, São Paulo, Pólen, 2019.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte. Autêntica, 2004.

_____. Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.: il.

_____. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? Revista do Instituto de estudos brasileiros, Brasil, n 62, p. 20-31, dez.2015.

_____. Arte afro-brasileira: o que é afinal? / Afro-brazilian-art: What is it, after all? Parallaxe V. 6 N.1 2019 ISSN 2318-9215, 2019. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/paralaxe/article/view/46601/30949>.

_____. Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações- São Paulo; Global, 2009.

NASCIMENTO, Abdias do, 1914-2011. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado / Abdias Nascimento, 3. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NORONHA, Mércia de Figueiredo Noronha Pinto. O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte. Dissertação - Mestrado em Educação - Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2009. Disponível em https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-84JNBT/1/disserta__o_m_rcia.pdf. Acesso em 02/07/2021.

NÖRNBERG, Marta: Formação de professores como ação humana: reflexão e escrita sobre a prática pedagógica em contextos de ensino e pesquisa. Reunião científica regional da ANPED. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. 24 a 27 de junho de 2016/ UFPR, Curitiba/Paraná.

OLIVEIRA, Eduardo David: Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: educação e cultura afro-brasileira africana: Revista sul-americana de filosofia e educação, n. 18, maio/outubro/2012, p. 28-47.

_____. Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação e cultura afro-brasileira africana: UFC. 2005. 353f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2005. <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/36895>.

_____. Africanidades na educação. EDUCAÇÃO EM DEBATE. Ano 25. V 2 - N°. 46 – 2003. p. 11-14.

OLIVEIRA, Regina Marcia Pereira de. A educação das relações raciais nas práticas pedagógicas da educação infantil: Um estudo de caso da UMEI Grajaú. 24/06/2016 233 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Raymundo Nonato Fernandes. Disponível em <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/colet>

a/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true &id_trabalho=4925267. Acesso em 20/10/2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. EDUCAÇÃO E MILITÂNCIA DECOLONIAL. 1ª edição, - RJ: editora Selo Novo, 2018.

PETIT, Sandra Haydée. Práticas Pedagógicas para a Lei Nº 10.639/2003: A criação de nova abordagem de formação na perspectiva das africanidades. Educ. Foco, Juiz de Fora, v. 21, n.3, 659-684 set. / dez. 2016.

_____. Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral africana na Formação de professoras e professores-Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei nº 2 10.639/03. Sandra Haydée Petit. Fortaleza: Editora da Universidade Estadual do Ceará - EdUECE, 2015.

PINTO, Luiz de Aguiar Costa. O negro no Rio de Janeiro: relações de raça numa sociedade em mudança. 2ª edição. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 1998.

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

Proposições Curriculares para Educação Infantil: fundamentos / MELO (org.) – Belo Horizonte: SMED, 2014. 136p. (Desafios da formação, 1).

RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012. Disponível em <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf> f.

QUIJANO, Anibal: Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos Rumos*, ano17. n° 37, 2002. Disponível em http://biblioteca_virtual.clasco/sur-sur/20100624103322/12_quijano.pdf.

_____. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências: perspectivas latino americanas bibliotecas virtuales de CLACSO, 2005, p. 117-142. Disponível em http://biblioteca_virtual.clasco/sur-sur/20100624103322/12_quijano.pdf.

RAMOSE, Mogobe B. *African Philosophy through Ubuntu*. Harare: Mond Books, 1999, p. 49-66. Tradução para uso didático por Arnaldo Vasconcellos.

ROSEMBERG, Mogobe B. *African Philosophy through Ubuntu*. Harare: Mond Books, 1999, p. 49-66. Tradução para uso didático por Arnaldo Vasconcellos.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012. Disponível em <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>.

Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192.

RIBEIRO, Djamila. Pequeno manual antirracista. EDITORA SCHWARCZ S.A Copyright © 2019. www.companhiadasletras.com.br.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. As dimensões do ensinar e do aprender na perspectiva das africanidades brasileiras - que história é essa? Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), COPENE, Congresso brasileiro de pesquisadores negros, 2018. Disponível em <https://www.copene2018.eventos.dype.com.br>. Acesso em 12/08/2021.

_____. ALMANAQUE PEDAGÓGICO AFRO-BRASILEIRO. 3.ed. Belo horizonte:Manzza Edições, 2011 Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), COPENE, Congresso brasileiro de pesquisadores negros, 2018.

ROSEMBERG, Fúlvia: Educação infantil e relações raciais: tensão entre igualdade e diversidade: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 44 n. 153 p. 742-759 jul. /set. 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia et al.: Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais/ Maria Aparecida Bento, organizadora. São Paulo: Centro de estudos das relações de trabalho e desigualdade – CEERT, 2011.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; SILVA, Ana Paula Soares. Desafios Atuais da Educação Infantil e da Qualificação de seus Profissionais: onde o discurso e a prática se encontram? In: 23ª Reunião Anual da ANPED, setembro de 2000, Caxambu. Disponível em https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_07_04.pdf. Acesso em 13/09/2021.

Saberes e fazeres, v2: modos de sentir/coordenação do projeto Ana Paula Brandão. rio de Janeiro: fundação Roberto Marinho, 2006, 76p. il. color (a cor da cultura).

SANTANA, Patrícia Maria Souza; DIÓGO, Rosália Estelita. DIVERSIDADE DISCRIMINAÇÃO RACIAL TEMAS NOVOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL? FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA INFÂNCIA PROJETOS DE ATUAÇÃO EDUCATIVA. curso de Formação em Nível Médio-Modalidade normal-dos professores que atuam nas instituições de educação infantil conveniadas com a Prefeitura de Belo Horizonte. edição Assessoria de comunicação social da Secretaria Municipal de Educação, Centro de aperfeiçoamento dos profissionais da educação-CAPE, dezembro/ 2003. p. 36-37.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Professores (as) negros (as) e relações raciais percursos de formação e transformação'

01/12/2003 178 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, BELO HORIZONTE Biblioteca Depositária: Biblioteca da FaE/UFMG. Disponível em <http://hdl.handle.net/1843/HJPB-5VDV7C>.

_____. UM SORRISO NEGRO: afeto, cuidado e acolhimento na educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais. IN TESSITURAS, Revista n/ 3, janeiro de 2006, Publicação da Prefeitura de Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação, Centro de aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - CAPE1 8-24.

_____. Experiência de Belo Horizonte na promoção da igualdade racial na educação. Paideia r. do cur.de ped. Da Fac. De Ci.Hum, soc. E da saú. Univ. Fumec. Belo horizonte ano8 n.11 p. 127-149, jul/dez 2011.

_____. livros e cartas como um presente. III Kit de Literatura afro-brasileira. Secretaria Municipal de educação, Núcleo de Relações étnico-raciais e de gênero, Belo Horizonte Minas Gerais, 2017.

SANTOS, Cláudia Elisabete dos.et al. In: práticas. / SANTANA, Patrícia de Souza; ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho (Org.). Africanidades e brasilidades no currículo da Educação Básica: compartilhando vivencias, experiências e Ribeirão Gráfica e Editora, 2018.

SANTOS, Elândia dos. Corpo e cabelo negro: (re) significações e interações com e de crianças em uma escola de educação infantil de Belo Horizonte. Dissertação mestrado Programa de Pós-Graduação em Educação - Conhecimento e Inclusão Social, FAE - DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO UFMG, Belo Horizonte 9-Dez-2020 <http://hdl.handle.net/1843/38175>.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005 367. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

_____. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (coords.) As crianças: contextos e identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, Manuel, GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.): Profissionais da Educação Infantil: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ, Vozes, 2008.

Secretaria Municipal de Educação – CME: RESOLUÇÃO CME/BH N° 001/2015. <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1138760>. Acesso em 10/07/2020.

SILVA, Isabel de Oliveira PROFISSIONAIS DE CRECHE NO CORAÇÃO DA CIDADE: a luta pelo reconhecimento profissional

em Belo Horizonte. Tese de doutorado em 2 de fevereiro de 2004, Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG. PROFISSIONAIS DE CRECHE NO CORAÇÃO DA CIDADE: a luta pelo reconhecimento profissional em Belo Horizonte. Disponível em <http://hdl.handle.net/1843/FAEC-857QRW>. <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-857QRW>. Acesso em 06/08/2021.

Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves e Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. *Educar em Revista* [online]. 2018, v. 34, n. 69 [Acessado 12 julho 2021], p. 123-150. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/580997>>. ISSN 0104-4060. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.58097>.

_____. "Chegou a hora de darmos à luz a nós mesmas": Situando-nos enquanto mulheres e negras. *Cadernos CEDES* [online]. 1998, v. 19, n. 45 [Acessado 12 julho 2021], p. 7-23. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000200002>>. Epub 28 Abr 1999. ISSN 1678-7110. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000200002>.

_____. Crianças negras entre a assimilação e a negritude revista eletrônica de educação (São Carlos), 01 August 2015, Vol. 9 (2), p. 161-188 Journal volume & issue <https://doi.org/10.14244/198271991137>.

_____. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras IN *Superando o Racismo na escola*. 2ª

edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p 155-172.

_____. Aprender, ensinar e relações aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

_____. Africanidades brasileiras: esclarecendo significados e definindo procedimentos pedagógicos IN A cor da cultura adorno de Textos, 2006, p. 11-18.

SILVA, Maria José Lopes da. A técnica, a execução musical e o educando IN Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.135-140.

SILVA, Franceline, BRAGA, Daniel Santos; VIEIRA, Livia Maria Fraga. Infraestrutura das creches e pré-escolas em Belo Horizonte: condições de oferta e distribuição territorial. Educação (UFSM), 46(1), (2021) e9/ 1-28. doi:<https://doi.org/10.5902/1984644442721>.

Silva Jr., Hédio. Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais / Hédio Silva Jr. – Brasília: UNESCO, 2002.

SODRÉ, Jaime: EXU- A forma e a função: Revista Vera Cidade, Ano VI - n. 5, p. 1-11, outubro/2009.

_____. O design da alma – o legado do axé dos mestres e mestras dos saberes e fazeres afro-brasileiro. Revista África e africanidades- ano 2-n.6- agosto, 2009- ISSN1983-2354. www.africaeaficanidades.com.

SORENSEN, Annemette. Women, Family and Class. Annual Review of Sociology, 20: 27- 47. 1996.

SOUSA, Neusa Santos. TORNAR-SE NEGRO: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social / Neusa Santos Souza. Rio de Janeiro: Edição Gralal, 1983. Coleção Tendências: v.4.

Silva, Wilker Solidade da. A atualidade dos conceitos de **“africanidades brasileiras”, “valores de refúgio” e “enegrecer”** da autora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva para a pesquisa em educação. Educar em Revista [online]. 2018, v. 34, n. 69 [Acessado 1 agosto 2021], p. 343-348. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.57222>>. ISSN 0104-4060. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57222>.

SILVEIRA, Oliveira. À África (poema). (Poema). In. OLIVEIRA, Silveira. Obra reunida. Disponível em <http://ielrs.blogspot.com/2015/11/oliveira-silveira-obra-reunida.html>. Acesso em 01/08/2021.

SILVÉRIO, Valter Roberto, SOUSA, Karina Almeida In: Educação e raça: perspectiva políticas, pedagógicas e estéticas. Belo

Horizonte: Autêntica, 2010. (coleção cultura negra e identidades;18).

SIVIANNI, Denise; GALDINO, Maria do Carmo; SANTANA, Patrícia; PEREIRA, NASCIMENTO, Rita; PEREIRA, Rosa Vani. IGUALDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO IN Pensar BH/Política social. Edição Temática nº11, dezembro de 2004/fevereiro de 2005. Belo Horizonte. Prefeitura de Belo Horizonte/ Secretaria Municipal de coordenação da Política Social, 2004. p. 37-39.

SOUSA, Ana Lúcia Silva, CROSO, Camila: Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/2003. São Paulo: Petrópolis: Ação educativa, Ceafro e Ceert, 2007.

SOUSA, Neusa Santos. Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro com ascensão social /Neusa Santos Souza, Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983, coleção Tendência: v. 4.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Racismo e antirracismo: a categoria raça em questão. Rev. psicol. polít., São Paulo, v. 10, n. 19, p. 41-55, jan. 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 04/10/2021.

THEODORO, Helena. Buscando Caminhos nas Tradições. In Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação,

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 83-100.

Spivak, Gayatri Chakravorty. Pode o subalterno falar? Gayatri Chakravorty Spivak; tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa, belo horizonte: Editora UFMG, 2010.

TRINIDAD, Cristina Teodoro: Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação Infantil in Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais/ Maria Aparecida Bento, organizadora. São Paulo: Centro de estudos das relações de trabalho e desigualdade – CEERT, 2011. p. 119-135

TRINDADE, Azoilda Loretto da: Valores civilizatórios afro-brasileiros na Educação Infantil. [2005].

_____. Em busca da cidadania plena. In A cor da cultura adorno de textos, 2006, p. 11-18.

TRONTO, Joan. Moral boundaries. A political argument of care. New York: Routledge, 1993.

VIANNA, Claudia, FINCO, Daniela: Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. cadernos pagu (33), junho-dezembro de 2009: 265:283.

WOORWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual In: Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais / Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TESES E DISSERTAÇÕES ANALISADAS

CASTRO, Moacir Silva de. Educação para as relações étnico-raciais: concepções e práticas de professoras da educação infantil. 2015. 139 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo. Disponível em: <http://bibliotecadigital.uninove.br/handle/tede/1173>. Acesso em 01/09/2020.

COSTA, Marcelle Arruda Cabral. Os desafios de uma educação para a diversidade étnico-racial: uma experiência de pesquisa-ação. 2013. 234f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2013. Disponível em <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7654>. Acesso em 01/09/2020.

FEITAL, Lisa Minelli: A Promoção da Igualdade Racial e a Política de Formação dos Professores da Educação Infantil em Belo Horizonte. Instituição de Ensino: Mestrado Profissional e Docência da Faculdade de Educação UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, BELO HORIZONTE Biblioteca Depositária: Faculdade de Educação. 2016. Disponível em <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-ANHQU9>. Acesso em 01/09/2020.

GARCIA, VANESSA FERREIRA. Educação Infantil e Educação das Relações Étnico-raciais: Motivações docentes, desafios e possibilidades nos Centros de Educação Infantil de Sorocaba (SP)' 24/01/2019 141 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, Sorocaba Biblioteca Depositária: BSo - campus Sorocaba da UFSCar. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7754301. Acesso em 20/10/20.

IVAZAKI, Ana Claudia Dias. Capoeira da educação infantil: relações étnico-raciais na formação de professores. 2018. 196f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGPPF) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina grande, PB. Disponível em <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/2945>. Acesso em 01/09/2020.

LEAL, Mariele Ferreira. do legal ao real: a abordagem das políticas étnico-raciais na formação continuada de professoras (es) da educação infantil' 30/10/2017 218 f. Mestrado Profissional em políticas públicas e gestão educacional Instituição de Ensino: universidade federal de santa maria, santa maria biblioteca depositária: biblioteca central da UFSM. Disponível em <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/15514>. Acesso em 01/09/2020.

MARCHI, Sandra Aparecida. Por um ensino de várias cores: Formação de professores à luz da História e Cultura Afro-

Brasileira e Africana' 30/08/2016 117 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFSM. Disponível em <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/12618>. Acesso em 01/09/2020.

NASCIMENTO, Raimundo Nonato Junior Educação e diversidade racial. 2018. 137 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO Disponível em <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4032>. Acesso em 01/09/2020.

OLIVEIRA, Regina Marcia Pereira de. A educação das relações raciais nas práticas pedagógicas da educação infantil: Um estudo de caso da UMEI Grajaú. 24/06/2016 233 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Raymundo Nonato Fernandes. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4925267. Acesso em 20/10/2020.

SANTOS, Cláudia Elizabete dos. FORMAÇÃO DOCENTE: compreendendo a abordagem da diversidade e da diferença na infância como ações de cuidar e educa. 30/06/2015 82 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca

Depositária: Biblioteca Raimundo Nonato Fernandes. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3577924. Acesso em 20/10/2020.

QUEIROZ, Wilson. De docência e militância: a formação de educadores étnicos num programa da Secretaria Municipal de Educação de Campinas - 2003 a 2007. 2012. 381 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/250940>. Acesso em 20/10/2020.

Este livro foi composto pela família tipográfica Myriad Pro
e publicado pela Editora Escola Cidadã em março de
2022.



Psicopedagoga, professora e mestre em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, Adriana Bom Sucesso Gomes atua como professora na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG.

Por meio da ampliação do debate sobre o campo de formação continuada e em serviço, busca provocar reflexões sobre a importância da formação das professoras da Educação Infantil no que tange à educação das relações étnico-raciais visando o fortalecimento de uma prática antirracista capaz de assegurar com que todas as crianças tenham o direito garantido de conhecer sua cultura e história, além de contribuir para a reflexão sobre a relevância da implementação das Leis 10.639/03, 11/645/08 e daquilo que estabelece as DCNERER nos currículos escolares na primeira etapa da educação básica. Faz-se, portanto, necessário o reconhecimento do racismo estrutural e institucional para que, por intervenção da educação, possamos romper com o mito da democracia racial e melhor promover a equidade social.

Adriana Bom Sucesso Gomes

Mulheres águas e suas sabenças no horizonte interseccional da formação de professores antirracistas: análise sobre contribuição do núcleo de estudos das relações étnico-raciais da secretaria de educação de Belo Horizonte

Este estudo objetivou identificar e compreender as estratégias metodológicas utilizadas pelo Núcleo de Estudos das Relações Étnico-raciais da Regional Leste pertencente à Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG. Buscou-se fortalecer e ampliar as discussões sobre a educação das relações étnico-raciais em formato de gestão compartilhada com estratégia de formação continuada de professores nas esferas políticas e sociais. É no contexto de efervescência de políticas de governo, que objetivam a promoção da igualdade racial na cidade de Belo Horizonte, que esta pesquisa se insere e se torna relevante, dentro e fora da universidade.

O ineditismo da investigação e as contribuições que o estudo traz para os campos da formação docente, infâncias/educação infantil e relações étnico-raciais, são os pontos fortes do trabalho.

Dentre os resultados encontrados, destacam-se os conhecimentos e os saberes que emergem das práticas formativas vivenciadas. Neste processo, as africanidades brasileiras foram colocadas em evidência e orientaram as estratégias metodológicas de formação. Também, o trabalho coletivo e colaborativo como princípios de organização das formações docentes que se estruturam em rede, sendo parte, também, dos resultados encontrados.



**ESCOLA
CIDADÃ**
EDITORA

9 786588 478240 >

ISBN 978-65-88478-24-0

