

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM DOCÊNCIA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL

REEDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:

Um estudo sobre as práticas docentes desenvolvidas na Unidade Municipal de Educação Infantil Curumins e suas possíveis contribuições para a sistematização do Projeto Político Pedagógico

Elândia dos Santos

Belo Horizonte
2015

Elândia dos Santos

REEDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:

Um estudo sobre as práticas docentes desenvolvidas na Unidade Municipal de Educação Infantil Curumins e suas possíveis contribuições para a sistematização do Projeto Político Pedagógico

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Docência na Educação Infantil, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação para Educação Infantil, da Faculdade de Educação / Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador (a): Profa. Dra. Tânia A. A. Gebara

Belo Horizonte

2015

Elândia dos Santos

REEDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:

Um estudo sobre as práticas docentes desenvolvidas na Unidade Municipal de Educação Infantil Curumins e suas possíveis contribuições para a sistematização do Projeto Político Pedagógico

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção de título de Especialista em Docência na Educação Infantil, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação para Educação Infantil, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Aprovado em 28 de novembro de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Tânia Aretuza Ambrizi Gebara – Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG

Mestre e Doutoranda Yone Maria Gonzaga – UFMG/Secretaria de Estado de Direitos Humanos Participação Social e Cidadania

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo a toda criança negra e não negra e àqueles que buscam um lugar respeito e valorização;

Aos nossos ancestrais que por aqui passaram e que tanto contribuíram para nossa formação;

Às professoras da Educação Infantil, que prossigam e persistam com fé e determinação neste caminho, cuidando e educando dos pequenos cidadãos e que sejam pesquisadoras incansáveis;

E a meus pais, irmãos e filha, pelo amor e amparo incondicional.

AGRADECIMENTOS

Sempre a Deus em primeiro lugar, por me permitir vivenciar todos estes dias diante da Tua presença com saúde e fé;

À minha família, meu pai e minha mãe, minha base e estrutura, que sempre me incentivaram e estiveram ao meu lado, nesta caminhada, dando-me o suporte necessário para que eu prosseguisse nesta nova fase da vida;

Aos meus irmãos, Edilene, Denice, Elizângela, Varlei e Valdinei, que me auxiliaram em todos os momentos, sendo companheiros e amigos, caminhando comigo, ajudando-me a cuidar e educar minha filha;

À minha linda filha, Adriele, que mesmo em minhas ausências, sonhou comigo e esperou ansiosa todas as quartas-feiras e sábados pelo meu retorno, com sua perguntinha cordial, “mamãe trouxe surpresa?” e recebia-me nunca deixando de me presentear com seu amor;

À Professora Tânia Aretuza Ambrizi Gebara, minha orientadora, por sua dedicação, pelo crédito a mim dispensado, por toda contribuição, seja por livros emprestados ou pela acolhida para as correções, agradeço por ajudar-me a escrever este trabalho, que para mim foi a quatro mãos, pois sem seu auxílio, certamente não teria o mesmo resultado;

À Professora Yone Maria Gonzaga, participante da banca avaliadora, com quem me identifico e aproximo, sendo que suas sugestões e contribuições foram fundamentais para o desenvolvimento deste estudo;

A todos os professores da segunda edição do curso de pós-graduação em Docência na Educação Infantil – DOCEI, principalmente à coordenação, às secretárias e bolsistas, em especial ao professor Ademilson de Souza Soares (Paco), pelo incentivo e ao professor Sandro Vinícius, pela colaboração em diversos momentos, e todas as convidadas que estiveram presentes no transcorrer do curso em especial Lisa Minelli.

Às professoras da UMEI Curumins, especialmente a professora Rita, que gentilmente participaram desta investigação, e às crianças, que tornaram possível a realização deste estudo.

A todas as colegas e amigas do curso DOCEI, em especial a Georgia Isabella, que além de seu companheirismo e amizade, também possibilitou minhas voltas com segurança para casa, e também à Elza, Leila, Elizângela, Elizabete, Lídia, Valéria, Cristiana, Darlene e Joelma.

A todas as colegas que caminharam comigo neste último ano, que choraram, sofreram e principalmente compartilharam alegrias, experiências e vivências, e que tornaram este curso inesquecível.

Preto Liscano Ferreira

(Martinho da Vila)

Luar, luar

Pega a criança e ajuda a criar

Meu compadre

O pretinho tá nadando

Na barriga da comadre

Quando a bolsa se romper

Vai sair esperneando

Chorando, fazendo careta

Mas seu choro é pra dizer

Que a gente tem que comer

E o seu primeiro prazer

Mamar na teta

Vô

Quando o Preto crescer

Que será que ele vai ser

Será que ele vai ser ator ou atleta?

Depois de aprender a andar

Vai ter muito que estudar e

O nosso Preto menino

É quem vai saber fazer e escolher

Seu destino, sua via

Êh, lua cheia

Êh, estrela guia

Poderá ser professor

Maestro, compositor Diplomata,

Senador obstetra,

Sacerdote jornalista, dentista

Talvez psicanalista

Ou um belo ritmista

É o que me denuncia
Sua estrela alvissareira
Foi gerado com amor
Tem no nome a bela cor
Preto Liscano Ferreira

(Martinho da Vila)

RESUMO

Este estudo buscou compreender se as práticas docentes que tratam da reeducação para as relações étnico-raciais, mapeadas na Unidade de Educação Infantil (UMEI) Curumins, contribuem, de fato, para a sistematização do Projeto Político Pedagógico ainda em desenvolvimento nesta instituição. Esta investigação objetivou, portanto, identificar e analisar as práticas docentes que tematizam a educação para as relações étnico-raciais e as possíveis contribuições das mesmas para o aprimoramento do Projeto Político Pedagógico da UMEI Curumins, unidade pertencente à Regional Norte do município de Belo Horizonte. Para alcançar o objetivo proposto optou-se por uma abordagem qualitativa, considerando discussões acerca da questão racial ao percorrer as bibliografias que sustentam o estudo. Também foram instrumentos desta pesquisa: a observação participante (registradas em diário de campo), conversas informais com as docentes, questionários e o plano de ação desenvolvido, sendo que este último foi direcionado em duas linhas, uma a partir da análise dos dados do questionário e das observações e outra considerando o projeto “Território Negro” que já estava em andamento na UMEI. A investigação foi desenvolvida contando com a participação de 5 (cinco) profissionais da UMEI e realizado com crianças de 5 (cinco) anos. Concluiu-se que existem atividades englobando a temática do estudo acontecendo na instituição, e embora este trabalho seja pautado quase que exclusivamente no projeto “Território Negro”, percebe-se que as participantes demonstraram interesse e dão a devida importância à educação para as relações étnico-raciais conforme previsto pela lei n. 10.639/03.

Palavras-chave: 1. Reeducação para as Relações Étnico-Raciais; 2. Educação Infantil; 3. Projeto Político Pedagógico; 4. Práticas Docentes.

LISTA DE ABREVIATURAS

BH – Belo Horizonte

P.P.P. – Projeto Político Pedagógico

UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte

SMED – Secretaria Municipal de Educação

UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

LDB – Lei de Diretrizes e Base

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia Estatística

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Conselho Pleno

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

MEC – Ministério da Educação

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

ONU – Organização das Nações Unidas

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação a Ciência e a Cultura

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

GGPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

LISTA DE IMAGENS

Figura 1: Entrada UMEI Curumins

Figura 2: Estacionamento; Ipê

Figuras 3 – 5: Muros da escola

Figuras 6 – 7: Mandalas

Figuras 8 – 13: Atividade referente ao livro “Os cabelos de Lelê”

Figura 14: Representação dos cabelos de Lelê

Figura 15: Cabelos de Lelê feito pelos alunos

Figuras 16 – 17: Atividade de Bruna e a Galinha D’Angola

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Perfil das docentes.

Quadro 2: Dados referentes aos materiais didáticos utilizados pelas docentes.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. CAPÍTULO I – PARA INÍCIO DE CONVERSA	18
2.1. Das antigas lembranças a uma construção nova e positiva de meu pertencimento	18
2.2. Contextualizando o tema no campo da educação para as relações étnico-raciais	20
2.3. O campo da educação infantil e a reeducação para as relações étnico-raciais	24
2.4. Concepções de criança e os debates sobre os direitos humanos	26
2.5. Projeto político pedagógico: o currículo em foco	28
2.6. A formação docente: desafios para a reeducação para as relações étnico-raciais	30
3. CAPÍTULO II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	33
3.1. O percurso metodológico e os instrumentos utilizados	34
3.2. Sobre o campo de investigação	35
3.3. Sobre os sujeitos participantes do estudo	48
3.4. Trabalho de campo: Dificuldades, percalços e facilidades	40
4. CAPÍTULO III – O TRABALHO DE CAMPO E PLANO DE AÇÃO	42
4.1. A análise dos dados	42
4.2. O plano de ação: O projeto “Território Negro”	46
4.3. Resultados	54
5. CAPÍTULO V – PARA FINALIZAR A CONVERSA	55
5.1. Considerações finais	55
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60
ANEXOS	66

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho situa-se no campo da Educação Infantil e procura considerar as particularidades que envolvem as crianças pequenas, onde o binômio indissociável do cuidar e educar estão intrinsecamente associados à concepção de um desenvolvimento pleno dos sujeitos da infância.

Sabe-se que, dentre outros aspectos, o desenvolvimento infantil acontece por meio das interações, sejam elas com os adultos, com seus pares ou com os materiais. Neste processo de inserção, interação e socialização com o mundo é que as diferenças são localizadas, tornando-se um desafio para o currículo da Educação Infantil.

Neste cenário também é importante esclarecer que tematizar a reeducação para as relações raciais é contribuir para a formação de um cidadão respeitoso das diferenças e valorizador de uma sociedade multiétnica, bem como de uma educação que contemple os direitos das crianças negras de vivenciarem este desenvolvimento com qualidade.

Dito de outra forma, a expressão reeducação para as relações étnico-raciais pode ser entendida conforme Santos e Lima (2014, p. 4):

Falar em reeducação, como afirmam os especialistas nas questões de educação étnico-racial, significa assim ressaltar que já ocorre uma educação das relações na escola e na sociedade em geral que precisa ser questionada.

O que significa pensar nas percepções atuais sobre o racismo, preconceito e discriminação racial que se configuram hoje como temas preponderantes, tanto nos meios de comunicação, quanto na vida cotidiana e a escola não pode estar alheia a estas discussões, indagando-as.

A pesquisa de Cavalleiro (2000) que tematiza o racismo, o preconceito e discriminação, no contexto da educação infantil e trata do silêncio que se estabelece tanto no lar, quanto na escola e suas influências nas crianças, nos auxilia nas reflexões sobre as desvantagens da população negra no contexto brasileiro e aponta a importância de pautar essa temática no campo educacional. A mesma autora afirma:

No que diz respeito à educação, o quadro também se mostra desvantajoso para o segmento negro da população. De acordo com diversos estudos nas escolas

brasileiras, o racismo aflora de inúmeras formas, ocultas ou não. Conseguir lançar alguma luz sobre os conflitos étnicos no âmbito da educação escolar representa o interesse central de muitos pesquisadores que estudam essa questão.” (CAVALLEIRO, 2000, p.32)

Cavalleiro (2000) também procura, no mesmo estudo, fazer uma aliança consistente entre as práticas docentes e o Projeto Político Pedagógico (P.P.P.) de uma instituição de educação infantil, a fim de colaborar no processo enfrentamento do silenciamento da categoria docente, que tem sido condenada muitas vezes pela omissão. A autora destaca que, “esse ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e adolescentes negros”. (CAVALLEIRO, 2000, p.33).

Portanto, é papel das instituições de educação infantil, independentemente do grupo social e étnico-racial que atendam, realizar um trabalho contínuo e constante que tematize a educação para as relações étnico-raciais, contribuindo para a construção de saberes que sejam facilitadores do processo de superação das desigualdades.

Assim, espera-se que a escola assuma de fato sua função social na formação de cidadãos conscientes de seu lugar, conforme argumenta Gomes (2007, p. 14): “O sistema escolar, assim como a nossa sociedade, vai avançando para esse ideal democrático de justiça e igualdade, de garantia dos direitos sociais, culturais, humanos para todos”. Contudo, como argumenta a autora, “entendo que ainda é necessário superar entraves e investir em propostas mais fortes para superar tratos desiguais, logicas e culturas excludentes”, ou seja, precisamos agir.

Neste contexto propõe-se como objetivo principal deste estudo, identificar e analisar as práticas docentes que tematizam a educação para as relações étnico-raciais e as possíveis contribuições das mesmas para o aprimoramento do P.P.P. da UMEI Curumins, instituição pertencente a regional norte do município de Belo Horizonte. Elencou-se como objetivos específicos:

- Mapear as ações existentes na UMEI Curumins que abordam a temática das relações étnico-raciais;
- Compreender as percepções das docentes sobre suas próprias práticas;
- Analisar as possíveis contribuições das práticas docentes mapeadas para a sistematização do P.P.P.;

O presente trabalho de investigação foi realizado na Unidade Municipal de Educação infantil – UMEI Curumins, com um grupo de 5 (cinco) docentes, sendo 3 (três) professoras, 1 (uma) coordenadora pedagógica e a vice-diretora. Observou-se uma turma de crianças, cuja faixa etária compreende 5 (cinco) e 6 (seis) anos de idade, que cursavam seu último ano na instituição,

Para tanto, optou-se nesta investigação por uma abordagem qualitativa, pois segundo Minayo (2009, p.21), esta é uma “abordagem que responde a questões muito particulares, ou seja, a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

Neste sentido, os instrumentos que viabilizaram esta investigação foram a observação participante, com registro no diário de campo, as conversas informais, o questionário (questões abertas e fechadas) e o plano de ação, realizado em consonância com o projeto “Território Negro”, proposta estimulada pela Secretaria Municipal de Educação De Belo Horizonte (SMED/BH) e que estava sendo desenvolvido na UMEI.

Este texto foi organizado, portanto, em quatro capítulos, sendo que, no primeiro apresenta-se a aproximação com o tema escolhido; propõe-se uma breve contextualização sobre as relações étnico-raciais, apresenta-se alguns termos e conceitos para a discussão que é indispensável para o trato com a temática, e também realiza-se uma reflexão sobre o campo da educação infantil. Ainda nesse capítulo, é abordado o tema “educação para as relações étnico-raciais”, explicitando a opção pelo uso da expressão “reeducação para as relações étnico-raciais”. Registro também uma breve análise sobre a concepção de criança e sua articulação com os direitos humanos. Finalizo o capítulo, discorrendo sobre a importância do P.P.P. e do currículo como uma dimensão do mesmo, destacando a formação docente e seus desafios para uma prática pedagógica pautada na reeducação para as relações étnico-raciais.

São apresentados no segundo capítulo os percursos metodológicos escolhidos para desenvolver este estudo. Ao longo do processo de investigação foi utilizado um diário de campo para registrar as observações durante o estudo. Apresenta-se ainda o mapeamento do campo de pesquisa, a UMEI Curumins e o perfil das docentes que participaram deste trabalho de investigação, sendo escolhidos nomes africanos para identificá-las. Por último descreve-se o trabalho de campo, registrando as dificuldades, percalços e também facilidades em investigar o local do trabalho.

A partir do terceiro capítulo, são apresentados e analisados os dados coletados por meio do questionário e do diário de campo, sendo descrito ainda, o plano de ação desenvolvido por meio do Projeto “Território Negro” e o registro de suas possíveis contribuições para o P.P.P. da instituição de educação infantil.

Finaliza-se a conversa tecendo considerações, a partir da imersão naquela realidade, buscando sistematizar as práticas docentes observadas e destacando suas potencialidades, para a efetivação de uma reeducação para as relações étnico-raciais que possam contribuir para a construção de um currículo equânime. Além das potencialidades, sistematiza-se também os desafios encontrados e analisados no intuito de fortalecer a construção de um futuro PPP a ser consolidado na UMEI Curumins.

2. CAPÍTULO I – PARA INÍCIO DE CONVERSA

2.1. Das antigas lembranças a uma construção nova e positiva de meu pertencimento

Quantas lembranças emergem quando nos deparamos com cheiros, sabores, palavras, músicas especiais, imaginem quando tais fragmentos de lembranças surgem a partir de uma história contada que nos remetem a nossa infância. Tal história, ouvi no curso de graduação nesta época, muitos sentimentos vividos e esquecidos já estavam sendo colocados em cheque.

Portanto, aqui procurarei fazer uma reflexão em torno das vivências que me aproximam da temática que concerne a este trabalho de investigação. Para tanto as lembranças ajudam na reflexão sobre minha origem e o caminho percorrido e ressaltam aspectos negativos que estiveram presentes neste processo de vida, como salienta a pesquisadora Bento (2012, p. 113) a este respeito quando diz que:

As mudanças vêm sendo colocadas em nossa sociedade, para todos, sejam negros ou brancos. Os processos estão em curso. Na descoberta das pessoas e do ambiente que nos cercam, vamos enfrentando desafios e descobrindo nossas forças, nossos limites, vamos nos modificando.

E foi assim, como descendente de um casal de origem pobre, negra, mestiça, numerosa, subjugada, que teve da união de meio século, a primeira geração de filhos universitários, contrariando a sorte de pai e mãe, analfabetos oriundos também estes de famílias de trabalhadores, mulheres do lar e pedreiros, maquinista e até um pequeno dono de terras do interior da Bahia.

Ainda pequena, numa família numerosa de seis filhos, não percebia quanto as relações poderiam ser preconceituosas, esta percepção se tornou alvo de sofrimento anos mais tarde, quando a ingenuidade já não me era mais uma defesa.

Os cabelos eram alisados, pois só assim ficariam bonitos e garantiria aceitabilidade social, fato este que demandava certo sacrifício econômico, visto que éramos cinco mulheres na família, aliado ao fato de que na expectativa de melhores produtos e preços acessíveis às trocas eram frequentes.

Neste contexto percebo melhor as palavras de Gomes (2002, p.15), quando diz que: “para esse sujeito, o cabelo não deixa de ser uma forte marca identitária e, em algumas situações, continua sendo visto como marca de inferioridade” bem como Silva (2005, p. 23) nos auxilia a entender melhor tal situação muito comum no ideário negro, quando diz que:

A ideologia do branqueamento se efetiva no momento em que, internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro, o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos.

Assim foi por toda minha infância e boa parte da minha vida, hoje me parece compreensível, pois sempre ouvíamos histórias de sofrimento, dor e preconceito, muitas vezes velado, camuflado, porém marcante e presente na vida dos meus pais, que contava-nos suas histórias.

Como os cabelos, os apelidos e as brincadeiras presentes na infância e adolescência, que nem sempre eram percebidas na sua complexidade, por vezes eram provenientes do meu pertencimento étnico, mas eu simplesmente sofria e deixava passar. Sempre tímida e retraída, passava pelo racismo sem percebê-lo.

Não frequentávamos as casas de colegas ou brincávamos na rua ou viajavamos, criados como colegas e amigos de nós mesmos, como uma prole numerosa, nosso acesso social dava-se pelo convívio na igreja católica ou na escola, o que corroborou para a permanência ainda tardia de uma positiva ingenuidade.

Só mais tarde entraríamos no mercado de trabalho, após a conclusão do ensino médio, nesta época, nossos pais, incentivavam nossa continuidade dos estudos, e após alguns vestibulares sem sucesso na UFMG, sem esperanças, sem cursinho, sem base para competir com os demais candidatos, apenas com o apoio da família, esta necessidade de um curso superior deixou de nos preocupar.

Aos 33 anos, após tempos de estagnação, onde pautamos na melhoria de nossa casa, fomos aprovadas, minha irmã e eu, para o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG. Fase importantíssima da minha vida, quando optei por ingressar pelo sistema de cotas e precisei me declarar formalmente como negra, o que rompeu com aquela antiga ingenuidade pueril.

Evidentemente várias foram as batalhas enfrentadas, questões resolvidas e mal resolvidas, neste período intenso de minha vida me deparei com uma lei que me ajudaria a

pensar naquele passado de apelidos e brincadeiras não positivas, daquela invisibilidade no contexto escolar e social, que reforçavam o ideal de branqueamento e me remetia a necessidade que meus pais tinham em alisar os cabelos das filhas.

Ao falarmos sobre corpo e cabelo, inevitavelmente, nos aproximamos da discussão sobre identidade negra. Essa identidade é vista, no contexto desta pesquisa, como um processo que não se dá apenas a começar do olhar de dentro, do próprio negro sobre si mesmo e seu corpo, mas também na relação com o olhar do outro, do que está fora. É essa relação tensa, conflituosa e complexa que este artigo privilegia, vendo-a a partir da mediação realizada pelo corpo e pela expressão da estética negra. (GOMES, 2002, p. 2)

E utilizando-se das mesmas palavras de Gomes, quero também refletir sobre a história que me causou uma imersão ao passado, citada no início do texto, fazendo-me repensar minha própria trajetória de vida. Lembro-me da emoção que senti ao ouvir a história contada por uma de nossas professoras, sobre uma criança que sofria por ser negra e perceber sua invisibilidade social, levando-a a querer raspar a pele, a fim de retirar aquela cor preta que excluía e inferiorizava.

É neste viés que acredito e que como avalia Bento (2012, p. 114):

(...) professores nem sempre podem interferir em equívocos dos pais ou desfazer danos psicológicos (terreno de psicoterapeutas). Eles podem sim criar ambientes de auxílio emocional para que as crianças possam produzir novas identificações positivas.

Concordando também com Oliveira (2010, p. 64):

(...) a escola pode ser um agente disseminador da igualdade, a partir do momento que começar a desconstruir os mitos existentes e começar a abordar a temática da história e da cultura africana e afro-brasileira como forma de — descolonizar o currículo.

Enfim, neste contexto decidi prosseguir pesquisando a temática étnico-racial, buscando fazer o recorte na infância, pois apesar de ser um campo de novas pesquisas, é porventura o início do processo educacional, onde surgem as primeiras valorizações no que tange às relações étnico-raciais e, portanto, entendo a relevância em se discutir currículos que valorizam e incorporam os negros efetivamente, sua história e suas contribuições para a construção de nosso país.

2.2. Contextualizando o tema no campo da educação para as relações étnico-raciais

As diversas demandas dos movimentos sociais, do Movimento Negro e outros setores que impulsionaram mudanças dos últimos anos, resultaram na Lei Federal n. 10.639/03 que altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9394/96, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, o que foi um grandioso passo.

A Constituição Federal de 1988 já promovia a discussão sobre a importância dos currículos das instituições de ensino valorizarem também as contribuições dos demais grupos étnicos formadores da cultura brasileira, reconhecendo-as:

Art. 206- O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
Art. 242- § 1º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

Em âmbito nacional, no ano de 2008, novas alterações na LDB n. 9394/96, estabelecendo a implementação da história da África e Cultura afro-brasileira e indígena, definitivamente nos currículos de ensino, onde:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:
Art. 26- Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira. (NR)
Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Ainda dentro do marco legal vale a pena destacar a regulamentação da lei n. 10.639/03 pelo parecer CNE/CP 03/2004 e pela resolução CNE/CP 01/2004 que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, sendo que ambos exigem dos profissionais da educação uma atenção especial, pois trazem embasamento conceitual significativo, bem como uma reflexão ampla sobre práticas e saberes que consolidam a efetivação da lei mencionada.

Para os relatores do parecer CNE/CP/ 2004, todas as demandas do Movimento Negro, dos afrodescendentes e demais, exprimem a necessidade primeira de pertencimento, de

conquistarem um currículo que viabilizem o estudo de suas origens e contribuições, que as políticas em torno desta sistematização possam promover também nas escolas uma visão de reeducação, pois:

É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos os cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas.” (CNE/CP, 2004, p.2)

E ainda este contexto em 2009, foi aprovado pelo Ministério de Educação – MEC, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que é resultado de esforços e mobilizações de entidades como, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, o próprio MEC e movimentos sociais, buscando reforçar e institucionalizar os documentos legais e orientações anteriormente mencionadas, visto que a adesão dos sistemas de ensino até então, não haviam sido significativas, no sentido de implementação da lei n. 10.639/03.

Outro fato histórico que merece relevância dentre as conquistas recentes aconteceu entre a Organização das Nações Unidas - ONU e o governo brasileiro, aprovando em Assembleia Geral a Resolução nº68/237, de 23 de dezembro de 2013, que proclamou a Década Internacional de Afrodescendentes, entre os anos de 2015 a 2024, cujo tema é: “Afrodescendentes: reconhecimento, justiça e desenvolvimento”, objetivando principalmente promover o respeito, a proteção e os direitos humanos e liberdades fundamentais dos povos afrodescendentes como reconhecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Dentre as ações promovidas em âmbito nacional e internacional, que obviamente não é possível contemplar todas neste estudo, destacamos a trajetória do Movimento Negro, a lei n. 7.716/89 que define os crimes resultantes de preconceito de raça e cor, a Lei Orgânica do Município de Belo Horizontes (1990), a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, acontecida em Durban, na África do Sul em 2001, e a lei federal n. 11.645/08 que altera LDB 9394/96, estabelecendo a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e

Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, que contribuíram com a ressignificação deste movimento em torno da reeducação para as relações étnico-raciais

Além da inserção neste contexto histórico, faz-se necessário também refletir sobre os termos e conceitos que permeiam a temática racial. Diversos autores se debruçaram em pesquisas com essa temática, Sant’ana (2005), Munanga (1999; 2005) e Gomes (2005; 2007), Gonzaga (2011) e Gebara (2014).

No artigo de Nilma Lino Gomes intitulado “Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão” (2005), são elencados alguns termos que nos possibilitam pensar o diálogo no campo das relações raciais, como identidade negra, que para Gomes (2005, p. 43):

[É] uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro.

Já “raça” é um termo que tem provocado grande polêmica, não apenas nos meios acadêmicos como também nos sociais, requer bastante cuidado, pois transita pelo campo biológico e político, provoca questionamentos e dúvidas sobre seu devido uso, para Gomes, o termo também pode causar desconforto quando:

Essa reação tão diversa em relação ao uso do termo “raça” para nomear, identificar ou falar sobre pessoas negras deve-se, também, ao fato de que a “raça” nos remete ao racismo, aos ranços da escravidão e às imagens que construímos sobre “ser negro” e “ser branco” em nosso país. (GOMES, 2005, p.45)

Todavia neste estudo consideram-se os aspectos apontados por Gomes (2005), que ressalta que alguns intelectuais preferem o termo étnico-racial, quando “estão considerando uma multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil” (GOMES, 2005, p.47), e ainda:

Nesse contexto, podemos compreender que as ‘raças’ são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significam, de forma alguma, um dado da natureza. (GOMES, 2005, p.49)

Outros termos que estão ligadas a temática racial carecem de um olhar mais atento, pois são relevantes, não apenas para este trabalho, mas para a vida, são: discriminação racial, preconceito racial e racismo.

Segundo Gomes, (2005, p. 55),

A palavra discriminar significa ‘distinguir’, ‘diferençar’, ‘discernir’. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam.

Enquanto o preconceito racial configura-se para Gomes, (2005, p. 54) como:

[Um] julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro.

O racismo, que pode ser definido por uma “ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc.” (GOMES, 2005, p.52), também é alvo de discussões importantes e históricas, pois “ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores”. (GOMES, 2005, p.52)

A contextualização do histórico relativo ao marco legal e a clareza dos termos e conceitos destacados acima, evidenciam a complexidade que envolve o uso das palavras, gestos ou imagens.

2.3. O campo da educação infantil e a reeducação para as relações étnico-raciais

A educação escolar de qualidade está vinculada às reflexões também sobre o campo da Educação Infantil, possibilitando as crianças pequenas, portanto, visibilidade, prioridade de atendimento, recebimento de benefícios, atendimento em políticas sociais e/ ou públicas que oportunizem seu potencial de formação respeitando suas especificidades.

No entanto, sabe-se das desigualdades e desafios que perpassam a creche e a pré-escola, algumas pesquisas como de Campos (2010) propuseram discutir a ampliação no oferecimento e obrigatoriedade da educação para as crianças, discutiram as tensões que envolvem este processo, demonstraram os grandes desafios em termos de oportunizar uma educação de qualidade, sabendo-se que este segmento etário necessita de maior investimento,

tanto na formulação de bons materiais, de espaços adequados para o desenvolvimento, de investimento nos professores e certamente de vagas suficientes para todas as crianças.

A forma com que a Educação Infantil está estruturada hoje tem características bem recentes, e indubitavelmente houve uma melhora significativa, especialmente em Belo Horizonte, com a criação e a ampliação das Unidades de Educação Infantil – UMEI.

Os pesquisadores contemporâneos, como Silva (2008), Oliveira (2002) e Coelho (2005) relatam uma série de mudanças que foram necessárias para alcançarmos tal patamar, desde a inclusão do segmento infantil nas legislações vigentes, bem como aquelas que se referem aos profissionais que atuam neste segmento, destes nomes atribuídos a classe, como crecheiros, monitores, educadores, professores até as lutas por melhores salários e demais dados específicos da categoria (GATTI; BARRETO, 2009).

Para Campos (2010, p. 2):

Essa formulação trouxe várias mudanças significativas na organização da oferta de atendimento em creches e pré-escolas: a educação infantil faz parte do direito à educação desde o nascimento, embora não com o caráter de obrigatoriedade para as famílias; as creches, agora definidas de acordo com a faixa etária atendida (crianças entre 0 e 3 anos de idade), foram incluídas no setor educacional, transferidas de áreas como a assistência social e a saúde; os professores passaram a ter uma exigência de formação equivalente àquela dos seus colegas do primeiro segmento do ensino fundamental, ou seja, curso superior, admitindo o curso de magistério em nível médio durante um período de transição; aos municípios, cabe a principal responsabilidade no atendimento da demanda por educação infantil, sendo previsto o regime de colaboração entre os diversos níveis de governo.

Se antes vislumbrávamos um terreno de grande característica assistencialista, que permeava o cuidar e a proteção da criança pequena em prol do direito das mães ao trabalho, conquistadas pelas trabalhadoras e movimentos sociais, segundo Campos (2010, p. 306) “mal necessário”, hoje as UMEIs se formam e tomam forma, no intuito de oferecer, educação infantil que contemple o binômio cuidar-educar, preocupando-se com o desenvolvimento amplo da criança pequena.

Embora existam documentos que norteiam as práticas dentro das unidades infantis, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, (BRASIL, 2010) e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI’s, (BRASIL, 1998), nota-se que há caminho longo a percorrer em prol de uma E.I de qualidade.

O Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Básica publicou em 2009, um documento que sistematiza os indicadores de qualidade nacional para a educação

infantil. Dentre as sete dimensões organizadas, é possível destacar a dimensão que trata do planejamento institucional: PPP consolidado, planejamento, acompanhamento e avaliação. As demais dimensões são: Multiplicidade de experiências e linguagens Interações; Promoção da saúde; Espaços, materiais e mobiliários; Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

Em meio às transformações ocorridas na educação infantil sempre estiveram presentes as tensões raciais. Se as crianças trazem consigo um pertencimento, uma cultura própria, valores, crenças, costumes, é preciso desenvolver propostas que contemplem a reeducação das relações étnico-raciais, para que esta criança negra perceba-se valorizada e respeitada ao longo do seu desenvolvimento.

Neste âmbito destacamos a importância no trato com as docentes, cujo papel neste processo da vida e dentro de uma instituição de ensino é primordial que tenha em suas práticas tais conceitos.

A educadora, por sua vez, é um ser humano possuidor de singularidades e está imersa em determinada cultura que se apresenta na relação com o outro (igual ou diferente). Manifestar-se contra as formas de discriminação é uma tarefa da educadora, que não deve se omitir diante das violações de direitos das crianças. Mobilizar-se para o cumprimento desses direitos é outra ação necessária. Essas atitudes são primordiais às educadoras que buscam realizar a tarefa de ensinar com responsabilidade e compromisso com suas crianças. (BRASIL, 2006, p.32)

Para muitos a responsabilidade de se reeducar racialmente é apenas da escola, as famílias e a sociedade de modo geral são coparticipantes, o caminho deve ser percorrido lado a lado, pautado na confiança, pois as ações para esta transformação devem ser amparadas pelo princípios destacados na DCNEIs (BRASIL, 2010), “Consciência política e histórica da diversidade, Fortalecimento de identidades e de direitos, Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações”.

Nos limites do presente trabalho, embora de suma importância, as famílias não foram nosso foco, uma vez que o recorte desta investigação foi referente às práticas docentes, porém houve uma pequena participação de algumas mães durante a execução do plano de ação.

2.4. Concepções de criança e os debates sobre os direitos humanos

Serão desenvolvidas algumas reflexões sobre a reeducação para as relações étnico-raciais, como direito das crianças, partindo do pressuposto que o tema contribui significativamente para garantia de tratamento igualitário, valorização e respeito dos sujeitos na escola e fora dela. Para tanto, faremos uma breve incursão buscando relacionar as concepções de criança, as relações raciais e direitos humanos.

Primeiramente recorrerei as DCNEI (BRASIL, 2010, p. 12) para trazer a concepção de criança adotada neste estudo, ou seja:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

A concepção de criança como um sujeito de direitos também está presente no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, sendo que na lei n. 8069/90 os direitos essenciais das crianças aparecem da seguinte forma:

Art. 4º: É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990)

Apesar destes direitos serem indiscutíveis, o que vemos em nossa sociedade em particular, não é a sua observância completa, mas sim, e por vezes a incapacidade por parte daqueles que deveriam preservá-los, de fazê-los cumprir. Para Bobbio (BOBBIO apud CAMPOS, 2010, p. 3), ao refletir sobre os direitos da criança,

Com efeito, o problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico e num sentido mais amplo, político. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é sua natureza e seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados.

As palavras acima se referem à democratização da educação infantil, mas neste caso, podem nos servir de alerta para uma reflexão mais ampla de nosso papel social para com estas crianças. Um exemplo de violação dos direitos das crianças é a não efetivação da Lei 10639/03 ou a resistência ainda existente.

Em um sentido mais amplo o art.7º da Declaração Internacional dos Direitos Humanos (1998), também vem corroborar nesta discussão, quando diz que:

Todos são iguais perante a lei e, sem qualquer discriminação, têm direito a igual proteção da lei. Todos têm direito a proteção igual contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

O direito a educação, desde a década de 1980, tem sido colocado como pauta das discussões sobre as políticas públicas no campo da educação, talvez em decorrência de problemas estruturais no sistema educacional, como o analfabetismo e evasão escolar, dentre outros.

No que tange à educação infantil aconteceram diversas mudanças no cenário nacional, como a emenda Constitucional nº 14/1996, estabelecendo que os municípios atuariam com prioridade, não apenas no ensino fundamental, mas também na educação infantil, bem como o Plano Nacional de Educação 2001/2010, posteriormente transformado na lei n. 10.172/01, que procurou também garantir o direito as vagas nas instituições, priorizando o atendimento das crianças de 4 a 6 anos.

Também considerado como direito, pode-se citar a alteração da LDB, incluindo a educação infantil como primeira etapa da educação básica, a Ementa Constitucional – n. 59/2009, que “tornou compulsória a frequência escolar para pessoas na faixa de idade de quatro a 17 anos, incluindo, doravante, crianças e jovens que frequentam a educação infantil – pré-escola – e o ensino médio regular” (VIEIRA, 2011, p.247).

A Lei 10639/03 vem em consonância com estas mudanças no cenário acima, pois contempla o direito a diversidade, o direito a não discriminação por raça, o direito a ver suas origens contempladas no currículo escolar, dentre outros direitos, não podem deixar de fazer parte dos Projetos Políticos Pedagógicos e, por conseguinte, das práticas das docentes nas unidades de educação infantil.

Falamos também da educação infantil enquanto direito humano, onde a criança seja acolhida, respeitada e tratada em condições de igualdade, potencializando seu pertencimento, considerando sua cultura de origem em detrimento de situações que permanecem no cotidiano escolar e afetam as crianças profundamente.

2.5. Projeto político pedagógico: o currículo em foco

O Projeto Político Pedagógico por vezes é relegado nas instituições, a responsabilidade de uma única pessoa ou fica destinado ao sigilo de gaveta. Contudo, conforme Sales (1999), o P.P.P. é um documento que norteia todo o trabalho de uma instituição de ensino sendo, portanto, seu desenvolvimento e revisão de responsabilidade daqueles que dela fazem parte, devido ao potencial que carrega.

Conforme define as DCNEI:

Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É Elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar. (BRASIL, 2010, p.13)

Kramer, (1999, p. 4) também nos auxilia, quando afirma:

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e também busca de uma resposta. É, pois, um diálogo. Toda proposta é situada: traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui, traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados é a direção que a orienta.

Faria e Salles (2012, p.24) enfatizam que o P.P.P. é um “documento sistematiza, organiza e orienta a prática ” e mais que a “Perspectiva democrática exige a participação de diferentes interlocutores (...)”, já que a complexidade que envolve a elaboração da proposta exige disponibilidade e compromisso, sendo que para isso, é necessário a ressaltar que todos têm responsabilidades neste processo.

No que se refere à UMEI aqui investigada, acreditamos que no documento ainda a ser estruturado deve contemplar as exigências dos demarcadores legais sobre a questão racial, bem como a cultura que as crianças trazem e as diferenças que apresentam, de modo a contribuir não apenas com o registro em formato de um documento, mas que possam respaldar as práticas docentes presentes nos currículos da UMEI.

Gomes (2007, p. 9) afirma que,

As indagações sobre o currículo presentes nas escolas e na teoria pedagógica mostram um primeiro significado: a consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas.

Ao vislumbrar um currículo, espera-se que este considere em seus pressupostos o contexto em que se insere a cultura trazida para dentro da escola e a sua contribuição para si e para os outros, e também que o currículo contemple estas diferenças culturais, sociais e intelectuais como peça fundante de sua existência.

Gomes, (2007, p. 24) ressalta ainda que:

O currículo pode ser considerado uma atividade produtiva e possui um aspecto político que pode ser visto em dois sentidos: em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Também pode ser considerado um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade participa do processo de constituição dos sujeitos (e sujeitos também muito particulares).

Para tanto, a mesma autora salienta:

Diante do ideal de construir essa sociedade, a escola, o currículo e a docência são obrigados a se indagar e tentar superar toda prática e toda cultura seletiva, excludente, segregadora e classificatória na organização do conhecimento, dos tempos e espaços, dos agrupamentos dos educandos e também na organização do convívio e do trabalho dos educadores e dos educandos. (GOMES, 2007, p.14)

Ou seja, apoderar-se de argumentos que auxiliem no trato das questões diversas trazidas por estas crianças, possibilitando a valorização destes caracteres individuais e coletivos, atender a esta demanda requer um currículo forte e consistente.

A própria concepção atual do termo “currículo” corrobora neste sentido, e com ele o trato das questões étnico-Raciais, pois segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 12):

(...) [currículo nada mais é que] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

E é neste viés que é possível visibilizar práticas contundentes voltadas ao currículo amplo sem medo de errar, pois é nele as discussões tomaram corpo e se concretizaram. Pensar um currículo que contemple as Relações Étnico-Raciais é pensá-lo problematizando a ideia de Reeducação para as Relações Étnico-Raciais, vislumbrando a complexidade de que Silva, (2015, p. 162) nos fala pois:

um dos desafios mais difíceis a ser enfrentado para efetuar a reeducação das relações étnico-raciais, nos termos expressos pelo Conselho Nacional de Educação ao regulamentar a Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003; 2004), está no dilema que as pessoas negras, de modo contundente as crianças, têm de fazer face: ou deixar-se assimilar a ideias, crenças, comportamentos, admitindo “branquear” no pensamento, nos raciocínios, nos comportamentos, na adoção de projeto de sociedade que exclui os negros, ou enfrentar desqualificação ao mostrar, em gestos, palavras, iniciativas, sua negritude.

Visto que, alguns pressupostos já foram vencidos, mas ainda é marcante a presença de práticas discriminatórias, que são sinais contundentes do mito da democracia racial¹ e representam o racismo institucionalizado que ainda impera no Brasil, dificultando assim a possibilidade do desenvolvimento de um currículo que viabilize a temática.

2.6.A formação docente: desafios para a reeducação para as relações étnico-raciais

Brito (2011) entende que, em nível nacional, tem-se ampliado a percepção de que, a educação das relações étnico-raciais é uma questão que diz respeito ao conjunto da sociedade brasileira, não se restringindo às bandeiras de luta do Movimento Social Negro.

A formação de professores é um quesito fundamental para que se trabalhe efetivamente a temática racial nas escolas. Marcelo (2009, p. 10), a respeito da formação docente afirma que:

(...) o desenvolvimento profissional docente como um *processo*, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente - a escola- e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais

Os processos de formação docente englobam mais que reprodução de teorias, ela abrange um mergulho seguro em nossas raízes históricas, políticas e culturais, ou seja, neste contexto multicultural da qual e pela qual fazemos parte. O profissional docente deve buscar conscientizar-se do seu lugar de educador localizando subsídios que promovam sua própria formação. Contudo, é necessário ponderar que a formação também faz parte do direito do docente e do próprio processo de consolidação de um trabalho coletivo em cada instituição escolar.

Nóvoa (1992), sobre o assunto da formação de professores, afirma:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

¹ Para Gomes, (2005, p.57) O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existem entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento.

Este autor também destaca que uma formação não é obtida apenas em acumulação de cursos, conhecimentos e técnicas, entendemos que o compartilhamento de ideias, experiências e reflexões sobre o que deu certo ou errado, contribuem efetivamente para a realização de práticas mais consistentes.

Entende-se que os processos de formação docente, passam pelas discussões da construção identitária de cada sujeito professor como profissional e como indivíduo. Sem dúvida que para além dos textos, livros, cursos de formação sobre diversos temas e em especial a reeducação para as relações étnico-raciais, as apresentações de experiências realizadas por outros docentes, demais profissionais das escolas e crianças ampliam o sucesso e buscam novas práticas em detrimento das antigas e negativas que ainda existem no interior das escolas e de nossas vidas.

Ao tratamos da formação de professores abordando a temática racial, compreende-se que esta também se dará pelas trocas entre o corpo docente, por meio das experiências positivas, saberes adquiridos e discutidos, a participação da comunidade escolar e obviamente das crianças. Cabe destacar que a temática das relações raciais não é inerente apenas ao professor negro, mas a todos (brancos e negros), pois o diálogo se dará por meio destas relações étnico-raciais.

Utilizando-se novamente das palavras de Nóvoa (1992), para reforçar o discurso sobre a importância no trato a este processo de desenvolvimento docente:

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de (auto) formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

É com essa concepção de troca de experiências e partilha mútua que compreendo que seremos sempre pesquisadores, ao longo de nossas práticas, e como tais não duvidem de nossa capacidade de criar e recriar novos horizontes, que seja possível proporcionar as crianças novos saberes ou saberes ressignificados, sobre sua própria formação identitária e étnica, alicerçada em configurações positivas sobre si mesmas.

É pensando assim que recorreremos a Bento (2012, p. 115), para provocar uma reflexão que corrobora com a ideia de que,

Provavelmente, uma das implicações mais importantes da perspectiva da identidade racial para a prática educacional é que os professores precisam entender seus próprios níveis de desenvolvimento de identidade racial para poderem mudar as percepções e expectativas que possuem em relação às crianças brancas e em relação às crianças negras, e auxiliar na mudança do quadro de discriminação e desigualdade que constatamos hoje.

Outra questão relevante é existência de poucas instituições de ensino superior que ofertam formação inicial e continuada de professores, contemplando disciplinas voltadas para a temática racial. Ressaltamos, contudo que algumas instituições apresentam uma tendência crescente (UFMG, UEMG, UFOP, UERJ) em oferecer cursos, seminários, encontros, conferências em cursos de extensão e/ou pós-graduação, fazendo-se necessário a inclusão da temática de forma definitiva nos currículos do ensino superior.

Na perspectiva de favorecer o trato da reeducação para as relações étnico-raciais, o município de Belo Horizonte constituiu uma Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – GGPIR, que oferece ações em torno das questões raciais, sendo mais uma referência neste processo de busca de suporte necessário para o trato com a diversidade.

3. CAPITULO II - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo procura-se destacar os caminhos percorridos para o desenvolvimento deste estudo. Discorre-se sobre os instrumentos utilizados, aspectos relativos ao campo de pesquisa, perfil dos sujeitos participantes do estudo e ainda algumas reflexões sobre o trabalho de campo apontando as dificuldades, percalços e facilidades encontradas no percurso.

No que se refere ao desenvolvimento desse estudo, fez-se necessário revisar trabalhos e pesquisas que discutem a temática, por meio de pesquisa bibliográfica que, para Marconi e Lakatos (2003, p. 158) representa:

(...) um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações.

Dentre outros autores os trabalhos de Gomes (2005), Cavalleiro (2000), Bento (2012), foram de extrema valia para a ida a campo. A partir destas leituras pude desenvolver um olhar mais desperto para observar as práticas docentes relativas à reeducação para as relações raciais.

Para desenvolver este trabalho investigativo optou-se por uma pesquisa de cunho qualitativo, pois como aponta Minayo (2009, p. 21):

O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos.

É importante destacar ainda que o estudo das práticas docentes que ocorrem na UMEI Curumins faz parte de um universo também das relações, das interações entre professor-criança e professor-professor e professores-família, fenômenos que no campo da pesquisa, mais especificamente da pesquisa em educação, só seriam possíveis de compreensão a partir de uma pesquisa qualitativa.

3.1. O percurso metodológico e os instrumentos utilizados

Para o desenvolvimento desse trabalho de investigação, escolheram-se os seguintes instrumentos: observação participante, registrada por meio de um diário de campo; conversas informais; questionário com questões abertas e fechadas; plano de ação.

A observação participante foi adotada como instrumento, entendida a partir dos estudos de Marconi e Lakatos (2003, p.193) que argumentam que “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo”. Nesta aproximação com o grupo, por vezes foi percebido que a observação participante, embora possibilite estar ao lado das investigadas, esse método o pesquisador não é isento de dificuldades para manter a objetividade, pelo fato de exercer influência no grupo, ser influenciado por antipatias ou simpatias pessoais, e pelo choque do quadro de referência entre observador e observado.

Outro instrumento neste processo foi o questionário, que “é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito, com ou sem a presença do entrevistador” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.201).

No caso do presente estudo, aplicou-se o questionário com questões abertas e fechadas, nele foi possível perceber um pouco mais sobre as percepções das docentes e suas práticas relacionadas à temática racial.

As conversas informais foram utilizadas à luz das reflexões de Flick (2009), que entende que essa forma de coleta de dados nos permite adentrar ao campo de pesquisa de maneira mais natural. No caso do percurso trilhado nessa investigação foi necessário evitar dispersão, o que exigiu certo esforço tendo em vista a minha proximidade com as participantes do estudo.

No que se refere ao plano de ação, este será desenvolvido no presente estudo com maior detalhamento. Consistiu em uma intervenção planejada e realizada em conjunto com a equipe da UMEI Curumins.

As etapas desenvolvidas, após a revisão bibliográfica, foram:

1ª etapa: Mapeamento das ações existentes na instituição, a partir da observação das práticas e do registro em formato de diário de campo.

2ª etapa: Aplicação do questionário com o objetivo de conhecer o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa

3ª etapa: Planejamento e execução do plano de ação – Participação no projeto “Território Negro”.

4ª Etapa: Análise dos Dados à luz das leituras realizadas;

Os procedimentos deste estudo foram organizados/planejados em etapas, conforme descrito acima, contudo, ao longo do percurso da investigação muitas vezes essas etapas aconteceram concomitantemente.

3.2. Sobre o campo de investigação

Para a realização do trabalho empírico desta pesquisa, bem como do plano de ação, escolhemos a Unidade Municipal de Educação Infantil - UMEI Curumins, que tem como sede a Escola Municipal Rui da Costa Val, ambas localizadas na região norte de Belo Horizonte, no Bairro Conjunto Felicidade.

A comunidade detém em seu entorno equipamentos públicos de atendimento ao cidadão, importantes e necessárias, como o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), a Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), Escola Municipal de Ensino Fundamental, um Posto de Saúde e uma Academia ao ar livre que atende ao bairro.

Observa-se um fluxo muito grande de pessoas nestes espaços, no entanto a comunidade é desprovida de saneamento básico na parte baixa do bairro, o que proporciona algumas doenças frequentes nas crianças menores, que frequentam a instituição.

Nesta instituição como na escola sede, percebe-se uma participação tímida dos pais, mais acentuada em momentos de festa, quando as duas unidades se reúnem para comemorar, no entanto, existe um esforço contínuo das gestoras em envolver as famílias na vida cotidiana da escola.



FIGURA 1: Entrada da UMEI Curumins
Foto: Elândia dos Santos



FIGURA 1: Estacionamento; Ipê.
Foto: Elândia dos Santos

A UMEI completou recentemente 2 anos, conta com aproximadamente 291 (duzentos e noventa e uma) crianças matriculadas, com idade entre 7 (sete) meses aos 5 (cinco) anos e 8 (oito) meses, que são frequentes no módulo integral de 7h00 da manhã às 17h30 minutos da tarde, e também em turnos parciais, manhã e tarde. Compondo o quadro representativo das recentes políticas públicas brasileiras e em especial de Belo Horizonte para este segmento etário, quando destaca em sua proposta de Metas e Resultados: “ampliar o número de vagas para o atendimento a crianças de zero a seis anos na Rede Municipal de Educação e Rede Conveniada”.

Neste contexto a instituição infantil recebe seus alunos que, em sua grande maioria são crianças negras. No quadro de docentes e de funcionários também predominam pessoas negras. Corroborando com Vieira (2013) ao citar “Um estudo divulgado recentemente sobre professores no Brasil (GATTI; BARRETO, 2009) mostrou que, no âmbito da educação básica, a Educação Infantil concentra os professores mais jovens, mulheres, não brancas e com menor escolaridade” (VIEIRA, 2013, p.19).

Porém destacamos que nesta instituição há uma predominância de docentes com formação em pedagogia ou curso normal superior, em detrimento daquelas que possuem o ensino médio ou magistério, percebe-se também que algumas vêm investindo na formação continuada, tendo como intuito a progressão na carreira.

Outro item importante a destacar, é que a Unidade por ter caráter jovem, ainda não possui os documentos fundamentais e oficiais para o fazer pedagógico, se evidencia, porém, uma preocupação, por parte da gestão, com a construção do Projeto Político Pedagógico e do Currículo, pautado em uma educação que privilegie as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no que tange a Proposta Pedagógica com o caráter de:

(...) garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (DCNEI, 2010, p.18)

No discurso da Gestão da instituição, nota-se a pretensão em iniciar as discussões para a construção dos documentos. Contudo, o corpo docente não é o mesmo que se iniciou a dois anos, provocando dificuldades no desenvolvimento dos documentos citados acima, visto que no atual momento a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, por meio da Secretária Municipal de Educação – SMED vem fazendo novas convocações de concursados do último

edital, no intuito de preencher as vagas das UMEI's que ainda não foram inauguradas, deixando as professoras em Unidades que já estão em funcionamento, aguardando lotação.

Fato que provoca uma instabilidade no quadro de docentes, promovendo mudanças de pessoal quanto à movimentação destas professoras, restringindo assim qualquer tentativa de formação de grupos de estudos estáveis para o início dos primeiros registros para a formulação dos documentos.

Enfim, é neste contexto que pretendemos aprofundar nosso trabalho investigativo, embora não haja um projeto político pedagógico sistematizado, há comprovadamente uma prática em ação, que possivelmente possa contribuir para a construção do documento, pois o intuito deste estudo é participar desta formulação, pretendendo assim contemplar as Diretrizes Curriculares Nacional para Educação Infantil, na efetivação de uma proposta que possa garantir, “O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação.” (BRASIL, 2010, p.21)

3.3. Sobre os sujeitos participantes do estudo

A escolha dos sujeitos do estudo aconteceu em função do projeto Território Negro que estava sendo trabalhado na UMEI; Foram 3 (três) professoras, a vice-diretora, e a coordenadora pedagógica, com idades entre 30 (trinta) e 50 (cinquenta) anos.

As professoras participantes do estudo possuem escolaridade acima do exigido pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH). De acordo aos editais dos concursos públicos já realizados para provimento de cargos para professor da Educação Infantil no município de BH, a formação mínima exigida foi nível médio (magistério).

No que diz respeito à experiência profissional, os dados mostram que há uma variação entre 1 (um) a 17 (dezessete) anos de atuação das professoras na Educação Infantil e 10 (dez) a 45 (quarenta e cinco) anos no campo da educação de modo geral, como registrado na tabela

a seguir. Escolhi nomes fictícios que representam países africanos, fazendo uma referência a minha primeira pesquisa sobre a temática, enquanto graduanda de pedagogia².

Nome fictício	Idade	Estado civil	Auto – declaração	Escolaridade	Tempo na educação/ E.I	Profissão / ocupação
MALI	50	casada	Preta	Ensino superior/ pós-graduação	35/10	Pedagoga/ vice-diretora
RUANDA	42	casada	Branca	Ensino superior/ pós-graduação	24/17	Pedagoga/ Coordenadora
ETIÓPIA	34	casada	Branca	Normal superior/pós - graduação	10/01	Professora
ANGOLA	42	Divorciada	Parda	Normal superior/ pós-graduação	23/01	Professora
MOÇAMBIQUE	30	Solteira	Parda	Ensino superior/pós-graduação	14/14	Professora

QUADRO 1: Perfil das docentes da UMEI Curimins

Aplicamos o questionário para os 5 (cinco) profissionais em 15 de julho, de 2015, tendo uma pequena interrupção por motivo do recesso escolar, na ocasião 2 (duas) delas devolveram-no no mesmo dia, as demais retornaram os questionários em agosto, quando do final do recesso. Quando apresentei as questões solicitando a participação delas, aconteceu a seguinte conversa:

- Sou parda, é sim, minha cor” (Angola)
 Mostrando-me o braço e apontando para Etiópia disse:
 - branca é ela (Etiópia)
 Que se encontrava na mesma sala, esta se olhou e disse;
 -sou branca, minha filha “L” é transparente...
 (Diário de campo, 15 de julho de 2015)

² Título da monografia de conclusão do curso de licenciatura em Pedagogia foi: O Ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nas Escolas Municipais de Belo Horizonte: Perspectivas e Desafios, e trazia como objetivo geral: Analisar as ações e as atitudes dos professores da Rede Municipal de Belo Horizonte em relação à Implementação do ensino da História e Cultura da África e dos Afro-Brasileiros, de acordo com o embasamento da Lei nº. 10.639/03.

Aparentemente o comentário não era de caráter depreciativo, mas sim na tentativa de autodeclarar-se sem causar espanto com a escolha do seu pertencimento racial, visto que é um assunto que ainda provoca dúvidas e incertezas.

O que diz respeito à identidade racial e ao sistema de classificação e cor praticados no Brasil, é importante considerar que no nosso país, é no contexto das desigualdades sociais e raciais que os sujeitos atribuem significados às relações cotidianas vivenciadas, dessa forma, ao processo de construção de suas identidades. (GOMES apud GEBARA, 2002).

Assim, nenhuma identidade é construída no isolamento, mas resultado de relações, a partir de suas trajetórias sociais e das relações que estabelecem nesse percurso, deparando-se com sua cultura, seu pertencimento racial e sua trajetória. O processo de construção de identidades raciais é, portanto, relacional, sendo elaborado a partir das relações sociais estabelecidas pelos sujeitos e entre sujeitos em contextos diferentes. Assim, autoclassificar-se de acordo com a cor/pertencimento racial não é algo tão simples. (GEBARA, 2014)

Conforme Schwarcz (2000, p. 125), “sabemos que a classificação não se resume a um jogo aleatório e voluntarioso. Ao contrário, sua lógica fala de representações internalizadas e valorações culturais de longa data”.

3.4. Trabalho de Campo: dificuldades, percalços e facilidades

Ao escolher como campo de pesquisa o meu local de trabalho pude perceber que não é fácil realizar um estudo, tendo como ponto de partida as colegas e suas práticas.

Coube a mim assumir a postura de investigadora, e prosseguir no meu intento, para Velho (2003, p. 18):

As possibilidades desse empreendimento ser bem-sucedido dependem, sem dúvida, das peculiaridades das próprias trajetórias dos pesquisadores, que poderão estar mais inclinados ou aptos a trabalhar com maior ou menor grau de proximidade de seu objeto.

Alguns percalços apareceram como desafio para a conclusão desse processo investigativo. Por exemplo, a questão do tempo para a execução do estudo, uma vez que estava acompanhando um projeto, cujo o término não é compatível com o prazo do curso de docência da qual faço parte e este estudo é fruto.

Também ocorreram alguns distanciamentos com as investigadas, como a docente Moçambique, que demonstrou no início do projeto, muito interesse, no que diz respeito às sugestões de atividades, porém não aprofundou a questão. Após os passeios aos museus, Moçambique, relatou que, “não se trata de um projeto para ser trabalhado assim, é necessário que fique para o ano todo”, porém a docente não havia preparado materiais para a culminância do projeto no mês de dezembro, argumentando que sua turma iria trabalhar apenas os museus, porém não me permitiu mais informações.

Outro caso que trouxe dificuldades foi acompanhar a turma de Etiópia, onde a proposta era o livro Bruna e a Galinha D’angola, após os primeiros contatos com o livro, as crianças fizeram uma representação da galinha em um painel, seguido de um longo período sem se trabalhar com o projeto. Após uma conversa informal com a docente, ouvi desta que já havia contemplado a proposta do projeto, que iria finalizar as atividades confeccionando um livro de registros.

Apesar de minha disposição para o trabalho junto as colegas, muitos foram os obstáculos que não me permitiram acompanhá-las de perto, posso destacar que o tempo para planejarmos, prejudicou o curso das propostas, a pouca abertura das professoras para meu estudo, também foi grande dificultador, dentre estes, as datas comemorativas como, dia das mães, festa junina, dia dos pais, o aniversário da UMEI, comemorado no mês de outubro, a mostra cultural³.

Existiram também as dificuldades em decorrência das ausências das colegas, o que impossibilitava a minha saída nos horários destinados ao planejamento, não permitindo que estivesse junto as investigadas durante as execuções das atividades referentes ao projeto “Território Negro”.

A Greve e paralisações, foram decisivas para delimitar ainda mais o tempo de estudo e investigação.

Apesar destas questões, considero como significativo, os seguintes aspectos: a facilidade de estar na minha unidade de trabalho, sem necessitar de deslocamentos, pois a minha jornada de trabalho não permitiria a realização do estudo em outro local. Considero também um ponto positivo a parceria com projeto que já estava em andamento.

³O “projeto” institucional deste ano contemplou os Estados Brasileiros, cuja culminância ocorreu em agosto, no formato de mostra cultural.

Outro aspecto positivo foi a colaboração das docentes, vice-diretora e da coordenadora pedagógica, sem as quais não seria possível desenvolver a investigação proposta.

4. CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS DADOS E O PLANO DE AÇÃO:

4.1. Análise dos dados

Buscamos mapear as ações existentes na instituição referente a educação para as relações étnico-raciais. No dia a dia foi possível ver o uso de fantoches e bonecas como recurso didático, contudo o Projeto “Território Negro” era a ação de maior significação, ocorrendo naquela UMEI.

Após o mapeamento das ações presentes na instituição, foi possível constatar quais eram as percepções das pesquisadas sobre suas práticas. Como eu estava buscando mapear as ações para verificar se as mesmas poderiam contribuir com a construção/elaboração do PPP, apliquei um questionário conforme já mencionado anteriormente.

As primeiras perguntas eram dados pessoais, (quadro 1), as demais tinham o intuito de saber mais das práticas daquelas docentes. Assim ao serem questionadas sobre a frequência em que trabalhavam com a temática racial, encontramos os seguintes dados, das 5 professoras pesquisadas, 2 registram que trabalham diariamente, 2 duas marcaram a opção “outros” e 1 disse trabalhar, só a partir de projetos específicos.

Outra questão apresentada as docentes, referia-se a necessidade de abordar a temática Racial na educação infantil, todas disseram que sim, para Moçambique :

Sim, pois temos de trabalhar essas temáticas desde cedo. A Educação Infantil é super importante para o desenvolvimento da criança e trabalhar a temática racial pode contribuir para acabar com o preconceito que se inicia ainda nos primeiros anos de vida. (Questionário, julho, 2015)

Etiópia afirma que:

Acho que sim. Porque a educação infantil é a base de tudo, será o momento certo para fazer essa abordagem. (Questionário, julho, 2015)

Ruanda considera a “abordagem necessária para que as crianças compreendam a importância em lidar com as diferenças e a riqueza da diversidade”. (Questionário, julho, 2015), bem como de Mali que reafirma que “sim, por motivos variados, entre eles a questão da Lei 10.639/03, por fazer parte do currículo da Educação Infantil” e completa Angola ao

afirmar que: “ sim, porque a Educação Infantil, é o alicerce de tudo, é o momento certo para fazer esse trabalho. (Questionário, julho, 2015)

Embora, exista um descompasso entre os dados apresentados sobre a frequência do trabalho com a temática e as respostas apontadas anteriormente, concordo com Ruanda , quando esta aponta ao que se refere as demandas para o trato com a temática, que “A formação deve ser constante, pois assim é possível trabalhar com as crianças a diversidade da maneira correta, quebrando paradigmas, tabus e preconceitos” , para Gomes (2007) “(...) não é tarefa fácil para nós, educadores e educadoras, trabalharmos pedagogicamente com a diversidade”, GOMES (2007, p.61)

Para Mali suas demandas de formação perpassam por “ formação com o núcleo Étnico-Racial da PBH, Estudo da literatura afro-brasileira, Estudo da História da África”, ao passo que Angola e Etiópia, concordam que faltam “vídeos, livros, músicas, desenhos”.

Entretendo três delas disseram-se preparadas para trabalhar com os alunos das turmas a temática, uma respondeu que estava parcialmente preparada e última que não se achava preparada.

Pois bem, por meio de conversas informais e pelo questionário, nota-se que as docentes envolvidas no projeto, consideram-no importante e necessário, oportunizando assim um grande salto de qualidade, na busca por subsídios para o trato da temática.

Apesar percebermos certa incoerência nas respostas, as docentes elencaram diversos materiais literários, que possibilitam trabalho com a temática dos quais: Menina Bonita do Laço de Fita, Meninas Negras, Que Cor é a Minha Cor, Os livros do Kit da PBH e a Cor da Cultura.

Já Mali foi possível perceber grande experiência e envolvimento com a temática, visto que é a grande incentivadora da participação das demais docentes no projeto, importante ressaltar do lugar de onde ela fala atualmente, pois Mali é a vice-diretora da UMEI. Ela também destacou alguns materiais importantes em sua resposta, como: Memória das Palavras (dicionário) de Rogério Andrade Barbosa, Caderno de textos: Saberes e Fazeres; livros do kit Afro Literário, dentre outros.

Outra análise importante a ressaltar, diz respeito aos materiais didáticos. Foi interessante destacar que as docentes que ocupam os cargos de vice-diretora (Mali) e

coordenadora pedagógica (Ruanda), disseram utilizar todos os materiais mencionados, em contrapartida as professoras que estão em sala de aula, destacaram alguns materiais, dos quais os livros de histórias, as brincadeiras e as músicas e cantigas de roda.

Item/Professora	MALI	RUANDA	ETIÓPIA	ANGOLA	MOÇAMBIQUE
Livros	X	X		X	X
Bonecas (os)	X	X			
Brinquedos	X	X	X	X	
Imagens	X	X			
Músicas / Cantos	X	X	X	X	
Jogos	X	X			

Outros: MALI - Contação de histórias, vídeos relacionados a história afrodescendentes, teatro com as rainhas, princesas e reis negros.

QUADRO 2: Dados referentes aos materiais utilizados pelas docentes.

Reitero, portanto a necessidade de consolidar no P.P.P que as ações da escola não sejam restritas apenas as datas comemorativas ou fiquem nas mãos de um pequeno grupo ou de uma determinada faixa etária, como sugestões para o grupo destaquei alguns pontos como:

- Dos Recursos e materiais: A manutenção dos livros, vídeos, músicas que representam positivamente os negros; como o kit “A cor da Cultura” e a socialização dos mesmos.
- Dos Projetos: tornarem-se institucionais como Território Negro, as visitas aos museus se tornem uma prática durante o ano, sem desconsiderar um planejamento que estreite esta relação UMEI e museus
- Outros eventos que acontecem na cidade sejam localizados e inseridos nos planejamentos, como o Festival de Arte Negra de Belo Horizonte - FAN, cinemas, feiras, dentre outros.

- Desfiles ou representações positivas das crianças, no sentido de trabalhar o conceito de "Belo", dando maior significação a cor, cabelos e outros traços étnicos.
- Trabalho com histórias, sejam fábulas, contos, poemas, oferecendo ao pequeno estudante,
- Confeção de bonecos negros;
- Resgate de brinquedos e brincadeiras;
- Interação com a comunidade;
- Importante deixar os materiais a disposição, ao alcance de todos, sem pressão para a efetivação dos projetos, a fim de serem recursos diários, para o trabalho do docente, pedagógicos e lúdicos com suas crianças;
- Formação em serviço;

Importante ponderar que pouco pode fazer as leis, materiais, projetos, formação se não existe disposição para o trato com a temática racial, para tanto é preciso que o docente sinta-se pertencente da discussão, perceba que ele também faz parte das Relações que se estabelecem racialmente, independente de qual etnia faça parte, como salienta as palavras do DCNEI para a Educação das Relações Étnico-Raciais:

Outro equívoco a esclarecer é de que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento só atingem os negros. Enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estes estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais. As formas, os níveis e os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social. Por isso, a construção de estratégias educacionais que visem ao combate do racismo é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial. (BRASIL, 2004, p.16)

Nessa perspectiva, as docentes quando indagadas: Você já presenciou alguma atitude por parte de colega, funcionário ou criança na nossa instituição que demonstrasse racismo ou discriminação racial? Mali e Ruanda, disseram que sim, sendo que Mali apontou que a ação ocorreu entre: adulto (profissional da UMEI) – crianças; Adulto – adulto (profissional da UMEI); Família – criança. Para Ruanda o fato aconteceu entre: criança – criança; Adulto – adulto (profissional da UMEI); Família – criança.

As demais docentes responderam a questão dizendo que não presenciaram o que nos leva a pensar novamente na questão do cargo em que ocupam as primeiras em detrimento das segundas, além do grau de envolvimento e experiência das mesmas, visto que desenvolveram um olhar mais apurado sobre a questão.

Pela análise dos dados oferecidos nos questionários concluímos aquilo que diversos materiais sobre a temática acusam, que é importante ter formação ou desenvolvimento contínuo, porém saliento que o que é indiscutível é o fato da aproximação com o tema, o pertencimento, o interesse e por fim da Reeducação Étnico-Racial.

4.2. O plano de ação

Após o início dos primeiros registros do diário de campo, ocorridos no mês de maio, precisamente no dia 06, foi possível perceber melhor a instituição em sua totalidade. A necessidade de afastar-se e perceber o ambiente no qual trabalho com o olhar de pesquisadora.

A escolha pela Observação participante, como já dito anteriormente, possibilitou “relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa”, Minayo (2009, p.70) , bem como a interferência naquele contexto, viabilizando a completude do estudo.

Neste momento do trabalho a percepção torna-se mais apurada, ressignifica o que antes não era tão significativo, pois por ser visto todos os dias não despertava muito interesse, passei a notá-los, observando-os mais detalhadamente no contexto das relações étnico-raciais,

Iniciando as observações de campo, em visita a sala de multiuso, onde ficam livros, brinquedos, a televisão, o som, dentre outros materiais pedagógicos, pude notar junto aos brinquedos, bonecas negras, sinais de projetos anteriores, como a "menina bonita do laço de fita". (Diário de Campo, 06/05/2015)

Os materiais ofertados para as atividades junto às crianças, pela unidade, também foram alvo de observações e registros, que viraram posteriormente pequenas anotações em meu diário de campo.

É no armário de livros e CD's, na sala da coordenação é localizam-se os livros , “ O cabelo de Lelê, Bruna e a Galinha d'Angola... (Diário de Campo, 06/05/2015)

Relembro que as visitas nos espaços da UMEI ocorreram antes do iniciarem minhas atividades diárias ou durante o horário de planejamento, pois facilitava o percurso e ampliava meu olhar, neste momento percebi poucos materiais nas salas que remetem a temática.

Passando por algumas salas, consigo notar um acervo pessoal ou cantinho da leitura, alguns feitos de madeira e afixados nas paredes, com literaturas diversas, mas nesta primeira visita, não percebi a presença de livros que possam auxiliar no trato com a temática deste estudo (Diário de Campo, 13/05/2015)

Uma vista pelos corredores percebemos os painéis que são apresentados a toda comunidade escolar, durante o período letivo, sendo, portanto, produções coletivas de alunos e professoras, e inevitavelmente pude exercitar um olhar mais crítico para as representações ali dispostas, pois assim como Gomes (2012), entendo que as figuras que ali estavam colocadas não poderiam ser estereotipadas ou negativas, pois:

A educação escolar, como espaço-tempo de formação humana, socialização e sistematização de conhecimentos, apresenta-se como uma área central para a realização de uma intervenção positiva na superação de preconceitos, estereótipos, discriminação e racismo. (GOMES, 2012, p.25)

Pude perceber, ao longo da investigação algo mais naquelas imagens pintadas nas paredes da UMEI, ao chegarmos na unidade é possível ver muros e paredes, externos e internos, desenhos que representam crianças felizes e brincando, no primeiro plano, muro externo, duas crianças indígenas, brincando ou plantando, o que parece ser um coração na raiz de uma grande árvore, em seguida temos mais dois indiozinhos lendo um grande livro, na área interna, um grande painel que traz representados, uma criança negra, duas indígenas e três brancas, sendo que uma é cadeirante e todas estão alegres e envoltas em divertidas brincadeiras. Nestas imagens percebemos de forma significativa uma preocupação no intuito de celebrar a boa convivência e aceitação de todas as diferenças.



FIGURA 3: Muros da escola.
Foto: Elândia dos Santos



FIGURA 4: Muros da escola.
Foto: Elândia dos Santos



FIGURA 5: Muros da escola.
Foto: Elândia dos Santos

Dentro da instituição, outras percepções foram anotadas no diário, e novamente nos corredores e andares da UMEI, visualizei outros trabalhos remanescentes dos anos anteriores, procurei saber de algumas professoras do que se tratavam, disseram-me que o trabalho era resultado do projeto institucional sobre os contos de fadas, que a proposta era o envolvimento das famílias neste processo que resultou nas mandalas.

(...) ao começar a percorrer os corredores em busca das representações positivas das personagens negras, já nos degraus que dão acesso ao pátio interno, visualizei 04 mandá-las, presentes na unidade desde sua inauguração, fruto do projeto institucional do ano de 2013, confeccionadas por alunos de 3anos e seus familiares, bonecos, onde 2 eram marrons e os demais brancos. (Diário de Campo, 12/05/2015)

As representações das personagens negras nas Mandalas, não eram expressivos, mas ainda assim, o envolvimento da criança e sua família nas representações foram consideravelmente significativas.



FIGURA 6: Mandala
Foto: Elândia dos Santos



FIGURA 7: Mandala
Foto: Elândia dos Santos

Durante a coleta de dados, registrados em diário de campo, aconteceram dois fatos importantes que relato a seguir: o primeiro ocorreu no início da tarde, quando chegávamos a UMEI para trabalhar, eu e um colega (professora do parcial, alunos de 5 anos), quando interpeladas pela vice-diretora, que relatava a esta que possivelmente teriam que fazer uma pequena apresentação no mês de novembro, na SMED, do projeto que estavam desenvolvendo, cujo título era " Território Negro".

Prontamente me coloquei a disposição para saber mais do projeto, junto à direção e nesta ocasião fui convidada a participar formalmente e posteriormente receberia o projeto impresso. Não posso deixar de destacar minha surpresa em saber do projeto que já estava acontecendo da UMEI com as crianças das turmas de 5 (cinco) anos, neste período, haviam encerrado as visitas aos museus de Belo Horizonte, para contextualização do projeto.

O segundo fato que foi muito caro para minha pesquisa, aconteceu entre uma conversa informal com outra colega, também participante do projeto, que me pediu ideias que pudessem contribuir para o projeto em sua turma, neste dia falei de algumas coisas que havia lido e que poderia ser bem utilizado com sua turma, fiquei feliz em ajudá-la, colocando-me a disposição para a efetivação das atividades.

Depois de conversar com as demais professoras, percebi que sentiram a vontade de compartilhar comigo o projeto e nesta troca vi ali uma grande possibilidade em realizar meu plano de ação juntamente às turmas atendidas por elas.

A partir daí iniciei pesquisas que pudessem enriquecer o projeto "Território Negro", como as professoras já haviam iniciado o projeto, nesta etapa duas escolheram livros para servirem de suporte para suas atividades com as crianças, foram: *Os cabelos de Lelê, Bruna e a galinha D'angola*, já a terceira professora estava envolta no projeto institucional destinado a toda UMEI, por isso havia me procurado, pois não tinha pensando ou pesquisado sobre o assunto do projeto Território Negro.

O início foi complicado, me deparei com um projeto em andamento, neste caso procurei agir a principio como colaboradora, com a primeira professora, que iniciou seus trabalhos com o livro: "Os Cabelos de Lelê", me foi permitido um envolvimento maior, eles já haviam iniciado a leitura do livro, em seguida fizeram uma representação por meio de desenho, a partir de um circulo desenhado pela mesma, foi possível definir quais materiais formariam os cabelos da personagem, variações também de penteados eram necessários.



FIGURA 8: Atividade referente ao livro “Os cabelos de Lelê”.
Foto: Elândia dos Santos



FIGURA 9: Atividade referente ao livro
“Os cabelos de Lelê”.
Foto: Elândia dos Santos



FIGURA 10: Atividade referente ao livro
“Os cabelos de Lelê”.
Foto: Elândia dos Santos



FIGURA 11: Atividade referente ao livro
“Os cabelos de Lelê”.
Foto: Elândia dos Santos



FIGURA 12: Atividade referente ao livro
“Os cabelos de Lelê”.
Foto: Elândia dos Santos

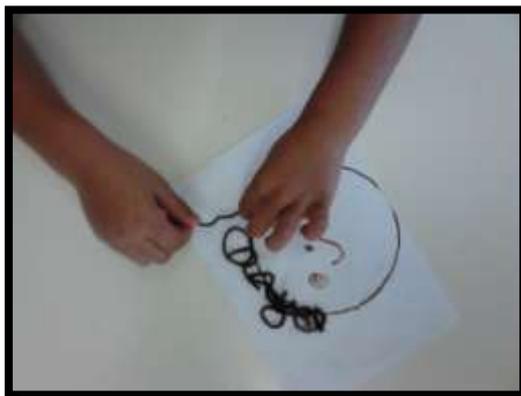


FIGURA 13: Atividade referente ao livro
“Os cabelos de Lelê”.
Foto: Elândia dos Santos

O planejamento das atividades ficaram *a priori* assim dispostas:

- Apresentação do livro;
- Desenho da personagem Lelê, individual, papéis, lápis de colorir,
- Confeção dos cabelos com materiais e formas diversas: lã marrom, papel crepom marrom;
- Montagem do painel;
- Apresentação das crianças;

A turma que trabalhou com O cabelo de Lelê, fez uma releitura da personagem, por meio de desenhos, que formou um painel, onde foi destacada a cor escolhida pelas crianças para representar Lelê, cor marrom, os cabelos de crepom e lã ambas da mesma cor. Após o desenvolvimento da atividade, foi montado o painel com os desenhos e enfeitados com laços.



FIGURA 14: Representação dos cabelos de Lelê.
Fonte: Livro “Os cabelos de Lelê”. (p.16)



FIGURA 15: Cabelos de Lelé feitos pelos alunos.
Foto: Elândia dos Santos

Em um segundo momento pensamos em uma apresentação das crianças a toda UMEI, a ideia principal de Angola era que a turma apresentasse vestidos de capoeiras (meninos) e as meninas com saias rodadas, dançando um samba ou musica a ser escolhida.

A chegada de um *e-mail*, vindo da SMED que estipulava as orientações para a apresentação dos resultados do projeto “Território Negro”, as atividades ficaram restringidas a uma caixa, pois as determinações eram que os trabalhos fossem apresentados em uma caixa. Angola resolveu reestruturar o planejamento, junto com os alunos confeccionou galinhas d’Angola, em garrafas *pet*. Com as mudanças, resolvemos registrar em uma pequena filmagem uma atividade pensada para envolvermos a família.

Para tanto, desenhei em dois tecidos, os contornos do continente africano e do Brasil, o primeiro em vermelho e este último em amarelo, entre os dois colocamos um tecido azul, a ideia central, era fazer uma analogia ao tráfico dos negros, sendo retirados de seu continente e sofrendo todo tipo de sorte, deixando a vida prazerosa para trás, atravessaram o mar, indo para um continente desconhecido, onde o trabalho era seu único direito, ao passar dos tempos , este mesmo povo, foi corresponsável pelo desenvolvimento do Brasil, erguendo nos braços :

Assim que os tecidos foram dispostos no chão, 5 crianças e 3 mães, se posicionaram no continente africano (tecido vermelho), ali as crianças brincavam com carrinhos, bolas e bonecas, ao fundo uma música africana, em seguida o som pára e imediatamente ouve-se os tambores, as pessoas atravessam o mar (tecido azul) e encaminham-se para o Brasil (tecido amarelo), ali eles trabalham, após alguns minutos, novamente a música pára e ouve-se o som dos tambores, as pessoas então abaixam-se pegam o Brasil erguendo-o, enquanto gritam o nome do país. (Diário de campo, 12 de novembro, 2015)

Angola conseguiu a participação de 3 mães, elas demonstraram grande interesse pelo trabalho, pediram-me para assistirem a gravação após o término, procuramos envolvê-las no processo de criação, solicitando a opinião quando ao desenrolar da ação. Uma das crianças participantes possui o diagnóstico de autismo, durante as filmagens ele interagiu com os colegas e participou demonstrando interesse.

Não foi possível acompanhar e realizar o plano de ação com as demais turmas, com a turma que trabalhou o livro Bruna e a galinha D'Angola, pôde sugerir em conversas informais com a professora, Etiópia, algumas ideias, contudo ela optou na produção junto às crianças de um painel sobre o tema do livro.



FIGURA 16: Atividades da galinha D'Angola. Turma professora Angola
Foto: Elândia dos Santos



FIGURA 17: Atividades da galinha D'Angola. Turma professora Angola
Foto: Elândia dos Santos

As imagens a cima representam as produções da professora Angola e sua turma, que também trabalhou com o livro “Bruna e a Galinha D’Angola.

Embora a professora já houvesse dado por encerrado sua participação no projeto, com o recebimento do *e-mail*, viu-se na situação de fazer outra produção,

Ao conversar com Etiópia, percebi que para ela não estava sendo fácil trabalhar com a temática, ela por vezes repetiu que não tinha criatividade para tanto, segundo ela, já estava bom o que tinha feito. (Diário de Campo, 04 de novembro de 2015)

A última turma não tinha escolhido nenhum material específico, participaram da primeira etapa, com visita ao museu de Artes e Ofícios, sugeri como proposta, trabalharmos a história de uma princesa negra, Moçambique explicou-me que seu trabalho não era dentro do projeto “Território Negro e sim de visitas aos museus, apesar de considerar importante, alegou que são projetos que necessitariam de tempo para efetivá-los, propondo que o projeto fosse trabalhado o ano todo.

Ao passo que Angola, sempre dizia ter ideias para efetivar o projeto, procurava-me e pedia minha opinião, concentrou sua criatividade no Projeto, com isso aumentou o leque de possibilidades.

Paralelo ao Projeto outras atividades foram acontecendo na UMEI contemplando a reeducação para as relações étnico-raciais, sendo que novamente estive a disposição das colegas, pois fui procurada outras vezes no intuito de contribuir com sugestões, este período permeou o final de outubro e início de novembro, procurando responder as comemorações do dia da Consciência Negra – 20 de novembro.

4.3. O Projeto Território Negro

Quando iniciei a pesquisa e o plano de ação, o Projeto Território Negro, já estava em desenvolvimento, às visitas aos museus e as atividades com os livros já haviam começado, porém ao perceberem meu interesse as professoras convidaram-me a auxiliá-las na continuidade do projeto.

O Projeto Território Negro está no seu terceiro ano, é resultado de parceria entre os Museus e a Prefeitura de Belo Horizonte, tendo por finalidade promover o encontro da escola com os museus e assim “possibilitar a apropriação de conhecimentos acerca das culturas

africana e afro-brasileira, de suas histórias, suas produções intelectuais, científicas, tecnológicas e estéticas, e suas formas de organização social”⁴ (EVARISTO, 2015)

Objetivos do Projeto “Território Negro”

- Possibilitar a ampliação do conhecimento através da observação e pesquisa;
- Dar visibilidade ao currículo quanto a política de promoção da igualdade racial na cidade;
- Vivenciar ludicamente a cultura Afro-brasileira através de histórias, cantigas, Brincadeiras e vocabulários;

O cartaz foi afixado na sala da turma “Mato Grosso”⁵, nele é possível ver os Museus participantes desta edição do Projeto e que foram visitados pelas crianças, este cartaz foi recebido pela professora Etiópia , quando de sua participação nas palestras organizadas no Museu de Artes e Ofícios, onde foram relatadas as experiências com o Projeto Território Negro (anexo depoimentos dos estudantes).

Após as visitas, as professoras escolheram os livros que para elas contemplam o Projeto e auxiliam-nas no trato com a temática, que são:

- “O cabelo de Lelê”, de Valéria Belém e ilustrações de Adriana Mendonça
- “Bruna e a galinha D’Angola” de Gercilga de Almeida e ilustrações de Valéria Saraiva.

O primeiro Museu visitado foi o de Artes e Ofícios, que aconteceu no primeiro semestre deste ano, neste segundo momento, realizaram visitas no Museu Brasileiro do Futebol - Mineirão, e as docentes participaram de relatos sobre o projeto, no Museu de Artes e Ofícios.

⁴ esta pesquisa foi realizada no http://eticogenero.blogspot.com.br/p/territorio-negro_28.html, que tem como coordenadora Mara Catarina Evaristo, integrante da equipe do Núcleo de Relações Étnico-Raciais, que compõe a Gerencia de Articulação da Política Educacional da SMED em Belo Horizonte

⁵ O projeto institucional deste ano de 2015 da UMEI - Curumins , teve como proposta o estudo dos estados brasileiros, o título era: “ Curumins redescobrimo o Brasil”

5. CAPÍTULO IV - PARA FINALIZAR A CONVERSA

5.1. Considerações Finais

Finalizo a conversa tecendo considerações, a partir da imersão naquela realidade, buscando analisar aquelas praticas e possíveis contribuições, no que tange esta temática, reeducação para as relações étnico-raciais, viabilizando o desenvolvimento de um currículo equânime. Além das potencialidades, as lacunas encontradas também foram analisadas no intuito de fortalecer a construção de um futuro PPP a ser consolidado na UMEI Curumins.

Ao término deste estudo foi possível alçar algumas considerações importantes em direção ao que fora proposto no início desta conversa, conseguimos identificar naquelas praticas, indícios positivos para uma proposta coerente com o P.P.P em construção, bem como analisar as potencialidades das mesmas.

Nesse processo podemos destacar as atividades em torno do material literário, apesar de perceber a ausência neste ano daqueles popularmente conhecidos, como: Menina Bonita do Laço de Fita, de Ana Maria Machado e Bonequinha Preta, de Alaíde Lisboa de Oliveira, os que foram escolhidos trouxeram também outras possibilidades.

Os livros: Os Cabelos de Lelê de Valéria Belém e Bruna e a Galinha D'Angola de Gercilda de Almeida, foram os grandes destaques, porém foram pouco explorados, este último as atividades ficaram na releitura da galinha d'Angola, já o primeiro a exploração privilegiou a cor, os cabelos da personagem.

É possível considerar que os livros literários são, sem dúvida, grandes aliados nas propostas em torno desta temática, na educação infantil, embora ainda representem poucos exemplares nas bibliotecas, a sugestão seria adquirir mais títulos, disponibiliza-los também nas salas de aula, não ficando apenas reservados a biblioteca, isso facilitaria o manuseio dos mesmos pelas crianças durante todo o ano sem que para tanto façam parte de um projeto específico.

No questionário as docentes elencaram um número significativo de títulos que abordam o negro, ou a temática racial, mas que não fazem parte do acervo da instituição, sem

dúvida a aquisição destes materiais auxiliariam ainda mais o desenvolvimento sejam por meio de projetos ou de livre escolha das crianças.

Outro fator de destaque se remete ao projeto “Território Negro”, quando este instiga as visitas aos museus em consonância com a temática, oferecendo ao docente materiais para a reeducação étnico-racial de si mesmo e de suas crianças.

Assim, possibilitando também uma “tomada” daqueles espaços públicos, tão pouco frequentados pelo grande público, e tão minimamente utilizado como recurso didático para o ensino, pouco como personagem constante de nossas práticas, sendo, portanto, um valioso item a constituir o P.P.P.

É importante lembrar que em meus primeiros relatos pude notar demonstrações de valorização da imagem de personagens negros, sejam nas portas ou em painéis, apesar de tímidas, são valorosas, acredito que o fato possa ser mais explorado pelas docentes, bem como incentivados no sentido de representação da parcela da comunidade ali assistida.

Se por um lado, precisamos valorizar os ganhos para a sistematização no PPP das propostas praticadas pelas docentes, porém não podemos deixar de mencionar as lacunas, neste sentido é possível destacar a falta de continuidade do projeto, que causou desinteresse por parte de algumas docentes.

Posso destacar também que o envolvimento das crianças no desenvolvimento do projeto, poderia ser maior, sugere-se que a criança esteja mais no centro do processo de aprendizagem, uma estratégia seria que elas mesmas pudessem participar das escolhas dos livros a serem trabalhados.

Outra lacuna dentro das práticas foi que pouco se explora das músicas, dos movimentos, ou seja, da musicalidade e corporeidade, herança Africana em nossa sociedade, neste intuito sugiro que instrumentos que pouco estão presentes naquele espaço, como o agogô, berimbau, dentre outros estejam disponíveis.

Noto ainda, a partir das respostas dos questionamentos que foram propostos por este trabalho, uma delas é que muito ainda temos que caminhar, sabendo da necessidade urgente de formação continuada, especificamente para a educação para as relações étnico-raciais.

Como salienta Passos (2012, p.12) “(...) formação inicial e continuada precisa incidir sobre o tratamento pedagógico dessas questões, possibilitando reflexões sobre o reconhecimento e a aceitação das diferenças”.

Sabemos que o racismo afeta toda uma sociedade, limita e oprime. A Educação Infantil é o lugar das grandes e das pequenas descobertas, por isso não podemos admitir que a escola se omita nesta discussão, negar a importância de se educar para as relações étnico-raciais é posicionar-se contra sua própria função social.

Notadamente a questão ainda provoca desencontros entre a prática e a intenção legal em torno da Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil, tendo em vista também que devemos pensar na Reeducação para esta temática, visto que esta ainda não se encontra sistematizada.

Outra questão evidente é que as práticas docentes podem e devem contribuir para o PPP, mas devemos rever alguns pontos de incoerência e dúvidas aperfeiçoar nossos estudos e permitir o envolvimento maior das crianças neste processo.

Saliento que o trabalho ainda continua não sendo possível contemplar todos o percurso e encerramento do Projeto Território Negro, assim como das demais atividades que estão em execução na UMEI – Curumins, que não foram mapeadas devido ao tempo proposto para a entrega deste documento.

Entendo que as propostas das docentes são válidas, apesar de não apresentarem folego para se perpetuarem no contexto daquela unidade, deparamos com a estrutura organizacional, quando o tempo não se tornou suficiente para a concretização das propostas, pois vários foram os percalços, como festa Junina, recesso escolar, Mostra Cultural, Dia das Crianças e Professores, apresentações determinadas pela gestão, aniversário da UMEI e por fim movimento de greve.

Além destes fatores dificultadores do desenvolvimento do plano de ação, o tempo foi o grande vilão nesta empreitada, precisava concluir esta pesquisa em tempo determinado pelo curso de formação da qual faço parte, onde este trabalho é peça determinante para sua conclusão, neste contexto algumas atividades deixaram de ser registradas, mas continuaram em desenvolvimento na unidade.

Por fim, concluo que existem atividades que contemplando a temática racial naquela instituição, mas ainda necessitam de novas avaliações por parte do grupo, mas são valorosas,

contudo, o desejo de efetivá-la no transcorrer do ano letivo precisa de maior investimento, visto que também a formação continuada aliada a conscientização por parte das docentes sobre o lugar que ocupam nesta discussão é sem dúvida ponto determinante para o sucesso da temática.

Nisto propomos que os materiais e instrumentos que promovam a discussão de uma Reeducação para as Relações Étnico-Raciais, estejam à disposição de todos na unidade, sem a preocupação de determina-los apenas para projetos determinados de curto prazo.

Deixamos aqui registrados alguns desafios que exigem novas pesquisas, principalmente para a Educação Infantil e a educação para as relações étnico-raciais, deixo aqui algumas delas:

Educação para as Relações Étnico-Raciais e crianças de 0 a 3 anos, possibilidades e desafios das práticas docentes;

Corporeidade e musicalidade africanas e afro-brasileiras como instrumentos pedagógicos para as crianças da E.I;

Concretização no currículo de E.I de saberes e conhecimentos da Cultura africana e afro-brasileira que despertem interesses nas crianças e promovam representações positivas dos negros;

Enfim, muitos serão as possibilidades, cabe a nós como docentes escolher entre o silêncio ou a ação.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelê**. Ilustrações: Adriana Mendonça. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

_____. Ministério da Educação. Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003. Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC; Unesco, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. CNE/CP 003/2004. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais e para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, SEB, 2004.

_____. **Lei nº10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, 23/12/1996.

BRITO, José Eustáquio de. Educação e Relações Étnico-Raciais: desafios e perspectivas para o trabalho docente. **Revista Educação em Foco**, ano 14, n. 18, dez 2011. p. 57-74

CAMPOS, Roselane F. **Democratização da educação infantil**: as concepções e políticas em debate. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 4, n. 7, jul./dez. 2010. p. 299-311

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do Silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2000.

FLICK, Uwe; NETZ, Sandra. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2009

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coords.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GEBARA, Tânia Aretuza Ambrizi. Currículo, proposta pedagógica, planejamento e organização e gestão do espaço, do tempo e das rotinas em creches e pré-escolas. IN.: Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil. FaE/UFMG: 2014 / 2015 (mimeo)

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais. *In*: SALES, Augusto dos Santos (org.). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, 2005.

_____. **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.

_____. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: MEC; SEB, 2007.

_____. **Práticas pedagógicas de trabalho com relação étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; Unesco; IPEA, 2012.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. IN.: MOREIRA, A.F.B. (org.) **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999, p. 165-183.

LEI Nº 010172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001. Em

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em 14 mar. 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo / **Revista de Ciências da Educação** . n. 8. jan/abr : 2009

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional Versus Identidade Negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Superando o racismo na escola**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. LISBOA: Dom Quixote, 1992. pp.13-33. Disponível em: <<http://docs.di.fc.ul.pt/handle/10451/4758>>. Acesso em: 6 jul. 2015.

LIVEIRA, Verediane Cintia de Souza. **Educação das relações étnico-raciais e estratégias ideológicas no acervo do PNBE 2008 para educação infantil**. Curitiba: 2010

PARECER N. CNE/CP 003/2004. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

PASSOS, Joana Célia dos. A educação para as relações étnico-raciais como política pública na Educação Infantil. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Orgs.). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

SALLES, Fátima; FARIA, Vitória. **Currículo na Educação Infantil: Diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. Ática educadores. 2. ed. São Paulo: 2012

SANTOS, Lourival dos; LIMA, Maria. Reeducação das relações raciais e ensino de história: reflexões teórico-metodológicas sobre processos de formação docente em lugar de fronteiras. **Revista Eletrônica – História em Reflexão – UFGD**, Dourados, vol. 8, n. 16, 2014.

SILVA, Isabel de Oliveira. Professoras da Educação Infantil: formação, identidade e profissionalização. IN: **Docência na educação infantil**. Salto para o Futuro, ano XVIII, boletim 10 junho de 2013. Disponível em:

http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/17204610_DocenciaEducacaoInfantil.pdf.> Acesso: 7 jul. 2015

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1137>.> Acesso: 20 out. 2015

VIEIRA, Livia Maria Fraga. O perfil das professoras e educadoras da Educação Infantil no Brasil. In: **Docência na educação infantil**. Salto para o Futuro, ano XVIII, boletim 10 junho de 2013. Disponível em: http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/17204610_DocenciaEducacaoInfantil.pdf.>. Acesso em 20 ago. 2015.

SANT'ANA. Antônio Olimpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. IN.: MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. revisada Brasília: MEC; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SCHWACZ, Lilia. No país das cores e nomes. In: QUEIROZ, Renato da Silva (Org.). **O corpo do brasileiro: estudos de estética e beleza**. São Paulo: Editora Senac, 2000.

VIEIRA. Livia Maria Fraga. Obrigatoriedade escolar na educação infantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 245-262, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em 24 ago. 2015.

VELHO, Gilberto. **Projeto e Metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.. 2003. 137 p.

Assembleia Geral da ONU, década afrodescendente (2015 – 2024). Disponível em: <http://decada-afro-onu.org/>. Acesso em 14 set. 2015.

ANEXOS

A. QUESTIONÁRIO

Muito já foi dito sobre a educação para as relações étnico raciais em nosso país, pelo menos nos últimos 12 anos, desde a implementação da Lei 10.639 em 2003, porém percebemos que é um campo novo e pouco trabalhado na Educação infantil. Nesta pesquisa procuro vivenciar e compartilhar com as colegas um pouco mais desta temática, as experiências, os projetos e práticas pedagógicas vislumbrando contribuir efetivamente com o desenvolvimento do Projeto Pedagógico de nossa instituição.

Neste trabalho, é muito importante que suas respostas sejam verdadeiras, por isso conto com sua disponibilidade.

Comprometo-me a manter sigilo quanto às informações fornecidas e lhe asseguro que os resultados não serão divulgados isoladamente em nenhuma hipótese.

Caso queira entrar em contato comigo, para propor sugestões ou buscar informações sobre a pesquisa, por gentileza, envie um e-mail para elandiasant@yahoo.com.br

- **Dados pessoais:**

- Nome da entrevistada:

- Data de Nascimento : ___/___/____

- Sexo:

() feminino () masculino () auto declaração: _____

- Estado civil:

() casado(a) () solteiro (a) () viúvo (a)

() divorciado (a) () união estável Outro: _____

- Você tem filhos? () sim () não

Qual a idade: _____

- Qual sua cor (auto declaração):

() preta () branco

() indígena () parda

() amarela () outro

- Escolaridade

() Ensino médio () ensino médio/ magistério

() normal () normal superior

Ensino superior:

() Pedagogia () Letras

() História () Psicologia

() Filosofia () Matemática

() Outra. Qual? _____

Tipo de instituição: () pública () privada

Ano de conclusão: _____

Pós-graduação: () não () sim

Curso(s): _____

Ano de conclusão: _____

- Você trabalha a temática da educação para as relações étnico-raciais com seus alunos?
Com qual frequência o faz?

() diariamente () semanalmente

() mensalmente () esporadicamente (em datas comemorativas, como 13 de maio e 20 de novembro)

() só a partir de projetos específicos () Outros: _____

- Você já presenciou alguma atitude por parte de colega, funcionário ou criança na nossa instituição que demonstrasse racismo ou discriminação racial?

() sim () não

Caso sim, identifique em qual das relações abaixo ocorreu o fato:

() criança – criança () adulto – adulto (profissionais da UMEI)

() crianças – adulto (profissional da UMEI) () adulto (profissional da UMEI) - família

() criança – família () família – adulto (profissional da UMEI)

() adulto (profissional da UMEI)– criança () família - criança

- Qual a sua opinião sobre a temática Racial na Educação Infantil, você acha que é necessário abordá-la e por quê? Você se sente preparada para trabalhar com os alunos da sua turma a educação para as relações étnico-raciais?

() sim () não

Caso, sim registre no espaço abaixo as suas demandas de formação:

- Quais recursos didáticos você utiliza no dia a dia para trabalhar a temática das relações étnico-raciais, assinale abaixo as opções:

() livros de histórias () imagens que representam personagens negros

() bonecas ou bonecos () músicas e cantigas de roda

() brincadeiras () jogos

Outros: _____

- Você trabalha com textos literários que abordam a temática das relações étnico-raciais, existentes na UMEI?

Caso, sim registre no espaço abaixo quais são suas escolhas e justifique-as?

B. DEPOIMENTOS DOS ESTUDANTES

EU ACHEI LEGAL
GOSTEI MAIS DO
MUSEU MIZAS VALE
DA CAVERNA. STEFANI
5 ANOS

EU GOSTEI DA HISTÓRIA DO
BAOBÁ, E DA CANOA GIGANTE
GIGANTE DO MUSEU ARTES
E OFÍCIOS
SABRTEL, 5 ANOS

EU GOSTEI DO MVS
NNAS VALE DAS
GASAS DE OURO
PRETO E A CAVER
LEONAR