

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA  
EDUCAÇÃO BÁSICA

Ester Moreira De Souza

**EDUCAÇÃO INFANTIL E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:  
Estratégias utilizadas pelas professoras que trabalham com crianças de um  
ano de idade para o desenvolvimento da temática**

Belo Horizonte

2015

Ester Moreira De Souza

**EDUCAÇÃO INFANTIL E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:  
Estratégias utilizadas pelas professoras que trabalham com crianças de um  
ano de idade para o desenvolvimento da temática**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Infantil, pelo Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica, da Faculdade de Educação / Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Cláudio Emanuel dos Santos

Belo Horizonte

2015

Ester Moreira De Souza

**EDUCAÇÃO INFANTIL E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:  
Estratégias utilizadas pelas professoras que trabalham com crianças de um  
ano de idade para o desenvolvimento da temática**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Infantil, pelo Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica, da Faculdade de Educação / Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Cláudio Emanuel dos Santos

Aprovado em 9 de maio de 2015.

BANCA EXAMINADORA

---

Orientador: Cláudio Emanuel dos Santos – Faculdade de Educação da UFMG

---

Convidado: Vitória Régia Izaú – Doutoranda Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG

## AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus, pela sua infinita bondade e amor para comigo, me capacitando e concedendo oportunidade para eu dar continuidade aos meus estudos.

Ao meu esposo, pelo carinho, apoio e incentivo. Em vários momentos pensei estar no limite de minhas forças, mas ele abraçou-me, acalmou-me, e assim, pude perceber que não estava só.

À minha mãe, que inúmeras vezes cobrou minha presença ou mesmo uma ligação... mas absorta em minhas produções muitas vezes falhei como filha. Obrigada pela paciência e dom de perdoar.

À minha família, que muitas vezes me esperava para nosso encontro familiar e eu nunca podia e não adiantando mudar hora, dia ou mês, mesmo assim eu nunca comparecia. Sei que vocês me compreenderam, apenas não viram as lágrimas que rolaram e a linha tênue que me dividia entre estar com vocês ou concluir mais essa etapa.

Em especial à minha irmã Maria. Obrigada pelas leituras e correções! Quando peguei meu texto todo marcado confesso que enlouqueci, pensava que estava tudo “certinho”, mas agora, de posse do resultado, só tenho a agradecer, pois ficou muito melhor. Saber que posso contar com você é tudo de bom.

À equipe da UMEI Aarão Reis: Bel, Cida, Didi e Juciara. Enfim, a todas meu muito obrigada!

Ao meu orientador, Cláudio, obrigada por confiar em mim concedendo-me liberdade para escrever, pesquisar, mudar. No momento que precisei esteve disponível para me orientar, presencial ou mesmo virtualmente - “claro, com alguns atropelos”! Liberdade não tem preço e esta liberdade foi fundamental para finalização deste projeto, muito obrigada!

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar quais as estratégias utilizadas por professoras que trabalham com crianças de um ano de idade para o desenvolvimento da temática Relações Étnico-Raciais na educação infantil. Um dos fatores determinantes na escolha da temática foi a implementação da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que em seu artigo 26-A ordenou a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas instituições de ensino fundamental e médio. Sendo a educação infantil primeira etapa da educação básica, faz-se necessário o desenvolvimento desta temática em seu cotidiano. A abordagem qualitativa foi escolhida como uma das principais ferramentas a ser utilizada. Através de entrevista e questionário buscou-se obter dados para as análises. Conclui-se que as entrevistadas compreendem a necessidade de se desenvolver a temática na sala de aula, porém, muitas consideram um desafio realizar tal tarefa com crianças de um ano de idade.

**Palavras-chave:** Educação Infantil, Étnico-racial, Professora, Criança.

## SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO .....	10
2.	EM BUSCA DE ESPAÇO.....	14
	<b>2.1 Um Sonho Realizado: Umei Aarão Reis .....</b>	<b>15</b>
3.	PAPEL DA ESCOLA DIANTE DA DIVERSIDADE CULTURAL.....	17
4.	ALGUNS TERMOS E CONCEITOS.....	20
5.	A CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS DE IDADE.....	25
6.	O PERFIL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	29
7.	PRAZER EM CONHECER: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS .....	31
8.	RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E CURRÍCULO.....	34
9.	ATUAÇÃO PEDAGÓGICA: ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELAS PROFESSORAS QUE TRABALHAM COM CRIANÇAS DE UM ANO DE IDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DA TEMÁTICA .....	36
	<b>9.1 BERIMBAU: expressando jeito de ser e existir .....</b>	<b>36</b>
	<b>9.2 CAPOEIRA: o corpo na construção da identidade .....</b>	<b>39</b>
	<b>9.3 O OUTRO: espelhamento na construção da identidade .....</b>	<b>42</b>
	<b>9.3.1 ESPELHO, ESPELHO MEU .....</b>	<b>43</b>
	<b>9.4 APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM: vamos conversar? .....</b>	<b>44</b>
	<b>9.4.1 ERAM DIVERSAS VEZES ...MAS CONTARAM APENAS UMA .....</b>	<b>46</b>
	<b>9.4.2 HISTÓRIA O CABELO DE LELÊ .....</b>	<b>47</b>
	<b>9.4.3 FAZ DE CONTA .....</b>	<b>48</b>
	<b>9.5 PARA CASA EM FAMÍLIA: a Bonequinha Preta.....</b>	<b>51</b>
10.	A DOR TEM COR? .....	54
11.	O PRESENTE .....	57
	<b>11.1 Surpresa ao apreciar os murais.....</b>	<b>59</b>
12.	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	61
13.	REFERÊNCIA.....	62
	ANEXOS.....	65

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> - O desenvolvimento da criança e sua percepção da diversidade étnico-cultural.....	27
<b>QUADRO 2</b> - Sexo das pesquisadas.....	31
<b>QUADRO 3</b> – Tempo de atuação como professora da educação infantil .....	31
<b>QUADRO 4</b> - Nível de formação das pesquisadas.....	32
<b>QUADRO 5</b> - A Lei 10.639/03 está contemplada no P.P.P. ....	32
<b>QUADRO 6</b> - Existe(m) criança(s) negra(s) na sala de um ano.....	32

## FIGURAS

Figura 1: crianças manuseando um berimbau. Fonte: arquivo da pesquisadora. ....	36
Figura 2: criança manuseando um berimbau. Fonte: arquivo da pesquisadora. ....	36
Figura 3: adulto apresentando o som do instrumento para as crianças. Fonte: arquivo da pesquisadora. ....	37
Figura 4: as crianças se alegram ao som do berimbau. Fonte: arquivo da pesquisadora. ....	37
Figura 5: crianças experimentando fazer vibrar as cordas do instrumento. Fonte: arquivo da pesquisadora. ....	38
Figura 6: adulto fazendo uma demonstração do som do instrumento. Fonte: arquivo da pesquisadora. ....	38
Figura 7: adulto incentivando a explorar o instrumento. Fonte: arquivo da pesquisadora. ....	38
<b>Figura 8:</b> criança explorando instrumento. ....	38
Figura 9: crianças acompanham com palmas o som do berimbau. Fonte: arquivo da pesquisadora. ....	41
Figura 10: adulto incentivando as crianças a explorarem novos movimentos. Fonte: arquivo da pesquisadora. ....	41
Figura 11: adulto incentivando as crianças a explorarem novos movimentos. ....	42
Figura 12: crianças explorando novos movimentos. ....	42
Figura 13: criança brincando frente ao espelho. ....	44
Figura 14: criança brincando frente ao espelho. ....	44
Figura 15: crianças brincando com fantoches de Anjo e do Porquinho. Fonte: arquivo da pesquisadora. ....	45
Figura 16: criança brincando com o fantoche de Lelê e Chapeuzinho Vermelho. Fonte: arquivo da pesquisadora. ....	45
Figura 17: professora iniciando a leitura. Fonte: arquivo da pesquisadora. ....	47
Figura 18: a criança que se aproximou integra-se ao grupo para ouvir a história. Fonte: arquivo da pesquisadora. ....	47
Figura 19: Professora conta história <i>O cabelo de Lelê.</i> Fonte: arquivo da pesquisadora. ....	48



Figura 20: aluna imita a professora e reconta a história. Fonte: arquivo da pesquisadora.....	48
Figura 21: Professora distribuiu folhas de jornal para confecção de bonecas. Fonte: arquivo da pesquisadora. ....	49
Figura 22: As crianças amassam as folhas de jornal para construção de bonecas. Fonte: arquivo da pesquisadora.....	49
Figura 23: as bonecas coloridas são expostas para as crianças escolherem. Fonte: arquivo da pesquisadora. ....	50
Figura 24: criança escolhe uma boneca para brincar. Fonte: arquivo da pesquisadora. ....	50
Figura 25: meninas e meninos brincando com as bonecas coloridas. Fonte: arquivo da pesquisadora. ....	50
Figura 26: crianças cuidando das bonecas coloridas. Fonte: arquivo da pesquisadora.....	50
Figura 27: criança conversando com a boneca. Fonte: arquivo da pesquisadora. ....	51
Figura 28: crianças interagindo, estabelecendo momentos de troca. Fonte: arquivo da pesquisadora. ....	51
Figura 29: as bonecas e orientações para o para casa. Fonte: arquivo da pesquisadora.....	52
Figura 30: relato e a boneca Moranguita confeccionado pela família. Fonte: arquivo da pesquisadora. ....	52
Figura 31: Relato e boneca decorada com ajuda da família. Fonte: arquivo da pesquisadora.....	53
Figura 32: a professora dos alunos de quatro anos recebe o presente. Fonte: arquivo da pesquisadora. ....	57
Figura 33: A professora mostra para as crianças a boneca negra. Fonte: arquivo da pesquisadora.....	57
Figura 34: Penteado realizado pela família utilizando emborrachado Fonte: arquivo da pesquisadora. ....	59
Figura 35: Penteado utilizado pela família utilizando esponja de aço. Fonte: arquivo da pesquisadora. ....	59
Figura 36: Mural encontrado pelos alunos de um ano de idade. Fonte: arquivo da pesquisadora.....	60

## 1. INTRODUÇÃO

A pesquisa tem como objetivo conhecer algumas estratégias utilizadas por professoras, que atuam na educação infantil, para o desenvolvimento da temática Relações Étnico-Raciais no cotidiano da sala de aula. O foco são as professoras que trabalham com crianças de um ano de idade da Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Aarão Reis, localizada na região norte no município de Belo Horizonte, Minas Gerais.

Vários fatores contribuíram para escolha da temática. Um deles foi a determinação da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que em seu artigo 26-A ordenou a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas instituições de ensino fundamental e médio. Sendo a educação infantil primeira etapa da educação básica faz-se necessário o desenvolvimento desta temática em seu cotidiano.

A temática Relações Étnico-Raciais já foi anteriormente desenvolvida na UMEI Aarão Reis (UAR), em trabalhos realizados por duas professoras Maria Aparecida de Castro da Mata (2010) e Isabel Regina Neves Souza (2012), como conclusão do curso LASEB/UFMG. O primeiro, desenvolvido pela Prof.<sup>a</sup> Maria Aparecida, intitulava-se *A Lei 10.639/03 na educação infantil: o respeito às diferenças étnico-raciais*, já o segundo, de autoria da Prof.<sup>a</sup> Isabel, tinha como título, *Cultura Afro-brasileira na educação infantil*. Ambas abordaram a temática com o objetivo principal de contextualização, para as crianças, da origem histórica de nossa etnia. Estes trabalhos priorizaram as crianças de 4 e 5 anos de idade matriculadas na instituição. Percebeu-se que os trabalhos feitos até então, não contemplavam as crianças pequenas do berçário, sala de um e dois anos de idade. Dados estes que não se limitam à instituição selecionada, pois, Anete Abramowicz (2001, p. 84) nos dá um panorama sobre tal questão dizendo: “há um número reduzido de pesquisas no Brasil que analisaram a questão racial na creche”, ou seja, com crianças de 0 a 3 anos de idade. A autora (2001), ainda afirma que pesquisas realizadas apontam para a existência da problemática racial no espaço da educação infantil, porém, o foco tem sido limitado a um trabalho voltado para crianças acima de três anos.

Desta forma, observando o cotidiano da UMEI encontrou-se uma lacuna, ou seja, espaço para desenvolver a temática junto às professoras que atuam com as crianças da faixa etária de um ano de idade. Em diálogos com o grupo selecionado a questão foi colocada e algumas docentes tiveram uma fala intrigante que ecoou e ecoa sempre que a temática é apresentada, a saber: “COM CRIANÇAS DE UM ANO DE IDADE?!”

Nos diálogos com as professoras, algumas relataram que com crianças da idade proposta (um ano) seria muito difícil ou quase impossível desenvolver a temática. O passo seguinte, adotado pela pesquisadora foi a elaboração de um questionário, cujo objetivo era investigar se realmente a temática era ou não desenvolvida com crianças dessa idade. Da análise das respostas obtidas com o questionário aplicado, surgiu, então, a orientação para o plano de ação.

Através do citado instrumento de pesquisa realizado com as docentes, verificou-se também que as crianças de um ano de idade nem sempre eram contempladas pela abordagem investigativa. Outro item que chamou atenção durante as entrevistas foi “o que” estava a assustar as professoras, ou seja, os motivos que as professoras consideravam desafiantes no desenvolvimento da temática Relações Étnico-Raciais com crianças de um ano de idade. Durante as entrevistas foram raras as respostas positivas em relação ao desenvolvimento de um trabalho relativo à temática com crianças menores de três anos, porém, todas reconheceram a importância de se desenvolver a temática com crianças de todas as idades.

A inquietação diante da temática ligada ao fator idade das crianças tornou-se o problema da pesquisa. Quais as estratégias utilizadas pelas professoras que trabalham com crianças de um ano de idade na UMEI Aarão Reis para o desenvolvimento da temática Relações Étnico-Raciais tornou-se o objetivo central da pesquisa. Algumas questões levantadas foram: As professoras que trabalham com crianças de um ano desenvolvem esta temática em sala de aula? Quais os instrumentos metodológicos utilizados pelas professoras que trabalham com crianças de um ano para o desenvolvimento da temática Relações Étnico-Racial na educação infantil? Como as professoras trabalham a temática das Relações Étnico-Raciais na educação infantil no cotidiano da UMEI Aarão Reis?

A abordagem qualitativa foi escolhida como uma das principais ferramentas a ser utilizada. Para Minayo (1994, p. 21) “a pesquisa qualitativa se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, crenças valores e atitudes”. Nessa mesma perspectiva, para a autora a pesquisa qualitativa “corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalizações de variáveis” atendendo assim, a temática selecionada.

A escolha da pesquisa bibliográfica como instrumento de pesquisa se deu por meio da obra de Lakatos, a qual afirma que:

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto, contudo, o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas. (LAKATOS, 2003, p. 183).

Através da entrevista buscou-se obter dados para análise, pois, segundo Lakatos “a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto mediante uma conversação de natureza profissional” (LAKATOS, 2003, p. 195). Procedimento esse, geralmente muito utilizado na “investigação social para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social”, uma vez que o objeto de pesquisa não é mensurável, objetivo, conforme ocorre com as ciências positivas ou experimentais.

Para descrever um objeto, de acordo com Lakatos (2003), é necessário observar de maneira eficaz, adquirir informações e juntar dados. O observador usa os sentidos para adquirir episódios que descrevem a realidade. Ainda conforme a autora, a observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento (LAKATOS, 2003, p. 190), a exemplo do preconceito.

Na primeira parte deste trabalho, buscou-se apresentar a Educação Infantil em busca de espaço na cidade de Belo Horizonte e como foi a gênese da UMEI Aarão

Reis neste contexto de lutas por direitos. O papel da escola diante da diversidade cultural foi também exposto no início da pesquisa.

Em seguida, apresentou-se alguns termos e conceitos considerados fundamentais para um bom trabalho com a temática, buscando assim, o entendimento do que é identidade, raça, etnia, racismo, preconceito e discriminação racial entre outros. Desta forma, pode-se compreender a especificidade do racismo brasileiro e ajudar a identificação de práticas racistas a fim de erradicá-las do interior da escola.

Posteriormente, apresentou-se os sujeitos destas pesquisas; as crianças e os professores. Os dados das entrevistas encontram-se organizados neste contexto possibilitando assim, conhecer esse professor da educação infantil, sua formação e tempo de atuação.

Na sequência, abordou-se as Relações Étnico-Raciais e currículo, enfatizado também como o processo de constituição deste e as formas através das quais o currículo constitui identidades e subjetividades. Por fim, a última parte deste trabalho apresenta algumas estratégias utilizadas pelas professoras que trabalham com crianças de um ano de idade para o desenvolvimento da temática em questão.

## 2. EM BUSCA DE ESPAÇO

O contexto político e social da UMEI instigou a população a lutar pelos seus direitos buscando espaços para que a política de atendimento se efetivasse no contexto da pesquisa.

De acordo com Carvalho (2000) e Veiga (2005), a educação infantil na cidade de Belo Horizonte (BH), surgiu com o movimento pró-creche que tinha como base a luta das mães pelo direito de ter um espaço para deixarem seus filhos em segurança, a fim de pleitearem uma vaga no mercado de trabalho. Atrelada a esta luta, foram surgindo as creches para o acolhimento das crianças cujas suas genitoras não dispunham de orçamento financeiro para pagar escolas particulares.

Com o objetivo de atender as demandas das mães trabalhadoras que buscavam sua independência financeira e também de todo um movimento social que reivindicava tal atendimento, a prefeitura de Belo Horizonte conveniou-se com creches de cunho filantrópico e religioso. Em contrapartida as referidas instituições receberam verbas para custearem a ampliação do atendimento às crianças, filhos de mulheres que ingressavam em atividades remuneradas fora do lar.

A demanda por vagas em creches continuava crescente, sendo necessárias novas ações, forçando deste modo, os gestores do município de Belo Horizonte efetivar o que a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 já havia estabelecido como direito da criança. De acordo com esses documentos, as crianças, desde os primeiros meses de vida até a idade de 5 anos, têm direito a uma vaga em instituição de educação infantil. Desta forma, os administradores do município de BH desenvolveram projetos de construção de escolas de educação infantil, conhecidas como UMEIs, Unidade Municipal de Educação Infantil.

O atendimento nas UMEIs contempla crianças de zero a cinco anos. O ingresso na instituição, de acordo com a Secretária Municipal de Educação de BH, obedece aos seguintes critérios:

- Matrícula compulsória, para crianças com deficiência e crianças que estejam sob medida protetiva encaminhadas pelos juizados e órgãos competentes;
- 70% são destinadas às crianças em situação de vulnerabilidade social (definidas pelo Núcleo Intersetorial Regional – NIR, composto pelas Secretarias de Políticas Sociais, Saúde, Assistência e Educação);
- 10% das vagas são distribuídas através de sorteio para as famílias que residem ou trabalham numa distância de até 1 km da instituição; e os últimos 20% para o sorteio geral de todo o restandas inscrições feitas para a unidade escolar. (SMED, 2009, p. 17).

Inseridos nos movimentos de lutas, a comunidade da Escola Municipal Hélio Pellegrino buscou alcançar seus direitos reivindicando atendimento para crianças de zero a cinco anos. Ouvindo as reivindicações da comunidade e buscando adequar-se às propostas da prefeitura em cumprimento a legislação nacional, a direção da escola Municipal Hélio Pellegrino (escola pólo) analisou a possibilidade de construção de algumas salas de educação infantil em suas dependências.

O projeto apresentado para o colegiado da escola Municipal Hélio Pellegrino, cuja proposta era a construção de algumas salas para o atendimento das crianças pequenas, suscitou muitas questões que foram levadas à Associação Comunitária do bairro a que a escola pertence, a saber: bairro Guarani. Estabeleceu-se, assim, um diálogo entre escola e comunidade. Através do debate realizado entre as partes, um terreno foi doado pela Associação Comunitária, definindo assim o local onde seria construída a UMEI Aarão Reis, local no qual foi realizada esta pesquisa.

## **2.1 Um Sonho Realizado: Umei Aarão Reis**

A Unidade Municipal de Educação Infantil Aarão Reis (UMEI AR) surgiu a partir das novas exigências para o atendimento às crianças de zero a seis anos. O Conselho Municipal de Belo Horizonte, analisando o contexto histórico do atendimento de crianças dessa faixa etária, entendeu a urgência em consolidar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Atendendo assim ao direito da criança de zero a seis anos, complementando a ação da família e da comunidade, como previsto na LDBEN nº 9.394/96.

A UMEI Aarão Reis está situada no bairro Aarão Reis, na regional norte, cujo endereço é rua Três, nº 25 – Aarão Reis, CEP 31.814.680, Belo Horizonte – MG. O bairro é antigo, tipicamente residencial, suas ruas são em sua maioria pavimentadas, tem saneamento básico e possui um posto de saúde com atendimento odontológico.

A data que marcou o início das atividades foi Março de 2005. Sendo sua inauguração dia 17 de novembro de 2005. A entidade mantenedora e grupo fundador responsável pela UMEI AR é a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, a qual estabeleceu a E.M. Hélio Pellegrino como a escola pólo da UMEI AR. Sendo a direção e gestão da UMEI a mesma da escola pólo.

De acordo com as informações do Projeto Político Pedagógico da instituição (2009, p. 10-11), a escola funciona em sede própria e foi projetada para pleno atendimento a crianças de zero a cinco anos e oito meses em período integral e parcial. Assim, a estrutura física da UMEI Aarão Reis apresenta um espaço bem estruturado, dividido e equipado. O espaço físico que ela propicia aos alunos é alegre, com muita área verde, limpo, organizado, agradável e diversificado em seus ambientes, sendo dividido em dois blocos interligados.

A UMEI atende a 14 (quatorze) turmas de Educação Infantil, que se dividem: quatro no período integral, cinco em período parcial pela manhã e mais cinco turmas em período parcial à tarde. O berçário funciona no mesmo espaço para atender às duas turmas. A construção da UMEI AR é considerada a realização de um sonho de muitas famílias que querem garantido o direito de atendimento educacional desde os primeiros anos de vida.



### 3. PAPEL DA ESCOLA DIANTE DA DIVERSIDADE CULTURAL

No dia 09 de janeiro de 2003, instituiu-se a Lei Federal 10.639/03, que dispõe sobre a inclusão da temática História e Cultura Afro-brasileira no Ensino Fundamental e Médio. A lei visava à implementação da temática no cotidiano escolar a fim de reconhecer e valorizar a cultura e identidade negra. Sendo a educação infantil a primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1996), tornam-se imprescindíveis ações pedagógicas que direcionam à construção de educação antirracista. As políticas educacionais representam também a necessidade de se viabilizar uma prática pedagógica, na qual a diversidade cultural seja trabalhada visando, assim, à formação de uma sociedade híbrida e plural, em que o diálogo entre as diferenças culturais possam enriquecer os espaços de aprendizagem.

Segundo Feital (2010, p. 9), a temática identidade étnico-racial não é desenvolvida nas escolas por muitos motivos, entre eles está a falta de interesse, além de dúvidas por consequência da ausência de informações e de conhecimentos sobre como intervir frente às diversidades étnico-raciais presentes em sala de aula. Percebe-se que o cenário atual não sofreu grandes alterações, pois, muitos docentes desconhecem maneiras de abordar a temática e sentem-se confusos por não saberem como obter informações, até mesmo, como realizar as atividades para se trabalhar o assunto em suas práticas educativas.

Ainda conforme Feital (2010, p. 11), faz-se necessário um cuidado especial para que a história dos negros não apareça nas práticas docentes apenas como datas comemorativas, mas que a história da África e dos negros façam parte do cotidiano, sendo valorizada na comunidade em suas diversas formas de manifestações culturais. Entende-se que a história do negro precisa ser contada de forma que permita a cada criança perceber-se como parte da história, contribuindo, assim, para a construção de sua identidade e autoestima, partes importantes do desenvolvimento integral do sujeito. Para que o trabalho se efetive, os docentes precisam estar comprometidos com a temática ao cantar, contar e falar da história do negro no Brasil.

O Ministério da Educação, através da Secretaria da Educação Continuada, publicou um documento intitulado *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Um dos seus capítulos apresenta alguns referenciais para abordagem da temática étnico-racial na Educação Infantil, criando assim as prerrogativas para o efetivo cumprimento da lei nos devidos estabelecimentos educacionais.

Relações Étnico-Racial faz parte do cotidiano da UMEI AR. A maioria dos alunos são de origem na qual se destacam as características fenotípicas do negro, com cabelos cacheados, crespos e pele. Por isso, desenvolver a temática com todas as idades é uma necessidade da escola. Segundo Cavalleiro (2003, p. 20), na educação infantil muitas crianças negras são impelidas a aceitar um lugar de rejeição e de conformismo. A pesquisadora afirma também que na mais tenra idade as crianças negras demonstram uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem.

Conforme Neves (2009, p. 2), no cotidiano da educação infantil ocorrem interações entre as crianças, ou seja, é um espaço propício para as relações sociais. As relações nem sempre ocorrem de maneira harmoniosa, geralmente acontecem de forma tensa ou conflitante, principalmente quando se tem em pauta o respeito à diversidade. Para a criança negra, a instituição educacional pode ser o espaço de construção de uma imagem positiva de si, ou pode ser o local onde a construção da identidade rejeita as suas raízes étnicas, o que pode levá-la a se sentir excluída. Dessa maneira, a relação vivenciada entre as crianças em uma sala pode ocorrer de forma excludente e segregadora, forçando, assim, a criança negra se comportar de forma introvertida devido à rejeição pelo grupo ao qual está inserida.

O fato de a criança negra conhecer geralmente apenas fatos negativos sobre o negro e sua história contribui para que ela, então, rejeite sua identidade étnica. As crianças geralmente se medem pelo olhar do outro e quando este olhar demonstra respeito a criança constrói uma imagem positiva de si.

Diante de uma abordagem com a temática Relações Étnico-Raciais em sala de aula, segundo Poliana Neves (2009, p. 5), percebe-se que o racismo ainda é ressaltado no espaço educacional, ao contrário do que deveria se esperar do importante papel da escola diante da diversidade cultural, que, além de instituição cultural, deveria ser também um instrumento de socialização, inclusão, entendimento e interação.

A instituição educacional tem grande responsabilidade no processo de socialização das crianças. É na escola que os sujeitos infantis se deparam com modelos diversificados de famílias. Essa interação favorece o espaço escolar tornando um dos primeiros lugares de vivência de conflitos raciais, o que vai influir na construção da sua identidade, pois percebe-se que tem crescido o número de UMEI's e conseqüentemente um maior número de crianças têm passado um tempo considerável dentro destas instituições.

Portanto, o espaço escolar pode ser um ambiente favorável para que a criança negra construa sua identidade, autoestima e autonomia, pois a interação nela vivenciada colocará em diálogo as diferenças étnicas, podendo ser instrumento importante para diminuir e prevenir o processo de exclusão social e valorização cultural e étnica pelas crianças. Para isso, a escola precisa apresentar a temática, mas de forma positiva, valorizando e respeitando as diferenças nela existentes.

#### 4. ALGUNS TERMOS E CONCEITOS

Neste capítulo serão apresentados alguns temas e conceitos que são de fundamental importância para o desenvolvimento e compreensão da temática Relações Étnico-Raciais.

Na última década houve abertura no cenário político e pedagógico para discutir e desenvolver essas relações. Conforme Nilma Lino Gomes (2005, p. 148), para um bom trabalho com a temática é necessário “o entendimento conceitual sobre o que é identidade, raça, etnia, racismo, preconceito e discriminação racial entre outros”. Desta forma, pode-se compreender a especificidade do racismo brasileiro e ajudar na identificação de práticas racistas a fim de erradicá-las do interior da escola.

Oliveira (2012, p. 39) destaca a importância de apresentar alguns conceitos do tema, pois, “os termos e conceitos revelam não só a teorização sobre a temática racial, mas também as diferentes interpretações que a sociedade brasileira e os atores sociais realizam a respeito das *relações raciais*”. Desta forma, considera-se fundamental que todos se familiarizem com alguns conceitos relevantes ao tema Relações Étnico-Raciais.

Um dos conceitos que merece atenção é o de identidade. De acordo com Oliveira (2012), não é uma característica que o ser já possui ao nascer, mas é uma maneira de ser e relacionar com o mundo e com os pares. É um elemento fundamental na dinâmica de interação cultural e social. Efetivada por meio da linguagem, comportamentos, tradições e outros aspectos que se destacam na condição humana. A autora salienta ainda que a identidade<sup>1</sup> não está restrita a cultura, mas abrange também os âmbitos social, político e histórico do cotidiano de um povo. Ela defende que a construção identitária não se restringe aos aspectos comuns, mas destaca também a diferença. Ao mesmo tempo em que “busca parte de um grupo social, evoca a diferença deste em relação à sociedade ou ao governo ou a outro grupo e instituição” (OLIVEIRA, 2012, p. 40). A identidade tem um processo de

---

<sup>1</sup> A respeito da identidade, Hall (2001) apresenta três concepções distintas que enfocam o sujeito dentro de três abordagens: iluminista, sociológica e pós-moderna. O sujeito do iluminismo baseia-se na concepção da pessoa humana. O sujeito sociológico reflete a crescente complexidade que existe no mundo moderno e a consciência do mesmo no âmbito social. O sujeito pós-moderno, não possui uma identidade “fixa essencial ou permanente. A identidade torna-se uma celebração móvel”.

elaboração micro das diferenças dentro do grupo de pertencimento e dos diversos grupos que compõem sua formação, em períodos de reivindicação, um único objetivo político, ou seja, pertencemos a um grupo étnico devido ao nascimento e este pertencimento está vinculados a outros exemplo: grupo religioso de pertencimento familiar e a escolha por fazer parte de uma torcida e em período de reivindicação independente das particularidades elegemos um objetivo único.

Ao fazer apontamentos sobre a identidade negra a Oliveira afirma que sua construção acontece paulatinamente dentro de um:

Movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem, permeados de sanções e afetividades. É onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. (OLIVEIRA, 2012, p. 47).

Processo este que tem sua gênese dentro do âmbito familiar e suas subdivisões e elucidaciones a partir das interações do sujeito.

De acordo com Gomes (2012, p. 43), a identidade pode ser entendida como “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.” É importante ressaltar que a construção de uma identidade negra positiva dentro do contexto brasileiro é um grande desafio que o professor enfrenta no cotidiano escolar. Muitos professores ainda não estão atentos a questão desta forma, não inserem a temática em suas aulas impossibilitando a construção de uma identidade positiva.

De acordo com Munanga (2006, p. 173) o termo *raça* merece atenção, pois é usado para se referir ao segmento negro da população produzindo uma acirrada discussão no campo das Ciências Sociais e na vida cotidiana do povo brasileiro. Os usos e significado do termo para nomear, identificar, falar sobre pessoas negras podem suscitar as mais diversas reações. Isso porque conforme o especialista o termo *raça* ainda:

[...] consegue dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros, ou melhor, do que é o racismo que afeta as pessoas negras da nossa sociedade. [...] Mas, é preciso compreender o que se quer dizer quando se fala em *raça*, quem fala e quando fala. Ao usarmos o termo *raça* para falar sobre a complexidade existente nas relações entre negros e brancos no Brasil, não estamos nos referindo, de forma alguma, ao conceito

biológico de raças humanas usado em contextos de dominação, como foi o caso do nazismo de Hitler, na Alemanha. (MUNANGA, 2006, p. 173).

Para evitar equívocos ao se escutar alguém mencionar o termo raça para referir-se sobre uma realidade, é preciso observar a explicação em que se faz o uso, qual o sentido está sendo referenciado, qual o significado a ele concedido e de qual contexto ele emerge.

Alguns autores (MUNANGA 2006, GOMES 2012) defendem que muitos profissionais preferem usar o termo *etnia* para se referir aos negros e negras, discordando do uso do termo *raça*. Ao usarem o termo *etnia*, estes intelectuais o fazem por acharem que, se falar em *raça* podem ficar presos ao determinismo biológico, à ideia de que a humanidade se divide em raças superiores e inferiores, a qual já foi abolida pela biologia e pela genética.

Munanga (2006) explica que o termo *etnia* é usado para fazer menção ao grupo de “pertencimento ancestral e étnico-racial” de um povo remetendo desta forma as experiências, aos processos históricos e culturais de pertencimento.

Sant’Ana em seu artigo denominado *História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados*, expõe que (2005, p. 41), “o racismo é a pior forma de discriminação porque o discriminado não pode mudar as características raciais que a natureza lhe deu”. Ressalta também que no século XV “o racismo era considerado uma prática necessária e justificável”. Já na Idade Média houve uma forte discussão envolvendo intelectuais da Igreja Católica “a respeito da superioridade de uma raça sobre a outra,” ideia esta apontada como fonte do racismo moderno.

Pode-se perceber que o racismo não começou de forma instantânea, mas esteve presente ao longo do percurso histórico. Gomes (2012, p. 52) afirma que “o racismo é um comportamento social que está presente na história da humanidade e que se expressa de variadas formas, em diferentes contextos e sociedades”.

Munanga (2006, p. 181), define preconceito 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”. Esta atitude revela como ponto fundamental a intolerância, pois tende permanecer com o mesmo pensamento

sem considerar circunstâncias que provem que o contrário é verdadeiro. A definição apresentada por Munanga refere-se à avaliação elaborada sem o devido cuidado de observar a veracidade ou comprovação. Pode-se dizer que o preconceito ocorre na interação entre sujeitos e também entre grupos.

Gomes (2006) explica que o preconceito não é uma característica que o ser humano possui ao nascer, mas sim, que vai aprendendo com o grupo social no qual está inserido. Assim, torna-se preconceituoso. Os professores, portanto, precisam estar cientes que as ideias raciais apresentadas pelas crianças são espelhadas no comportamento dos adultos de sua convivência. Desta forma, é de fundamental importância que os docentes erradiquem de suas práticas pedagógicas atitudes raciais de caráter negativo e procurem inserir ideias positivas e de pertencimento em relação a origem étnica no cotidiano educacional por meio de apresentação de histórias e com uma abordagem pela ancestralidade que crie imagem positiva do negro e sua contribuição para nossa história.

De acordo com Gomes (2012), o termo discriminar significa distinguir, diferenciar, discernir. Conforme a autora em seu artigo *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil 2012*, a discriminação racial pode ser entendida como aplicação do racismo e a prática 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.

Os dados estatísticos sobre as desigualdades raciais na educação, no mercado de trabalho, na saúde e sobre as condições de vida da população negra revelam que a democracia racial não existe. Acredita-se que o ideal seria que isso não fosse realidade no Brasil, mas o negro ainda ocupa, pela falta de oportunidades, papéis secundários em diversos espaços sociais e culturais

A pesquisadora Nilma Lino Gomes (2012) explica que a população brasileira, no decorrer do seu processo histórico, político, social e cultural, elaborou uma ideia que relata a permanência de um equilíbrio racial entre a população negra e não negra. Esta ideia equivocada tira a visão da própria massa populacional das crueldades e injustiças ocorridas contra os negros escravizados no Brasil e seus descendentes, dificultando assim seu engajamento na luta por igualdade de oportunidades e contra

a discriminação racial. Muitos intelectuais e representantes do poder público que tem ciência das injustiças cometidas contra uma grande parte da população maquiavam seus discursos falando sobre uma harmonia racial brasileira. Com isso, negam o racismo no Brasil, não considerando a verdadeira realidade e acreditando ser possível se manterem neutros diante da desigualdade racial.

Gomes (2012, p. 55) nos explica que o mito da democracia racial pode ser compreendido “como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo”, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Pode-se inferir que esse mito apresenta dois objetivos implícitos nas entrelinhas, um deles é a “negação da discriminação racial contra negros no Brasil”. Outro objetivo que está presente no mito da democracia racial é a intenção de fazer “perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial”.

Para Gomes (1995), as escolas ainda encontram dificuldades em trabalhar a temática Relações Étnico-Raciais devido ao “peso do imaginário e dos valores racistas em nossa sociedade” (GOMES, 1995, p. 170). O não desenvolvimento da temática aponta ainda para outros fatores, como o despreparo profissional para lidar com educadores, com sujeitos socioculturais diversos. Desta forma, o racismo continua presente em muitas práticas escolares, mostrando o quanto é necessário se avançar como profissionais-educadores.

Portanto, faz-se necessário que os professores fiquem atentos, pois o mito da democracia racial (OLIVEIRA, 2012, p. 55) “atua como um campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo no Brasil, mas, simultaneamente, reforçando as discriminações e desigualdades raciais”.



## 5. A CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS DE IDADE

Embora não haja uma maneira única para definir criança ou infância neste capítulo são apresentadas algumas características que são peculiares ao ser humano nos seus primeiros anos de vida.

De acordo com o documento apresentado pelo MEC/SECAD (2014), para as crianças 0 a 3 anos, o contato uns com os outros, o toque com carinho e o afeto são elementos importantes para o desenvolvimento. A decoração do ambiente realizada com o devido cuidado procurando atender às necessidades de estímulos visuais, táteis e auditivos como, por exemplo, a presença de músicas, além da escuta e da atenção da professora e do professor, muito contribuir para a descoberta do mundo e de si mesma.

Segundo Oliveira (2000), por volta dos 15/18 meses de vida a mudança maior que se percebe são as manifestações de atividades simbólicas, verbais, imagéticas ou imitativas, que aparecem geralmente durante as brincadeiras.

Sarmiento (2008, p. 67), fazendo referência a teoria walloniana, afirma que a criança nasce em um contexto social simbólico, no qual seus pares sociais mediarão e interpretarão suas ações no mundo, dando a elas, desde sempre, significado. Para entendermos o processo de desenvolvimento da criança precisamos observar os contextos sociais os quais está inserida, que interage e transforma. O bebê nasce em um meio no qual recebe estímulos e depende de adultos para atendê-los nas suas necessidades físicas e biológicas, pode-se dizer que a criança “é um ser biológico, que nasce social por ser membro de um grupo com cultura e linguagem próprias” (SARMENTO, 2008, p. 67).

No que se refere à educação das Relações Étnico-Raciais, o parecer do MEC/SECAD (2014) ressalta que devemos tomar cuidado para não incorrer em práticas preconceituosas já observadas em algumas escolas. É necessário que a professora e o professor da educação infantil tome cuidado para que o toque com carinho seja dirigido a todas as crianças, pois existem casos em que as profissionais se negam a tocar o corpo da criança negra de 0 a 3 anos, ou até mesmo trocar suas fraldas e carregá-las. Pesquisas mostraram situações em que os docentes se

negaram a cuidar dos cabelos crespos das crianças negras, rejeitaram receber sua família, lhes atribuíram xingamentos e apelidos pejorativos e foram agressivos. Nesse contexto, de acordo com Sarmento:

Nos primeiros anos, a percepção da realidade dependerá da identidade funcional entre os objetos e as ações, apresentados pelos outros membros de sua constelação familiar; ou seja, pela interpretação que os outros sociais derem a suas ações e movimentos, estes ganharão formato e expressão. A partir dos seis meses a criança se revelará um ser essencialmente emocional, que deixa o lugar de organismo vivente, constituindo-se em sujeito psíquico na produção de comportamentos emocionais, individuação do próprio corpo e formação da consciência de si. (SARMENTO, 2008, p. 68).

Portanto, percebe-se que as atitudes dos professores da Educação Infantil são lidas pelas crianças que desde a mais tenra idade aprendem pela imitação. A forma de agir do professor pode influenciar na maneira como os pequenos tratarão as crianças negras. De acordo com Gomes (1995, p. 41), “O “meu mundo”, o “meu eu”, a “minha cultura” são traduzidos também através do outro, de “seu mundo” e de “sua cultura”, do processo de decifração deste outro; do diferente”. Existe um processo de espelhamento.

Ao negar o atendimento às necessidades básicas de uma criança o professor incorre em grave erro, pois atitudes assim ferem princípios da ética profissional e também são casos de racismo passíveis de serem denunciados para que o docente possa ser punido na forma da lei. Como profissionais da educação, somos responsáveis pelas ações pedagógicas que realizamos e pelas marcas negativas que podemos imprimir na história de vida e na autoestima dos estudantes. Abramowicz (2001, p. 76) afirma que as crianças negras desde bebês “percebem que são tratadas de maneira diferenciada pelas professoras, elas não vão ao colo”.

A diversidade está presente no cotidiano escolar e de acordo com MEC/SECAD (2014) faz-se necessário que o professor compreenda que as crianças são diversas e possuem níveis diferentes de desenvolvimento, ou seja, dentro das suas peculiaridades todas se desenvolvem. Para cada proposta de atividade planejada pelo professor deve ser considerada a particularidade do humano, procurando assim garantir o direito à participação e a aprendizagem de todas as crianças da turma. Para tal, é importante que o trabalho com a temática Relações Étnico-Raciais seja acompanhado pela implementação da Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

O olhar acolhedor de diversidades também se refere às crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Também o direito dessas crianças à liberdade e à participação, tal como para as demais crianças, deve ser acolhido no planejamento das situações de vivência e aprendizagem na Educação Infantil. (BRASIL, 2009, p. 11).

De acordo com Evaristo (2006, p. 15), nas observações realizadas no cotidiano infantil constataram-se comportamentos e questionamentos comumente adotados ou realizados pelas crianças, diante das características físicas e culturais, suas e dos colegas. A autora mostra como os pequenos se relacionam com as descobertas. As informações da pesquisadora foram sintetizadas no quadro abaixo:

**QUADRO 1** - O desenvolvimento da criança e sua percepção da diversidade étnico-cultural

<b>IDADE</b>	<b>CARACTERÍSTICAS PRESENTADAS</b>	<b>COMO SE MANIFESTAM</b>
8 meses a 1 ano	As crianças percebem características físicas.	Em algumas circunstâncias aproximam-se ou não das pessoas.
Aos 2 anos	Tornam-se cada vez mais conscientes do gênero, sentem curiosidade em relação à cor da pele textura do cabelo e a cor dos olhos.	Perguntam e comentam sobre sua percepção.
Entre 2 e 3 anos	Observam aspectos culturais na influência do gênero. Podem também reconhecer diferenças étnicas e religiosas.	Observam que as crianças comem determinados alimentos e comemoram feriados diferentes.
Entre 3 e 4 anos	Procuram explicações sobre as diferenças físicas individuais.	Perguntam sobre a possibilidade de mudança na cor da pele e do cabelo.
Aos 5 anos	Maior ênfase na construção da identidade étnica do grupo, assim como uma identidade individual. Percebem melhor a escala de diferenças e similaridades entre os grupos raciais e étnicos.	Compreendem as explicações científicas para as diferenças na cor da pele, na textura do cabelo e no formato dos olhos.

**FONTE:** Livro do professor (EVARISTO, 2006, p. 15).

O quadro acima não tem como objetivo padronizar comportamentos dos alunos. O intuito é oferecer parâmetros para que a professora de educação infantil possa planejar suas práticas pedagógicas levando em consideração as idades das crianças atendidas, algumas características apresentadas e possíveis formas de manifestação exteriorizadas pelas crianças.

Evaristo (2006) argumenta quando os bebês convivem desde o nascimento em um ambiente de múltiplas diversidades, incluindo o convívio com aspectos da diferença étnico-cultural, esse contexto cria a possibilidade de um desenvolvimento sensível no campo das relações humanas.

Abramowicz (2010) confirma o exposto por Evaristo (2006) quando afirma que as crianças aos 4 anos de idade já foram submetidas a processo de subjetivação. Esta convivência processual poderá ocasionar a elaboração de concepções fundadas no imaginário social sobre o branco e o negro, confirmando sobre as positivities e negatividades atribuídas a outro grupo racial. Por isso, conforme (GOMES, 2006, p. 138), é preciso que a “escola valorize a diferença e faça com que seus alunos aprendam que preconceitos geram desigualdades de tratamento” que são oriundas na forma como a diferença é apresentada.

## 6. O PERFIL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para enfrentarem os desafios da atualidade os profissionais da educação devem estar mais capacitados e comprometidos com o ensino. Neste capítulo são apresentados alguns aspectos do professor de educação infantil, como formação mínima exigida, forma de acesso à função e ao papel do docente diante da temática Relações Étnico-Raciais.

Os profissionais, segundo as Proposições Curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal e de Creches Conveniadas com a PBH (2009), que se tornam responsáveis diretos pela educação das crianças do município são os professores de educação infantil. O acesso deles à função ocorre através de concursos públicos realizados pela prefeitura do município de Belo Horizonte. A formação escolar mínima exigida é o curso magistério ofertado em nível médio.

De acordo com o ofício nº 3878/20147PJPP-BH, o cargo de educador infantil foi criado pelo art. 3ª da lei nº 8.679/03. Juntamente com a criação desse cargo, foram também criadas as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI's), cujo objetivo principal consiste em garantir pleno atendimento educacional às crianças de até cinco anos e oito meses de idade. Em 13/12/2012 foi promulgada a Lei Municipal nº 10. 572/12 que transformou o cargo de Educador Infantil no cargo de Professor para Educação Infantil. Ainda conforme o documento a habilitação mínima exigida para função é o curso de nível médio completo na modalidade Normal. Dentre as várias atribuições do cargo destacam-se algumas mencionadas no art. 5º da Lei nº 8.679/03 item 5:

II- executar atividades baseadas no conhecimento científico acerca do desenvolvimento integral da criança de até cinco anos e oito meses, consignadas na proposta político-pedagógicas;

V- assegurar que a criança matriculada na educação infantil tenha suas necessidades básicas de higiene, alimentação e repouso atendidas de forma adequada;

VI- propiciar situações em que a criança possa construir sua autonomia;

VII- implementar atividades que valorizem a diversidade sociocultural da comunidade atendida e ampliar o acesso aos bens socioculturais e artísticos disponíveis,

VIII- executar suas atividades pautando-se no respeito à dignidade, aos direitos e às especificidades da criança até cinco anos e oito meses, em suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, sem discriminação alguma.

As atribuições determinadas receberam nova redação transferindo as atribuições do cargo de Educador Infantil para o cargo de Professor para a Educação Infantil. Diante do cenário de lutas, reivindicações, negociações e conquistas, o Professor da Educação Infantil precisa ter nítido que:

O papel da professora e do professor da educação infantil nesse processo é importantíssimo. A esses profissionais cabe a realização de práticas pedagógicas que objetivem ampliar o universo sociocultural das crianças e introduzi-las em um contexto no qual o educar e o cuidar não omitam a diversidade. Desde muito cedo, podemos ser educados a reconhecer a diferença como um trunfo e a diversidade como algo fascinante em nossa aventura humana. Desde muito cedo, podemos aprender e conhecer diferentes realidades e compreender que a experiência social do mundo é muito maior do que a nossa experiência local, e que esse mesmo mundo é constituído e formado por civilizações, histórias, grupos sociais e etnias ou raças diversas. É também bem cedo em sua formação que as crianças podem ser reeducadas a lidar com os preconceitos aprendidos no ambiente familiar e nas relações sociais mais amplas. (MEC/SECADI, 2014, p. 15).

Desta forma, percebe-se que o conceito que o profissional possui de criança, infância e imagem, tem importância fundamental, pois ficará explícito no seu trabalho, contribuindo para uma prática de igualdade, entre os gêneros, condição econômica e classe, social, cultural e educacional.

## 7. PRAZER EM CONHECER: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Depois de aplicado os questionários e realizadas as entrevistas, catalogou-se os dados para conhecer o perfil das participantes. Pesquisou-se dez docentes que atuam ou atuaram com crianças de um ano de idade. O primeiro dado levantado foi sobre o sexo das pesquisadas:

**QUADRO 2 - Sexo das pesquisadas**

Sexo das pesquisadas	Total
Feminino	10
Masculino	00

**FONTE: Entrevistas realizadas com as professoras da Educação Infantil. B.H. 2014**

A partir da pesquisa de campo observa-se a predominância feminina no trabalho docente, tendo em vista que o grupo pesquisado é formado somente por mulheres. Carvalho (1999, p. 37) afirma que a presença feminina no magistério é um fator histórico que pode ser observado na atuação dos papéis sociais e suas representações em um momento mulher, posteriormente mãe e depois na sala de aula como professora.

A questão do gênero no mercado de trabalho de acordo com Pelisson (2013, p. 44) não está restrita apenas a presença de mulheres desenvolvendo a docência, mas sim com o processo histórico de significados e representações em relação ao trabalho desenvolvido por homens e mulheres.

**QUADRO 3 – Tempo de atuação como professora da educação infantil**

Tempo de atuação como professora da educação infantil	Total
De 1 a 4 anos	02
De 5 a 9 anos	06
De 10 a 15 anos	02

**FONTE: Entrevistas realizadas com as professoras da Educação Infantil. B.H. 2014**

Após análise verificou-se que a experiência profissional e a prática docente das entrevistadas variam entre um e dez anos de trabalho. Duas entrevistadas entraram recentemente na educação infantil, a maioria delas atuam a mais a de quatro anos.

No que diz respeito a experiência profissional e a lei 10.639, todas iniciaram a atuação posteriormente a promulgação da lei.

**QUADRO 4 - Nível de formação das pesquisadas**

Nível de formação das pesquisadas	Total
Magistério	01
Pedagogia / graduação	03
Especialista- Latu senso	06

**FONTE: Entrevistas realizadas com as professoras da Educação Infantil. B.H. 2014**

Dentre as dez professoras entrevistadas verificou-se que; (i) cinco delas concluíram curso de pós-graduação; (ii) duas estão cursando sua primeira pós-graduação; (iii) duas já finalizaram o curso de graduação, e (iv) apenas uma ainda está cursando a graduação em pedagogia. Pode-se inferir através da análise dos dados que o quadro de professores da Educação Infantil apresenta a maioria dos seus professores com escolaridade acima da exigida.

**QUADRO 5 - A Lei 10.639/03 está contemplada no P.P.P.**

A Lei 10.639/03 está contemplada no P.P.P.	Total
Sim	04
Não	04
Em construção	02

**FONTE: Entrevistas realizadas com as professoras da Educação Infantil. B.H. 2014**

Ao questionar se a temática estava presente no Projeto Político Pedagógico (P. P. P.) das UMEI's, muitas professoras afirmaram que não estava ou que o documento estava em construção. De acordo com Abramowicz (2001, p. 83), a escola e seus professores são apresentados nas pesquisas como possuindo “uma base conservadora e excludente ao ser pautada por um modelo de currículo denominado “embranquecido” diante da ausência de conteúdos que possam contribuir para que os alunos negros se vejam contemplados” desde os primeiros anos escolares.

**QUADRO 6 - Existe(m) criança(s) negra(s) na sala de um ano**

Existe(m) criança(s) negra(s) na sala de um ano	Total
Sim	10
Não	00

**FONTE: Entrevistas realizadas com as professoras da Educação Infantil. B.H. 2014.**



Ao questionar se existe(m) criança(s) negra(s) na sala de um ano todas afirmaram que sim, ou seja, a demanda para desenvolvimento da temática é fator relevante na sala de crianças de um ano.

Quanto ao trabalho com a temática Relações Étnico-Racial na sala de alunos com um ano de idade todas professoras afirmaram ser importante o desenvolvimento da temática, porém o resultado se contradiz quando é perguntado se o trabalho ocorre. Para esta pergunta muitas afirmam não ter presenciado ou desenvolvido. Conforme GOMES (2005, p. 145), a questão racial está ligada a um terreno delicado: as nossas (dos docentes) representações e os nossos valores sobre o negro.

## 8. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E CURRÍCULO

Este capítulo apresenta uma exposição da importância da temática Étnico-Racial estar presente no currículo da Educação infantil.

De acordo com Santos (1996, p. 82), atualmente, entende-se o termo currículo como *artefato cultural*, à medida que traduz valores, pensamentos e perspectivas de uma determinada época ou sociedade. O termo currículo tem sido enfatizado também como o processo de constituição do currículo e as formas através das quais ele constitui identidades e subjetividades.

Marques (2006, p. 5) indica a necessidade de repensar a estrutura curricular, os tempos e os espaços escolares, assim como analisar a estrutura da escola brasileira, pois ainda permanece em sua maioria o caráter excludente em relação ao aluno negro. Para a autora, a urgência de uma prática pedagógica na qual a diversidade seja contemplada visando à formação de uma sociedade híbrida e plural, na qual as diferenças culturais sejam fatores de contribuição positiva para a aprendizagem, está manifesta nas políticas educacionais.

Uma criança, ao nascer, pertence à determinada etnia, com características físicas próprias a uma determinada classe social; o conhecimento de si ocorre pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados por seu grupo social, sua história, tradições, crenças e cultura. A sua identidade forma-se pelas relações que irão dar significados às suas experiências, fazendo com que este sujeito identifique-se ou não com o grupo ao qual pertence. (MARQUES, 2006, p. 7).

Segundo Paraíso (2010, p. 10), o currículo existe e está em todos os lugares, representa a fala e as manifestações de muitos, mostrando assim, a concepção de sujeito que a instituição pretende formar, os objetivos propostos e os saberes que se pretende alcançar através do processo ensino/aprendizagem. O currículo tem várias funções, como ensinar, avaliar, sugerir e prescrever.

Ainda conforme Paraíso (2010, p. 12), o currículo faz parte do cotidiano das pessoas que dele e com ele se ocupam, sejam alunos, professores, gestores pais ou comunidade. O currículo não é rígido, ele sofre influência dos espaços, da cultura,

da mídia, se fazendo e refazendo a cada conflito. De acordo com a autora existe uma concepção de currículo em que:

Entende (currículo) como artefato cultural que ensina, educa e produz sujeitos, que está em muitos espaços desdobrando-se em diferentes pedagogias. [...] Entendemos assim, que o currículo se diz de diferentes modos e que existe uma variedade de currículos. Ao mesmo tempo cada currículo é único porque se conecta, de modos distintos, com tempos, espaços, saberes, culturas e pessoas, nos diferentes espaços por onde circula. (PARAÍSO, 2010, p. 11).

O entendimento dessas questões implica na conscientização dos professores, desde a sua formação, que os alunos possuem histórias e experiências diferentes. Um aluno não é igual ao outro. A compreensão e o respeito à diferença é uma postura que o professor precisa ter para que o currículo contemple uma educação plural e ética, com a inserção de discussões e estudos que podem ser desenvolvidas no cotidiano escolar, respeitando as origens étnicas de seus alunos desde a educação infantil.

De acordo com Gomes (2006, p. 57), o professor deve, desde sua formação, ter sua atenção voltada para a forma como os conteúdos são apresentados, evitando assim priorizar uma forma eurocêntrica de ensino que nem sempre prioriza e respeita as identidades étnicas dos seus alunos, abrindo assim, espaços para representações de identidades culturais.

Portanto, um trabalho que envolve a temática diversidade Étnico-Raciais precisa ser contemplado no currículo desde a infância. Se a criança não for preparada já nos primeiros anos de vida, dificilmente romperá com os possíveis preconceitos presentes em seu meio e tenderá a repetir os padrões de discriminação que aprender. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo educador, independentemente de seu pertencimento Étnico-Racial, crença religiosa ou posição política.

## 9. ATUAÇÃO PEDAGÓGICA: ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELAS PROFESSORAS QUE TRABALHAM COM CRIANÇAS DE UM ANO DE IDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DA TEMÁTICA

Ao perceber a lacuna existente na temática Relações Étnico Raciais com crianças de 0 a 3 anos de idade, a pesquisadora, juntamente com o grupo docente, buscou desenvolver estratégias afim de atender a metodologia de pesquisa, abrindo assim espaço para efetivação do plano de ação realizando, desta forma, a abordagem da temática.

Este capítulo tem como foco apresentar as estratégias utilizadas pelas professoras que trabalharam com crianças de um ano de idade no desenvolvimento da temática. As atividades não são colocadas como uma receita a ser seguida, mas dentro da dinâmica encontrada no campo e em diálogo com a teoria.

### 9.1 BERIMBAU: expressando jeito de ser e existir

A presença de instrumentos musicais no contexto da educação infantil transformou o dia em um evento. Conseguiu-se um berimbau emprestado com uma professora para que os alunos pudessem manusear (fig. 1 e 2), como não se conhecia bem o instrumento percebeu-se que era o momento de pesquisar sobre ele.



**Figura 1:** crianças manuseando um berimbau.  
Fonte: arquivo da pesquisadora.



**Figura 2:** criança manuseando um berimbau.  
Fonte: arquivo da pesquisadora.

Estava no mês de março e ao falar com os pares de trabalho sobre o tema Relação Étnico-Racial a data não os impediu de buscar formas de desenvolver a temática, pois um dos questionamentos levantados pelos autores pesquisados como Feital (2010) é o fato da temática relações Étnico-Raciais, ser trabalhada apenas em novembro. Apresentou-se o berimbau para que as crianças se familiarizassem com o ele (fig.3). Foi muito importante a forma como as crianças ficaram contentes ao descobrir o som do instrumento (fig.4).



**Figura 3:** adulto apresentando o som do instrumento para as crianças.  
Fonte: arquivo da pesquisadora.



**Figura 4:** as crianças se alegram ao som do berimbau.  
Fonte: arquivo da pesquisadora.

A forma como as crianças exploravam o objeto suscitou vários questionamentos. Como era feito? Onde geralmente era fabricado? Como chamava cada parte? Intuiu-se que as pessoas que poderiam falar com propriedade sobre o instrumento são os capoeiristas, pois, eles possuem relação de manuseio com ele em seu cotidiano, nas rodas de capoeira. Então iniciou-se uma procura por capoeiristas da região. Apesar de não encontrar nenhum com disponibilidade para comparecer à UMEI, foi de grande contribuição as conversas informais quanto ao conhecimento do instrumento. Desta forma, foi inserido costumes e valores da comunidade no Plano de ação.



**Figura 5:** crianças experimentando fazer vibrar as cordas do instrumento.  
Fonte: arquivo da pesquisadora.



**Figura 6:** adulto fazendo uma demonstração do som do instrumento.  
Fonte: arquivo da pesquisadora.

Desvendou-se também que o berimbau possui uma importante relação com o movimento negro e as práticas culturais dos negros através do seu som, conforme Munanga (2006, p. 155) explicou, os escravizados “expressavam sua maneira de ser e existir”, o instrumento servia também para dar o toque de aviso de uma situação inusitada ou da chegada do inimigo. Era um instrumento fundamental na capoeira, pois, marcava o tempo, o ritmo e o compasso da dança.



**Figura 7:** adulto incentivando a explorar o instrumento.  
Fonte: arquivo da pesquisadora.



**Figura 8:** criança explorando instrumento.  
Fonte: arquivo da pesquisadora.

Outra descoberta importante sobre o berimbau foi a nomenclatura, pois cada parte do instrumento tem um nome. Através de pesquisas em livros e internet o conhecimento ampliou-se. Foi encontrada a informação que antes do som do instrumento como o que se apresentou na UMEI, existia um que se chamava “Berimbau-de-boca” ou “Trampa de Paris”. Segundo Munanga (2006, p. 156), “a caixa de ressonância deste instrumento era a própria boca dos negros, em vez da cabaça”.

Os alunos da UMEI descobriram através do som do berimbau que cada um tem seu jeito de ser e existir. Manusearam, cantaram e dançaram ao som do instrumento, e tiveram a oportunidade de interagir (fig. 8 e 9) com um instrumento que conta um pouco da história de lutas e resistência dos negros que foram escravizados no Brasil. Deixando assim, conforme Abramowicz (2010), sua condição de a criança<sup>1</sup> negra para o jeito de ser peculiar e singular de uma criança negra ser. De acordo com Gomes (1995, p.188), o processo de construção da identidade racial do negro brasileiro é marcado por lutas, ambiguidades, resistência e emoção. Foi dentro deste contexto que as professoras procuraram desenvolver a temática.

## **9.2 CAPOEIRA: o corpo na construção da identidade**

Munanga (2006) ressalta que a população negra sempre fez uso do corpo como meio de “resistência sociocultural” e como mecanismo libertador da escravidão. Através das várias manifestações culturais (MUNANGA, 2006, p. 152) “a via corporal foi o percurso adotado para resistência, combate e construção da identidade”. O referido autor cita Júlio Tavares, afirmando que no processo histórico da capoeira foi amalgamando uma função “lúdico-corporal” no cotidiano dos negros.

Conforme Munanga (2006), aos negros escravizados no Brasil não era permitido a liberdade nem mesmo aos seus próprios corpos, pois estes seguiam os ritmos das atividades desenvolvidas sob as ordens da Casa-Grande. Em suma pode-se dizer que o corpo do escravo era violentado de forma desumana. Os sinais de identificação eram “apagados”, processo que iniciava nos navios negreiros e se intensificava nas senzalas.

O corpo, que já era um forte símbolo de identidade para os diferentes povos africanos, expressos por meio de penteados, das sacarificações e perfurações que os nossos ancestrais traziam nas suas peles, passa por um processo de resignificação no contexto da escravidão e do pós-abolição. As identidades das diferentes matrizes africanas inscritas no corpo dos negros dos africanos, aos poucos, foram sendo modificadas, reinterpretadas, ganhando novas forças com o surgimento de novas gerações, nascidas no Brasil. (MUNANGA, 2006 p. 152).

---

<sup>2</sup> O termo a criança negra corresponde a um momento da pesquisa sobre raça que denunciava o racismo existente na escola, na sociedade e que estava expresso nos indicadores econômicos e educacionais de todos os níveis de ensino. O artigo a, refere-se a ideia de que aos crianças negras, de maneira geral, nas pesquisas foram pensadas de maneira universal como todas as crianças negras. A ideia de uma criança negra refere-se a passagem de uma visão que pensa a criança para uma visão que vê uma criança. Acriança única e universal para uma criança: impessoal, singular e múltipla. (ABRAMOWICZ, 2010, p. 75).

O nascimento de novas gerações, de acordo com Munanga (2006), proporcionou aos africanos uma difícil forma de resistência. A “desobediência” foi ficando cada vez mais elaborada, o corpo foi então um importante instrumento de resistência e transgressão. Os negros reinventaram uma nova forma de viver, a memória ancestral foi guardada e transmitida às novas gerações. Surgiu então uma “vigorosa identidade corporal e musical” manifestada através da tradição oral e gestual concebida como forma de comunicação que conserva viva a transgressão herdada de seus ancestrais, entre elas a capoeira.

Munanga (2006), em seu livro *O Negro no Brasil de Hoje*, afirma que a capoeira na perspectiva da manifestação cultural é tema de discussões. Muitos pesquisadores tem se empenhado com a finalidade de apresentar contribuições a fim de “conceituar esta prática típica da cultura brasileira” (2006, p. 154). Portanto, conforme o autor, a capoeira proporcionou grandes contribuições na construção da identidade e da resistência negra no Brasil.

Na tentativa de um resgate histórico Kabengele Munanga com base nos trabalhos de Almir das Areias pontua quatro fases pelas quais a capoeira atravessou. A primeira fase teve como referência o “início da escravidão”, o negro desvencilhava dos ataques uma tentativa de “livra-se do sofrimento e fugir”. Posteriormente a fase denominada a “áurea dos quilombos”, nesta a capoeira já era uma arma fundamental aos quilombolas. A terceira fase da capoeira foi marcada pela proibição da capoeira após abolição. Na quarta fase a capoeira tem sua liberação concedida no ano 1932.

No período de 1930 a 1940, a capoeira ganha espaço público e político. Com o objetivo de controlar o contingente popular e suas manifestações, o presidente Getúlio Vargas autoriza a prática da capoeira nos festejos populares. Dentro deste contexto ela passa, então, ser conhecida como “esporte popular”. Segundo Munanga (2006):

A capoeira passa a ser usada pelos governos, principalmente no estado da Bahia, como manifestação cultural para turistas ou como esporte. A história, a dimensão social, cultural e de resistência negra da capoeira mescla-se com novas ideias e novos praticantes [...]. A capoeira passa por mudanças históricas, políticas e culturais e, no contexto da década de 70, nos anos da ditadura militar, a sua interpretação e prática como luta tende a diluir-se ainda mais. (MUNANGA, 2006, p. 160).



No entanto, os fatores como destreza, defesa, a expressão corporal, a descoberta e controle dos sentidos, o cuidado com a natureza e com a cultura permanecem como múltiplas dimensões manifestas por meio desta arte, dança e luta: a capoeira.

Segundo Oliveira (2002), a criança de um ano de idade adquire aos poucos, equilíbrio, flexibilidade, coordenação dos movimentos corporais e passa a caminhar sozinha, correr com facilidade, agachar, subir e descer escadas com apoio. Ao mesmo tempo amplia sua precisão e diferenciação nos movimentos das mãos e dos dedos (fig.9).

Procurando atender as peculiaridades de movimentos das crianças de um ano de idade, as professoras realizaram uma roda de conversa e falaram da forma de dançar capoeira. Estabeleceram alguns combinados que foram alterados de acordo com a necessidade. Depois dos combinados e ao som do berimbau via CD (fig.9), as crianças foram desafiadas a executar alguns movimentos da capoeira.



**Figura 9:** crianças acompanham com palmas o som do berimbau.  
Fonte: arquivo da pesquisadora.



**Figura 10:** adulto incentivando as crianças a explorarem novos movimentos.  
Fonte: arquivo da pesquisadora.

As crianças foram convidadas para se organizarem em roda através da canção “o abre a roda”. Nesse momento, uma professora que já havia desenvolvido a temática com crianças maiores, muito colaborou, apresentando alguns dos movimentos da capoeira. Movimentos esses que foram imitados pelas crianças.



**Figura 11:** adulto incentivando as crianças a explorarem novos movimentos.



**Figura 12:** crianças explorando novos movimentos.

As professoras desafiaram (fig.11) então, as crianças a saltar e levantar os braços ao mesmo tempo, bem como perceber os movimentos do corpo em diferentes momentos. As crianças aceitaram o desafio, após a execução de alguns movimentos elas tentaram fazê-los. Algumas também preferiram deitar e apreciar (fig.12).

Conforme SECAD/MEC (2014), para as crianças de 1 a 3 anos “é fundamental participar de atividades que ampliem o repertório corporal, lidando com movimento e equilíbrio”. O professor deve procurar envolver e não limitar sua participação apenas a assistir, mas permitir que explorem o espaço através de movimentos como se mover, arrastar, engatinhar, levantar e andar. Sugere-se ainda que se promova atividades programadas dentro da rotina, que possibilite novidade, como receber visitas para promover a interação com o mundo social.

### **9.3 O OUTRO: espelhamento na construção da identidade**

De acordo com Oliveira (2002), os principais destaques das crianças com um ano de idade culminam no desenvolvimento da linguagem, na capacidade de revolver situações problemas não muito elaborados, na aceitação de ampliação do círculo de pessoas de sua convivência e na agilidade corporal e manual.

Segundo Evaristo (2006), ainda bebês as crianças observam os aspectos que variam entre as pessoas como a cor da pele, dos olhos e a textura do cabelo. Sentem também necessidade de explicações sobre tais diferenças, pois, o

conhecimento e o acesso a informação evita que as crianças desenvolvam o preconceito.

O desenvolvimento da temática Relações Étnico Raciais possibilitou explorar também as imagens das crianças, por meio do trabalho de brincadeira com a imagem no espelho e também das imagens fotografadas. No decorrer do plano de ação as crianças puderam observar diferenças e semelhanças em suas características próprias e nas dos colegas. Oliveira (2000) afirma que quanto menor a criança, maior é a necessidade de se conhecer fisicamente e de brincar com seu próprio corpo.

### **9.3.1 ESPELHO, ESPELHO MEU**

Para Oliveira (2002), as crianças percebem como os adultos de sua convivência reagem a determinadas situações, e assim vão adquirindo maneiras de agir reproduzindo-as em seu cotidiano. A autora exemplifica que através da observação do jeito que um adulto se relaciona com uma criança, ela poderá ter atitude de aceitação ou rejeição a si mesma e às demais pessoas.

Oliveira (2002), citando Vygotsky, afirma que é o social que vai decodificando a realidade para a criança, denotando e conotando, segundo sua história de vida e sua cultura. De maneira que as atitudes e juízos de valores demonstrados pelas crianças estão relacionados com o que elas presenciam em seus contextos familiar e social. Por isso, na hora do banho é imprescindível que o professor mostre para criança sua imagem no espelho e faça elogios, assim, cria possibilidade de que ela possa se familiarizar com suas características a fim de contribuir para a construção de uma imagem positiva de si.

O banho se evidencia como experiência que propicia às crianças a vivência de sensações corporais e o conhecimento do seu corpo. Nas suas intervenções, a professora Adenise demonstra ter clareza quanto a esses objetivos e cumpre seu papel educativo, explorando-os ao máximo. Constata-se, também, que sua intencionalidade pedagógica não se resume a esses objetivos, já que, ciente de seu papel no desenvolvimento da linguagem pelas crianças, interpreta verbalmente seus gestos e balbucios, além de conversar e ir nomeando o mundo para elas. Preocupa-se ainda em lhes dar oportunidade de conhecer as características físicas dos objetos, disponibilizando-os durante o banho para que possam explorá-los e às suas reações na água. (FARIA, 2012, p. 220).



**Figura 13:** criança brincando frente ao espelho.  
Fonte: arquivo da pesquisadora.



**Figura 14:** criança brincando frente ao espelho.  
Fonte: arquivo da pesquisadora.

Em um momento de análise das fotografias das crianças no espelho com o grupo de professoras, uma delas percebeu o processo de espelhamento e exclamou (fig.13 e 14) *“gente a criança não esta vendo a imagem no espelho e sim a leitura que estamos fazendo da suas características!”* (diário de campo). Conforme Abramowicz, (2001, p. 91), “a criança percebe o que fazemos e não só aquilo que a gente diz que faz”, ou seja, ela estava envolvida em um processo de espelhamento avaliando o olhar do adulto se este era de rejeição ou aceitação a imagem refletida no espelho.

Aproximadamente por volta dos dois anos de idade de acordo com CAEI, (2013, s/p) “as crianças tornam-se cada vez mais cientes do gênero e sentem curiosidade pela cor da pele, cor e textura do cabelo, a forma e a cor dos olhos e outros atributos físicos”. Segundo Abramowicz tais diferenças podem ser percebidas nesta faixa etária e valorizada quando estimulada pela professora.

Uma diferença que indica uma beleza negra tão cheia de particularidades, que difere os cabelos na sua textura (enrolado, crespo, liso), as peles e seus diversos tons, o nariz que em cada um assume uma feição, ao rosto que alguns possuem mais alongados, outros menores. (ABRAMOWICZ, 2010, p. 90).

#### **9.4 APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM: vamos conversar?**

De acordo com Evaristo (2006), ao desenvolver atividade com fantoches o professor abre possibilidade das crianças desenvolverem a compreensão de suas identidades

individuais. O trabalho com fantoches pode ser considerado um ponto de referência para criação de representações visuais de si.



**Figura 15:** crianças brincando com fantoches de Anjo e do Porquinho.  
Fonte: arquivo da pesquisadora.



**Figura 16:** criança brincando com o fantoche de Lelé e Chapeuzinho Vermelho.  
Fonte: arquivo da pesquisadora.

Ainda conforme a autora (2006, p. 17), o docente deve tencionar para que os objetos da sala e demais espaços da escola estimulem nas crianças o sentimento de pertencimento. Através dos brinquedos, livros, revistas e outros materiais utilizados na sala de aula as crianças precisam estar em contato com a diversidade, desta forma cria-se as possibilidades de compreender as diferenças existentes em relação ao gênero, etnia, religião, idades entre outros.

Segundo Oliveira (2002), a linguagem da criança tem sua gênese em manifestações primárias como choro. Este é utilizado pelo bebê para expressar suas necessidades. Ele descobre que ao chorar, ou emitir sons, tem atenção dos adultos ou mesmo recebe alimentos, mudança de posição, banho e brinquedos diversos. Assim, vai apresentando em cada momento seus meios de comunicação, isso também em função das próprias brincadeiras e busca de interação com as pessoas de seu convívio. Nesse emaranhado de interação vão surgindo diversas “vocalizações, seguidas de balbucios, palavras-chave, para atingir uma linguagem coloquial, embora ainda primária, na primeira infância” (OLIVEIRA, 2002, p. 67).

Nesse período é importante o professor criar oportunidades das crianças estabelecerem diálogos ou mesmo fazer recontos orais para que possam experienciar e ampliar seus vocabulários. Para isso é fundamental o envolvimento das docentes, selecionando personagens para a criação de uma caixa com

fantoches das histórias contadas por elas. Acervo esse, disponível para as crianças escolherem os personagens para recontar histórias ou criar novos diálogos entre eles.

A diversidade conquistou espaço em todos momentos e em todas atividades. As crianças encontraram também bonecas negras, na caixa de fantoches, que já pertencia ao acervo, mas até então não eram escolhidas para participar. Identificada como Lelê, a boneca passou a fazer parte das narrativas e diálogos entre os fantoches. Na fotografia acima (fig.16) a criança cria um diálogo entre Chapeuzinho Vermelho e Lelê. Por se tratar de narrativas de crianças de um ano de idade o enredo não foi muito longo, mas chamou a atenção uma boneca negra ser parceira de uma personagem do clássico infantil em uma brincadeira. Esta ação já demonstra o pertencimento e conquista dos personagens negros nos diversos espaços da rotina da Educação Infantil.

#### **9.4.1 ERAM DIVERSAS VEZES ...MAS CONTARAM APENAS UMA**

De acordo com Guimarães (2012), ao contar história o professor desperta na criança o gosto pela leitura, cabe, portanto, ao docente mediar a atividade, proporcionando um ambiente acolhedor, tranquilo e agradável para o momento das histórias com e para as crianças. É preciso também que ao planejar a atividade de contação de história o professor tenha sempre em mente o objetivo e a importância de desenvolver tal atividade de forma prazerosa proporcionando assim, os devidos benefícios da contação de história na educação infantil.

A autora (2012) ainda afirma que a contação de história na educação infantil tem um papel fundamental, pois cria possibilidades para o gosto pela leitura, desenvolve os aspectos cognitivo, cultural, social, além de abrir oportunidades de trabalhar o imaginário das crianças. Considerando também a ludicidade implícita na contação de história torna-se uma atividade de fundamental importância para as crianças de uma forma geral.

Guimarães (2012) orienta ainda que o professor estabeleça sempre objetivos para suas práticas pedagógicas ao planejar, considerando também os valores, o sonho e a magia, pois, a literatura infantil é um instrumento muito eficaz na prática escolar infantil, sendo considerada estimuladora da criticidade e do desejo de transformação

da realidade. Gomes (1995) destaca o cuidado que a escola precisa ter, pois muitas vezes (1995, p. 188) “reproduz e repete o pensamento racista presente no nosso imaginário social, ela é também um espaço onde se dá a luta e a resistência da comunidade negra”.

#### 9.4.2 HISTÓRIA O CABELO DE LELÊ

A atividade de contar histórias faz parte da rotina das várias atividades da educação infantil, inclusive para as crianças de 0 a 3 anos de idade. Nesta atividade, o desafio foi organizar um espaço aconchegante e convidativo para as crianças ouvirem e brincarem com as mais diversas narrativas. Foi utilizado para isso tapetes coloridos, com o objetivo de estabelecer um lugar dedicado à contação de histórias.



**Figura 17:** professora iniciando a leitura.  
Fonte: arquivo da pesquisadora.



**Figura 18:** a criança que se aproximou integra-se ao grupo para ouvir a história.  
Fonte: arquivo da pesquisadora.

No momento em que a professora abriu o tapete e sentou-se com um livro nas mãos, algumas crianças foram aos poucos se aproximando (fig. 17 e 18), outras permaneceram em suas brincadeiras, porém atenta ao enredo da história. É válido apresentar uma crítica sobre as ilustrações do livro, pois estereotipa a figura negra exagerando no volume dos cabelos, tamanho dos olhos e boca. Um aspecto positivo do livro, é que em toda trama a criança negra não assume um papel secundário, ela é a personagem principal que possui uma bicicleta e tem um final feliz.

Outro apontamento pertinente em relação aos livros para crianças de 0 a 3 anos de idade diz respeito aos materiais, pois não são próprios para a idade. As páginas dos livros não têm a resistência necessária para serem manuseadas por crianças pequenas, fato este que pode danificar o material literário, pois as crianças nesta

faixa etária ainda utilizam-se da boca para se apropriarem do mundo, levando desta forma os objetos manuseados a boca afim de experimentarem.

No acervo da UMEI não foi encontrado nenhum material específico para o trabalho com a temática Relações Étnico-Raciais para essa faixa etária. Mesmo assim, o trabalho foi realizado, pois nas salas de crianças de 3 a 6 anos tem um acervo muito rico sobre a temática. Foi solicitado aos professores empréstimos da literatura, o que possibilitou e enriqueceu o trabalho através da variedade de títulos disponíveis. A professora contou a história O cabelo de Lelê (fig.19).



**Figura 19:** Professora conta história *O cabelo de Lelê*.  
Fonte: arquivo da pesquisadora.



**Figura 20:** aluna imita a professora e reconta a história.  
Fonte: arquivo da pesquisadora.

A criança aprende também pela imitação, depois de ouvir a história a aluna pediu para contar (fig. 20). O reconto foi uma leitura das imagens que iam aparecendo no passar das folhas.

#### **9.4.3 FAZ DE CONTA**

Segundo Oliveira (2000), no momento da brincadeira simbólica a criança representa a realidade do jeito que a vê e sente, portanto se torna uma maneira favorável para aprendizagem das funções e relações sociais. A brincadeira fortalece a autonomia da criança e contribui para sua formação. Quando uma criança brinca representando o papel de mãe da boneca, por exemplo, além de imitar e se identificar com a própria mãe vive a situação de poder ser uma mãe. Através da dramatização de uma situação vivida e representada pela criança ela se afirma como pessoa e compartilha sentimentos e pensamentos. Oliveira (2002, p. 48) afirma que “as



representações simbólicas ajudam a criança a aprender a expressar a forma como vê sua realidade, e também como ela imagina que ela é ou poderia ser”.

No desenvolvimento do plano de ação foram confeccionadas, pela professora e alunos, várias bonecas coloridas para a realização do momento “Faz de conta”. O primeiro momento consistiu em apresentar uma boneca negra para a turma. Ao olharem, as crianças já identificaram como “a Lelê da história”. Brincaram com a boneca mas como era apenas uma e todos queriam cuidar dela foi proposto então fazer muitas “Lelês”. A professora distribuiu folhas de jornal (fig.21) e as crianças prontamente rasgaram e amassaram os jornais para servir como material de enchimento para o corpo e cabeça da boneca. Por se tratarem de crianças pequenas e a confecção demandar habilidades específicas as professoras terminaram de confeccionar as bonecas.



**Figura 21:** Professora distribuiu folhas de jornal para confecção de bonecas.  
Fonte: arquivo da pesquisadora.



**Figura 22:** As crianças amassam as folhas de jornal para construção de bonecas.  
Fonte: arquivo da pesquisadora.

Após as bonecas prontas, foram colocadas em exposição (fig.23) e as crianças escolheram qual seria a que ficaria sobre seus cuidados durante a brincadeira no parquinho (fig.24). Percebe-se que as bonecas negras foram as primeiras escolhidas.

A questão de gênero também foi contemplada, pois foram confeccionadas bonecas e bonecos e tanto meninas quanto meninos (fig.25) participaram das atividades propostas.

A intencionalidade do trabalho com as bonecas negras foi de que as crianças percebessem que assim como as demais bonecas que durante as brincadeiras de faz de conta recebem carinho e cuidados, as bonecas coloridas inclusive as negras precisam dos mesmos tratamentos que um bebê recebe no cotidiano.



**Figura 23:** as bonecas coloridas são expostas para as crianças escolherem.  
Fonte: arquivo da pesquisadora.



**Figura 24:** criança escolhe uma boneca para brincar.  
Fonte: arquivo da pesquisadora.

O desafio do dia foi levar as bonecas para brincar no parquinho. Foi solicitado que cada criança cuidasse com carinho da boneca (fig.26) para que a Lelé não se machucasse.

Procuramos desta forma, desconstruir o estigma que os negros recebem por possuir uma cor que não foi determinada como bonita e sim como subalterna e secundária na sociedade. As crianças interagiram com as bonecas brincando de forma não direcionada. Usando a autonomia as crianças conduziram as bonecas ao escorregador, cavalinhos e estabeleceram diálogos.



**Figura 25:** meninas e meninos brincando com as bonecas coloridas.  
Fonte: arquivo da pesquisadora.



**Figura 26:** crianças cuidando das bonecas coloridas.  
Fonte: arquivo da pesquisadora.

Na figura 27 a criança imitou uma conversa, explicando para a boneca que a mãe tinha se dirigido ao trabalho, que depois ela voltaria. Reproduzindo assim as frases

que escuta das professoras, em momentos que procuram acalmar as crianças que choram e chamam pelas mães.

Outras crianças (fig.28) interagiram entre si estabelecendo momentos de trocas. Conforme Oliveira (2002), a habilidade de negociação possibilita saber escutar, para fazer-se ouvir. Desta forma, as crianças aprendem a pensar juntas e a alterarem seus projetos iniciais de brincadeiras para que outros colegas possam participar. A ação das crianças as auxiliam na visão de mundo, pois elas “deixam lentamente de partir de um foco único, centralizado em si mesma para alargar e expandir para outros pontos de vista”. Os amigos mais próximos, muito contribuem para que essa ruptura ocorra, o corte simbólico do “cordão umbilical” que permite a identificação com outro, deslocando assim da própria compreensão para uma perspectiva social.



**Figura 27:** criança conversando com a boneca.  
Fonte: arquivo da pesquisadora.



**Figura 28:** crianças interagindo, estabelecendo momentos de troca.  
Fonte: arquivo da pesquisadora.

## 9.5 PARA CASA EM FAMÍLIA: a Bonequinha Preta

O trabalho com a temática desenvolvido na UMEI atingiu os objetivos estabelecidos. As crianças aceitavam as bonecas, tinham com elas um relacionamento de cuidado e afeto como com qualquer boneca branca ou industrializada. Percebemos também que ter o cabelo crespo ou cacheado já não era problema pois as crianças, em brincadeiras de salão, cuidavam de todos os cabelos, ou seja, todas as crianças tinham sua vez na brincadeira.

Devido as diversas abordagens por meio de histórias, gravuras e figuras de modelos negras, a Bonequinha Preta ou mesmo a Lelê, já não causavam estranhamento.

Agora estava na hora de alçar vãos maiores e conquistar outro espaço, a casa dos alunos.

O trabalho precisou de bastante cautela pois, em entrevista, colegas já haviam relatado experiências não bem sucedidas, e desejava-se evitar o mesmo para o presente trabalho. Segundo uma das professoras entrevistada:

A questão étnico racial é importante de ser trabalhada, porém há turmas, comunidades, que são de difícil trato e que nem tudo pode ser falado pois corre o risco de ser mal interpretado como racismo.

Houve um caso de uma turma na UMEI no ano 2008, que a professora trabalhou com a história “A bonequinha Preta”. A turma confeccionou uma boneca e cada semana um aluno a levaria para casa a fim de colocar um enfeite nela. Uma mãe, de uma criança negra, recusou-se a passar o final de semana com a boneca e ficou furiosa com a professora (ILZA professora entrevistada).

As professoras que trabalhavam na sala de alunos com um ano como apoio, inseriram no projeto institucional da UMEI denominado “Conto, canto e fábulas” a temática Relações Étnico-Racial através do trabalho com a história a “A Bonequinha Preta”. Após contar a história foi distribuída uma boneca para cada aluno levar para sua casa. A tarefa consistia em enfeitar a boneca com auxílio da família e registrar como foi a produção do trabalho. De acordo com o cabeçalho da atividade poder-se-ia utilizar, fotos, desenhos e tudo mais que a criatividade permitisse para o relato.

Como demonstrado nas figuras abaixo, todas as bonecas ficaram muito bonitas:



**Figura 29:** as bonecas e orientações para o para casa.  
Fonte: arquivo da pesquisadora.



**Figura 30:** relato e a boneca Moranguita confeccionado pela família.  
Fonte: arquivo da pesquisadora.

O momento foi de ansiedade, pois o prazo foi longo levando em consideração que cada família tem a sua rotina e nem sempre é possível realizar uma tarefa deste porte dentro de um curto prazo. As crianças receberam uma boneca negra e orientações (fig.29) para que fosse enfeitada com ajuda da família.

Segue fragmento do relato das famílias de uma das crianças de um ano sobre como tudo aconteceu:

Nossa bonequinha chegou sem nada e aos poucos a nossa criatividade começou a fluir. O [...] pegou a camisola da mamãe e falou que era a roupa da bonequinha, como não cortar a camisola depois de um pedido fofo desse? [...] nossa bonequinha se chama Moranguita (fig.30), pois sua roupa demonstra a doçura, beleza e encanto dos morangos (Relato da família 01).

Bom na verdade foi tranquilo na hora de colocar os cabelinhos, mais fiquei perdida e fiz remendas na roupa [...]. A [...] queria ficar com a boneca o tempo todo. Por fim, ela até dormiu no meu colo, e eu ainda estava arrumando a boneca. A boneca não ficou perfeita, mas dei o meu melhor (fig.31 - Relato da família 02).



**Figura 31:** Relato e boneca decorada com ajuda da família. Fonte: arquivo da pesquisadora.

Percebe-se que as famílias aceitaram o desafio de enfeitar as bonecas e juntamente com a escola buscou promover um espaço de aceitação e identificação do negro em nossa sociedade.

## 10. A DOR TEM COR?

Segundo Carneiro (2011, p. 63), a identidade racial é um fenômeno historicamente construído ou destruído. Para as crianças negras este fenômeno se instaura em sua vida desde a mais tenra idade. Conforme constata Abramowicz (2001, p. 76), “a criança negra ficava pouquíssimo tempo no colo das professoras, diferentemente da criança branca e, ao mesmo tempo, ocorria uma forma pejorativa de tratamento dada a essas crianças: cada criança negra era acompanhada de algum apelido”.

De acordo com Cavalheiro (2003), uma criança negra nem sempre recebe atenção e cuidado da mesma forma que os outros. Este fato foi observado também no contexto da pesquisa, como a maioria dos alunos são negros, geralmente as crianças de pele clara e olhos claros têm um tratamento especial. Segundo Carneiro (2011), “vem do tempo da escravidão a manipulação da identidade do negro de pele clara como um estágio mais avançado de ideal estético humano”.

Quando as crianças brancas passam pelos corredores são admiradas e elogiadas pela sua beleza, mas e as crianças negras? É como se elas não existissem, ocupam lugares secundários, assim como durante muito tempo os atores negros ocupavam lugares secundários na mídia em geral. Mas é possível isto ocorrer em uma instituição educacional criada com o fim de proporcionar cuidado integral para a criança? É lamentável, mas a resposta é positiva, ou seja, sim. Apesar dos dez anos da promulgação da Lei 10.639/03 ainda muito se tem a discutir, refletir e avançar no sentido de mudança das práticas docentes para melhor atendimento às questões das relações Étnico-Raciais.

O fato de uma criança negra buscar sempre os cantos da sala, ou um esconderijo nos parques da escola muito impressionou a pesquisadora deste trabalho. Ela passou a observar melhor o comportamento da criança. Os profissionais da escola entravam na sala e tiravam fotografia com a criança classificada como “bonita” dentro de uma perspectiva eurocêntrica e as crianças negras não recebiam nem um afago ou mesmo um sorriso. Abramowicz defende que:

Geralmente na escola se trabalha como se não houvesse diferenças, a partir de um discurso de igualdade entre as crianças, apesar de ocorrerem

práticas ostensivas de diferenciação, principalmente de caráter racial e estético. (ABRAMOWICZ, 2010, p. 91).

Uma das crianças negras buscava seu lugar de conforto, um esconderijo antes que a rejeitassem, buscava se ausentar. Talvez o anonimato fosse menos doloroso que a rejeição. Para Cavalleiro, “pode-se passar boa parte da vida, ou até mesmo a vida inteira, sem nunca esboçar qualquer lamento verbal como expressão de sofrimento. Mas sentir essa dor é inevitável” (CAVALLEIRO, 2003, p. 10).

Existia um momento em que essa criança era encontrada, no momento do banho quando os professores procuravam pela criança que estava mais necessitada de cuidados de higiene. Alguém sempre dizia leva a Luanda<sup>2</sup>, pois está “suja e descabelada”, mas a sujeira não era uma condição de higiene, mas, sim, um fator implícito. A criança ainda não havia feito suas necessidades fisiológicas na fralda ou mesmo brincado na terra como é comum as crianças desta idade. Gomes (1995, p. 176) sinaliza que “para a escola o racismo existe só quando há intenção” para um observador, com intenção ou não, um ato pode ser segregador e humilhante. Que fator levaria a criança necessitar tanto de um banho? Às vezes acontecia de uma equipe iniciar o banho e quando outra equipe ia dar continuidade imaginem a primeira sugestão? era sempre a Luanda.

Como a metodologia de pesquisa permite intervenção esta pesquisadora começou sugerir outros critérios para seleção de alunos para o banho. Um dia a criança que estava sonolenta, pois o banho ajudaria despertar. Outro dia um novo motivo surgia, crianças que já haviam feito suas necessidades nas fraldas, um dia a Luanda, pois queria fazer um penteado visto em um site. De acordo com Gomes (1995):

A adoção de práticas alternativas no trabalho com as relações raciais na escola, passa necessariamente, pela formação do professor. É necessário maior atenção profissional ao peso das práticas, dos símbolos, dos rituais cotidianos, da prática escolar. (GOMES, 1995, p. 177).

Iniciou-se também uma maratona de brincadeiras individuais com a Luanda sempre que possível. Convidava-se ela para cantar e ajudava nas brincadeiras segurando pelas mãos. Aos poucos ela foi sentindo confiança no grupo e outros colegas

---

<sup>3</sup> Luanda: em Angola, originária de Luanda, filha da luz. Evaristo 2006.

passaram imitar a ação da professora e a convidavam para as brincadeiras. Percebeu-se uma diferença em seu comportamento, pois quando alguém chegava à sala ela também cumprimentava, o que até então não acontecia. No momento que algum visitante tirava foto individual logo em seguida a professora anunciava uma foto coletiva onde todos os alunos eram contemplados.

Próximo ao final da pesquisa uma profissional da gestão me procurou para relatar que a “Luanda estava uma gracinha que aquela menina que nem sorria agora está falando igual papagaio”. O registro da pesquisa foi de fundamental importância, pois repassava as fotos no celular onde cada aluno se reconhecia e vibrava quando visualizava a sua imagem projetada na tela do aparelho.

Ao ler o relatório do “Para casa” em família veio a surpresa com o retorno compartilhado pela família da Luanda:

Foi muito bom produzir a Bonequinha, a Luanda achou muito interessante, a cada parte sorria muito e falava olha mamãe fez a boca, mamãe os olhos [...] Quando ficou pronta ela olhou para a boneca e para mim e disse: “Nossa mamãe que linda a boneca!”. (Relato da família 03).

O trabalho de intervenção teve seu objetivo alcançando, pois possibilitou as crianças construírem uma imagem valorativa de si, através da relação adulto crianças e das diversas representações sociais do negro de forma positiva. Desta forma, foi possível cada aluno se sentir pertencente a uma cultura que foi valorizada e respeitada pela escola. De acordo com Carneiro (2011), muitos professores têm ciência do preconceito existente na sociedade, mas acreditam que não permeiam o espaço escolar, como se toda a sociedade estivesse contaminada pelas ideias preconceituosas disseminadas ao longo do processo histórico e apenas a escola estivesse neutra.

Através da pesquisa desenvolvida, ficou evidente que existem muitas práticas que podem ser preventivas no sentido de evitar que ações preconceituosas sejam internalizadas e enraizadas pelas crianças. Este fato é muito comum na infância, momento em que o infante se mostra vulnerável às influências de seus familiares e professores, cujas marcas positivas ou negativas podem determinar as mais variadas consequências ao longo de sua vida.



## 11. O PRESENTE

Trocando informações na sala dos professores uma docente que leciona para alunos de quatro anos relatou que estava precisando de uma boneca negra, pois havia contado várias histórias que envolvia a temática e tinha plano de enviá-la para visitar a casa dos alunos. Nesse momento, foi conversado com os alunos de um ano explicando que a turma deles tinha muitas bonecas e os colegas estavam precisando de uma. Chegou-se a um acordo que poderiam presentear (fig. 32) com uma boneca, dentre as construídas pela turma de um ano, a sala de alunos de quatro anos.

A boneca foi, então, colocada dentro de uma caixa presente. A professora que estava desenvolvendo a temática com alunos de um ano ficou encarregada de levar o presente para a sala de quatro anos. Assim aconteceu, a docente recebeu o presente e mostrou para a turma o que havia dentro da caixa (fig.33). O momento de entrega foi registrado em foto e compartilhado com as crianças de um ano de idade.



**Figura 32:** a professora dos alunos de quatro anos recebe o presente.  
Fonte: arquivo da pesquisadora.



**Figura 33:** A professora mostra para as crianças a boneca negra.  
Fonte: arquivo da pesquisadora.

Ao retornar para sala a professora compartilhou as fotos com os pequeninos. Neste momento, percebe-se que o plano de ação inicialmente pensado para sala de alunos de um ano de idade estava extrapolando. Havia atravessado os corredores e os muros da escola pois os pais da sala de alunos de quatro anos ao receber a boneca

doada pelas crianças (de um ano) recebiam também uma bola de isopor com o objetivo de criar penteados Afros, o que futuramente culminou em uma exposição.

Oliveira (2012) argumenta que “o corpo pode simbolizar aquilo que uma sociedade deseja ser, assim como o que se deseja negar”. Conforme a autora, a manipulação das diversas partes do corpo, entre elas o cabelo, pode ser um dos caminhos para a compreensão da cultura negra em nossa sociedade. A proposta de trabalho da professora envolveu as famílias que passaram a pesquisar modelos de penteados Afros e a realização dos mesmos, o que possibilitou um trabalho valorizando as características das mulheres e meninas negras da escola.

A identidade negra na sociedade constrói-se imersa no movimento de rejeição/aceitação do ser negro. Os diferentes sentidos atribuídos pelo homem e pela mulher negra ao seu cabelo, e nem sempre com a intenção de valorização, mas sim com uma proposta pejorativa, revelam uma maneira tensa e conflituosa de “lidar” com a corporeidade enquanto uma dimensão exterior e interior da negritude. Atenta para tal fato a professora procurou inserir em seu contexto práticas que permitiram aos alunos reconhecer-se enquanto sujeitos do espaço escolar, reconhecimento este que é de fundamental importância ter seu início na infância.

Segundo Gomes (2012), dentro do contexto de racismo, muitos aspectos corporais, são estabelecidos pela cultura como pontos relevantes para discriminação, a fim de retirar do negro seus atributos que o caracteriza como ser humano. Esta seja talvez uma das mais cruéis formas de propagação do racismo. Ela aponta as diferenças do corpo em marcas de inferioridade, estabelecendo dessa forma padrões de enaltecimento alguns e desprezar outros.

De acordo com Gomes (2003, p. 80) “o cabelo crespo é um dos argumentos usados para retirar o negro do lugar da beleza”. A fim de reverter o quadro de desvalorização da beleza negra procurou-se sugerir a criação de penteados. Muitas famílias aceitaram o desafio proposto e usaram de vários materiais como esponja de aço (fig.35), lãs, fitilhos, emborrachados (fig.34) para confeccionarem os penteados. A criatividade de cada família encantou os visitantes da exposição que aconteceu na Festa Literária.



**Figura 34:** Penteados realizados pela família utilizando emborrachado  
Fonte: arquivo da pesquisadora.



**Figura 35:** Penteados utilizados pela família utilizando esponja de aço.  
Fonte: arquivo da pesquisadora.

Analisando as estratégias utilizadas pelos professores que trabalham a temática Relações Étnico-Racial com crianças de um ano, verificou-se que, conforme Gomes (2003, p. 81), “a educação pode desenvolver uma pedagogia corporal que destaque a riqueza da cultura negra inscrita no corpo” e ainda “nas técnicas corporais, nos estilos de penteados e nas vestimentas, as quais também são transmitidas oralmente”. Ações pedagógicas assim são aprendizados que precisam ser contemplados desde a infância.

A autora continua a afirmar que para o professor realizar um trabalho de qualidade, garantindo a possibilidade da construção de uma imagem positiva do negro, na educação de um modo geral e na escola em específico, (GOMES, 2003, p. 79) “é necessário considerar a consciência cultural do povo negro, ou seja, é atentar para o uso auto reflexivo dessa cultura pelos sujeitos” e desenvolver a temática desde a educação infantil.

### **11.1 Surpresa ao apreciar os murais**

Ao se deslocar pela escola, a turma de um ano encontrou um painel que chamou a atenção das crianças. Uma aluna apontou para o mural (fig.36) e falou que era a Lelê. Foi feito um convite a todos para que se aproximassem e apreciassem a Lelê que os familiares dos alunos de quatro anos haviam confeccionado, mostrando as diferenças.



**Figura 36:** Mural encontrado pelos alunos de um ano de idade.  
Fonte: arquivo da pesquisadora.

Mesmo não sendo em data específica a temática estava sendo desenvolvida na escola, o que possibilitou o reconhecimento de aspectos socioculturais significativos para as crianças de um ano de idade.

## 12. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa foi possível investigar quais as estratégias utilizadas pelas professoras que trabalham com crianças de um ano de idade para o desenvolvimento da temática Relações Étnico-Raciais na educação infantil.

No percurso da pesquisa percebeu-se que o cotidiano escolar se constrói entrelaçado com as experiências vivenciadas pelas crianças e manifestada na diversidade cultural presente na sala de aula. A professora é portadora de valores culturais adquiridos em sua formação que refletem na sua representação sobre o que é ser negro na sociedade brasileira.

O trabalho de intervenção possibilitou as crianças construírem uma imagem valorativa de si, através da relação adulto crianças e das diversas representações sociais do negro de forma positiva. Desta forma, foi possível cada aluno sentir pertencente a uma cultura que foi valorizada e respeitada pela escola.

Este trabalho contribuiu de maneira significativa para a formação da pesquisadora, pois possibilitou investigar e refletir sobre a prática docente. Contribuiu para refletir sobre a necessidade de inserção de práticas pedagógicas que contemple a questão racial nas escolas de forma a alterar valores, termos e conceitos sobre o negro na nossa sociedade. Processo esse que deve ser iniciado desde as práticas educativas da educação infantil.

Enfim, não faz sentido que a escola, uma instituição que trabalha com os diversos processos da formação humana dentre os quais se insere a diversidade Étnico-Racial, continue dando uma ênfase a ações que fazem prevalecer o mito da democracia racial e o preconceito. A instituição educacional precisa estar atenta às diferenças, identidades, emoções e representações. Nessa perspectiva, entende-se que o processo educacional, e o professor de maneira peculiar, têm o importante papel de realizar um trabalho efetivo em relação à diversidade Étnico-Racial, ou seja, construir a escola na qual seja presente a igualdade de direitos e de respeito às diferenças. Isso é uma longa e desafiante trajetória que está apenas começando.

### 13.REFERÊNCIA

ABRAMOWICZ, Anete. **A criança negra, uma criança e negra**. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (orgs.). *Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Autêntica. Belo Horizonte, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil / Ministério da Educação**. MEC/SECADI, UFSCar, 2009.

BRASIL. Ministério da educação e do desporto. *Lei nº 9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

\_\_\_\_\_. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei nº 10.639/03*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

CAEI. Ciclo de formação em Educação Infantil. **Desafios para a atuação Docente: Relações Étnico-raciais e Educação**. BH, 2013.

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

CARVALHO, Alysson M. **Cuidado na primeira infância: a realidade encontrada nos bolsões de pobreza de Belo Horizonte**. Secretaria Municipal de desenvolvimento social/ PBH; UFMG, 2000.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo. Xamã, 1999.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. Contexto. São Paulo, 2003.

EVARISTO, Maria Catarina. **Livro do professor**. Coleção Griot Mirim. Mazza, Belo Horizonte, 2006.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. 2.ed. São Paulo. Ática, 2012.

FEITAL, Lisa Minelli. **Construindo identidade étnico-racial na educação infantil da umei – Mariquinhas**. UFMG, BH, 2010.

GOMES, Ana Paula Pereira. **Respondendo a perguntas de professores da rede pública sobre a questão racial**. In: ABRAMOWICZ, Anete; Lúcia Maria de Assunção Barbosa, Valter Roberto Silvério (orgs.). *Educação como prática da diferença*. Armazém do Ipê (autores associados). Campinas, São Paulo, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Mazza. Belo Horizonte, 1995.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. Disponível em:

<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acessado em: 29/12/2014. 2012

GOMES, Nilma Lino. **Cultura negra e educação**. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago. Nº 23, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Relações Raciais**: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005. p.143 - 154

GUIMARÃES, Edilene Maria. **Os benefícios da contação de história na educação infantil**: uma experiência com crianças de três anos e suas famílias. UFMG, Belo Horizonte, 2012.

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

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. **A identidade negra e o currículo escolar**: um estudo comparativo entre uma escola de periferia e uma escola de remanescentes de quilombos – UCDB – ANPED-Afro-brasileiros e Educação/n.21.2006.

MATA, Maria Aparecida de Castro da. **A Lei 10.639/03 na educação infantil**: o respeito às diferenças étnico-raciais. LASEB/UFMG. Belo Horizonte, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ, Vozes,1994.

Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais** Brasília: SECAD, 2014.

MUNANGA, Kabengele. **Nosso racismo é crime perfeito**. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/blog/2012/02/nosso-racismo-e-um-crime-perfeito>>. Acesso em 20-12-2014.

MUNANGA, Kabengele. **O negro no Brasil de hoje**. Global. São Paulo, 2006.

NEVES, Pollyana Cassiano. **As relações étnico-raciais na educação infantil**. Curso de graduação em Pedagogia FAGED/UFU, 2009.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Pedagogia do conflito**: ensaios didáticos para a educação antirracista e pluriétnica. Seropédica, UFRJ, 2013. In: MONTEIRO, Rosana Batista. *Práticas Pedagógicas para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, africana e indígena no ensino médio*: sociologia, história, filosofia, geografia. Seropédica/ Evangraf. UFRJ, 2012.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Pesquisas sobre currículos e culturas**: temas, embates, problemas e possibilidades. CVR. Curitiba, 2010.

PELISSON, Maria da Conceição M. Souza. **A construção da autonomia dos alunos do 5º ano do ensino fundamental em consonância com a legislação e o P.P.P.** UEMG. Belo Horizonte, 2013.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. **História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados.** In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola.* Ministério da Educação, Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005. p. 39-68.

SANTOS, Lucínio Paixão. **Dicionário ortográfico da educação.** Presença pedagógica. v.2 n.7 jan/fev.1996.

SARMENTO, Manoel. Maria Cristina Soares Gouvêa (orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SILVA, Maria Aparecida (Cidinha). **Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa social.** In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.* Selo Negro. São Paulo, 2001.

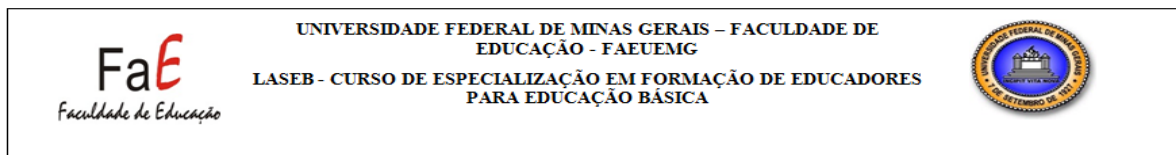
SMED – GERED- Norte. **Proposta Político Pedagógica.** Belo Horizonte, 2009.

SOUZA, Isabel Regina Neves. **Cultura Afro-brasileira na educação infantil.** LASEB/UFMG. Belo Horizonte, 2012.

VEIGA, Márcia Moreira. **Creche e Políticas Sociais.** Annablume. FUMEC. Belo Horizonte, 2005.



## ANEXO A – Questionário – Relação Étnico Racial na Educação Infantil



Identificação:

Regional:

Tempo de atuação na UMEI:

- 1- Na UMEI que você atua desenvolve a temática Relação Étnico Racial?
  - a) Sim.
  - b) Não.
  
- 2- No PPP da UMEI que atua aborda a questão da lei 10.639/03?
  - a) Sim.
  - b) Não.
  
- 3- Com qual idade geralmente é desenvolvida a temática Relação Étnico Racial?
  - a) 0 a 1.
  - b) 1 a 2.
  - c) 2 a 3.
  - d) 3 a 4.
  - e) 4 a 5.
  
- 4- A temática Relação Étnico Racial já foi trabalhada com as crianças de 1 ano?
  - a) Sim.
  - b) Não.
  
- 5- Quais as dificuldades encontradas no desenvolvimento da temática Relação Étnico Racial com crianças de um ano? Cite-as.
  
  
- 6- Existem crianças negras na sala de um ano?
  - a) Sim.
  - b) Não.
  
- 7- Você considera importante desenvolver a temática Relação Étnico Racial com crianças de um ano?
  - a) Sim.
  - b) Não.

## ANEXO B – Termo de consentimento livre e esclarecido

[Para professores]

É com imenso prazer que convidamos o(a) Sr.(a) a contribuir com a pesquisa intitulada: **“Estratégias utilizadas pelas Professoras da UMEI – Aarão Reis para trabalhar a temática Relações Étnico-raciais;”** Projeto de Pós-graduação Lato *Sensu* em Docência na Educação Básica da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e SMED/PBH, sob responsabilidade da pós-graduanda Ester Moreira de Souza tendo como orientador a Prof. Doutorando Cláudio Emanuel dos Santos.

O objetivo da pesquisa é analisar a importância do trabalho com as relações étnico-raciais na perspectiva das professoras da UMEI – Aarão Reis.

A coleta de dados será feita por meio de entrevistas e conversas, que serão gravadas e transcritas. Essas entrevistas se constituirão principalmente de relatos sobre informações referentes aos alunos. Você não terá nenhum custo com a pesquisa.

Informamos que os depoimentos coletados nas entrevistas serão confidenciais e utilizados exclusivamente no contexto do referido estudo. Além disso, informamos que o(a) Sr.(a) pode a qualquer momento se recusar a participar, caso não sinta o desejo de fornecer as informações.

Qualquer problema que surgir durante a pesquisa fornecemos, abaixo, nossos contatos: Cláudio Emanuel dos Santos; Ester Moreira de Souza.

Caso os termos acima estiverem de acordo com seu consentimento, gostaríamos que o(a) Sr.(a) lesse e assinasse a declaração abaixo:

---

### DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, declaro que li as informações contidas neste documento, fui informada pelos pesquisadores: Cláudio Emanuel dos Santos e Ester Moreira de Souza; dos procedimentos utilizados, do sigilo das informações, e que posso a qualquer momento retirar meu consentimento, declaro ainda ter recebido um copia do presente termo. Sendo assim concordo em participar da pesquisa.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2014.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a)  
entrevistado(a)

\_\_\_\_\_  
Prof. Cláudio Emanuel dos Santos

\_\_\_\_\_  
Ester Moreira de Souza

## ANEXO C – Termo de consentimento livre e esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

[Para pais e ou responsáveis autorizarem a participação das crianças]

É com imenso prazer que convidamos o(a) Sr.(a) a contribuir com a pesquisa intitulada: *“Estratégias utilizadas pelas Professoras da UMEI – Aarão Reis para trabalhar a temática Relações Étnico-raciais; Projeto de Pós-graduação Lato Sensu em Docência na Educação Básica da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e SMED/PBH, sob responsabilidade da pós-graduanda Ester Moreira de Souza tendo como orientador a Prof. Doutorando Cláudio Emanuel dos Santos.*

O objetivo da pesquisa é analisar a importância do trabalho com as relações étnico-raciais na perspectiva das professoras da UMEI – Aarão Reis.

A coleta de dados será feita por meio de entrevistas e conversas, que serão gravadas e transcritas. Essas entrevistas se constituirão principalmente de relatos sobre informações referentes aos alunos. Você não terá nenhum custo com a pesquisa.

Informamos que os depoimentos coletados nas entrevistas serão confidenciais e utilizados exclusivamente no contexto do referido estudo. Além disso, informamos que o(a) Sr.(a) pode a qualquer momento se recusar a participar, caso não sinta o desejo de fornecer as informações.

Qualquer problema que surgir durante a pesquisa fornecemos, abaixo, nossos contatos: Cláudio Emanuel dos Santos; Ester Moreira de Souza.

Caso os termos acima estiverem de acordo com seu consentimento, gostaríamos que o(a) Sr.(a) lesse e assinasse a declaração abaixo:

---

### DECLARAÇÃO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, declaro que li as informações contidas neste documento, fui informado(a) pelos pesquisadores: Cláudio Emanuel dos Santos e Ester Moreira de Souza, dos procedimentos utilizados, do sigilo das informações, e que posso a qualquer momento retirar meu consentimento, declaro ainda ter recebido um copia do presente termo. Sendo assim, autorizo meu(a) filho(a) \_\_\_\_\_, em participar da pesquisa.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2014.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) entrevistado(a)

\_\_\_\_\_  
Prof. Doutorando Cláudio Emanuel dos Santos

\_\_\_\_\_  
Ester moreia de Souza

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE  
E ESCLARECIDO**

[Para pais e ou responsáveis autorizarem a  
participação das crianças]

É com imenso prazer que convidamos o(a) Sr.(a) a contribuir com a pesquisa intitulada: "**Estratégias utilizadas pelas Professoras da UMEI - Aarão Reis para trabalhar a temática Relações Étnico-raciais**"; Projeto de Pós-graduação Lato Sensu em Docência na Educação Básica da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e SMED/PBH, sob responsabilidade da pós-graduanda Ester Moreira de Souza tendo como orientador a Prof. Doutorando Cláudio Emanuel dos Santos.

O objetivo da pesquisa é analisar a importância do trabalho com as relações étnico-raciais na perspectiva das professoras da UMEI - Aarão Reis.

A coleta de dados será feita por meio de entrevistas e conversas, que serão gravadas, filmadas e transcritas. Essas entrevistas se constituirão principalmente de relatos sobre informações referentes aos alunos. Você não terá nenhum custo com a pesquisa.

Informamos que os depoimentos coletados nas entrevistas serão confidenciais e utilizados exclusivamente no contexto do referido estudo. Além disso, informamos que o(a) Sr.(a) pode a qualquer momento se recusar a participar, caso não sinta o desejo de fornecer as informações.

Qualquer problema que surgir durante a pesquisa fornecemos, abaixo, nossos contatos: Cláudio Emanuel dos Santos; Ester Moreira de Souza. emouza@yahoo.com

Caso os termos acima estiverem de acordo com seu consentimento, gostaríamos que o(a) Sr.(a) lesse e assinasse a declaração abaixo:

**DECLARAÇÃO CONSENTIMENTO LIVRE  
E ESCLARECIDO**

Eu Alvany Rodrigues da Luz, RG MG 8902528,  
declaro que li as informações contidas neste documento, fui informado(a) pelos pesquisadores: Cláudio Emanuel dos Santos e Ester Moreira de Souza, dos procedimentos utilizados, do sigilo das informações, e que posso a qualquer momento retirar meu consentimento, declaro ainda ter recebido um copia do presente termo. Sendo assim, autorizo meu(a) filho(a) Pedro Henrique Rodrigues Miranda em participar da pesquisa.

Belo Horizonte, 26 de agosto, de  
de 2014.

UMEI - Aarão Reis / Hélio Pellegrino  
Rua Três, n.º 25 - Bairro Aarão Reis  
CEP: 31.814-080 - F. 3277-6729

Prof. Doutorando Cláudio Emanuel dos Santos

Ester moreia de Souza

**DECLARAÇÃO CONSENTIMENTO LIVRE  
E ESCLARECIDO**

Eu Criselle Fabiana de Castro Lima, RG MG 10.424.306  
declaro que li as informações contidas neste documento, fui informado(a) pelos  
pesquisadores: Cláudio Emanuel dos Santos e Ester Moreira de Souza, dos  
procedimentos utilizados, do sigilo das informações, e que posso a qualquer  
momento retirar meu consentimento, declaro ainda ter recebido um copia do  
presente termo. Sendo assim, autorizo meu(a) filho(a)  
Isaque Lima de Castro em participar da pesquisa.  
Belo Horizonte, 27 de Agosto  
de 2014.

UMEI - Aarão Reis / Hélio Pellegrino  
Rua Três, n.º 25 - Bairro Aarão Reis  
CEP: 31.814-880 - F. 3277-6729

Prof. Doutorando Cláudio Emanuel dos Santos

Ester moreia de Souza

**DECLARAÇÃO CONSENTIMENTO LIVRE  
E ESCLARECIDO**

Eu Amanda Silva M. Santos, RG MG-13.340.085,  
declaro que li as informações contidas neste documento, fui informado(a) pelos  
pesquisadores: Cláudio Emanuel dos Santos e Ester Moreira de Souza, dos  
procedimentos utilizados, do sigilo das informações, e que posso a qualquer  
momento retirar meu consentimento, declaro ainda ter recebido um copia do  
presente termo. Sendo assim, autorizo meu(a) filho(a)  
Ricamca Manuela Santos da Silva em participar da pesquisa.  
Belo Horizonte, 29 de Agosto,  
de 2014.

UMEI - Aarão Reis / Hélio Pellegrino  
Rua Três, n.º 25 - Bairro Aarão Reis  
CEP: 31.814-880 - F. 3277-6729

Prof. Doutorando Cláudio Emanuel dos Santos

Ester moreia de Souza

**DECLARAÇÃO CONSENTIMENTO LIVRE  
E ESCLARECIDO**

Eu Maria de Lourdes Ferreira de Jesus, RG MG-15.563.325  
declaro que li as informações contidas neste documento, fui informado(a) pelos  
pesquisadores: Cláudio Emanuel dos Santos e Ester Moreira de Souza, dos  
procedimentos utilizados, do sigilo das informações, e que posso a qualquer  
momento retirar meu consentimento, declaro ainda ter recebido um copia do  
presente termo. Sendo assim, autorizo meu(a) filho(a)  
Sophia Ferreira de Marizinhos em participar da pesquisa.  
Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de  
de 2014.

UMEI - Aarão Reis / Hélio Pellegrino  
Rua Três, n.º 25 - Bairro Aarão Reis  
CEP: 31.814-880 - F. 3277-6729

Prof. Doutorando Cláudio Emanuel dos Santos

Ester moreia de Souza

**DECLARAÇÃO CONSENTIMENTO LIVRE  
E ESCLARECIDO**

Eu Marcos Rosa da Silva, RG 11755975,  
declaro que li as informações contidas neste documento, fui informado(a) pelos  
pesquisadores: Cláudio Emanuel dos Santos e Ester Moreira de Souza, dos  
procedimentos utilizados, do sigilo das informações, e que posso a qualquer  
momento retirar meu consentimento, declaro ainda ter recebido um copia do  
presente termo. Sendo assim, autorizo meu(a) filho(a)  
MARCELO ROSA DA SILVA JUNIOR em participar da pesquisa.

Belo Horizonte, 02-09, de  
de 2014.

UMEI - Aarão Reis / Hélio Pellegrino  
Rua Três, n.º 25 - Bairro Aarão Reis  
CEP: 31.814-880 - F. 3277-6729

Prof. Doutorando Cláudio Emanuel dos Santos

Ester moreia de Souza

**DECLARAÇÃO CONSENTIMENTO LIVRE  
E ESCLARECIDO**

Eu Marcos Rosa da Silva, RG 11755975,  
declaro que li as informações contidas neste documento, fui informado(a) pelos  
pesquisadores: Cláudio Emanuel dos Santos e Ester Moreira de Souza, dos  
procedimentos utilizados, do sigilo das informações, e que posso a qualquer  
momento retirar meu consentimento, declaro ainda ter recebido um copia do  
presente termo. Sendo assim, autorizo meu(a) filho(a)  
MARIANA A. N. ROSA DA SILVA em participar da pesquisa.

Belo Horizonte, 02-09, de  
de 2014.

UMEI - Aarão Reis / Hélio Pellegrino  
Rua Três, n.º 25 - Bairro Aarão Reis  
CEP: 31.814-880 - F. 3277-6729

Prof. Doutorando Cláudio Emanuel dos Santos

Ester moreia de Souza

**DECLARAÇÃO CONSENTIMENTO LIVRE  
E ESCLARECIDO**

Eu Raissa Lopes de Jesus, RG MG 16.343.000,  
declaro que li as informações contidas neste documento, fui informado(a) pelos  
pesquisadores: Cláudio Emanuel dos Santos e Ester Moreira de Souza, dos  
procedimentos utilizados, do sigilo das informações, e que posso a qualquer  
momento retirar meu consentimento, declaro ainda ter recebido um copia do  
presente termo. Sendo assim, autorizo meu(a) filho(a)  
Raquelley Lopes Simões em participar da pesquisa.

Belo Horizonte, 01 setembro, de 2014  
de 2014.

UMEI - Aarão Reis / Hélio Pellegrino  
Rua Três, n.º 25 - Bairro Aarão Reis  
CEP: 31.814-880 - F. 3277-6729

Prof. Doutorando Cláudio Emanuel dos Santos

Ester moreia de Souza

**DECLARAÇÃO CONSENTIMENTO LIVRE  
E ESCLARECIDO**

Eu Thais Edson da Silva, RG MG 13931796  
declaro que li as informações contidas neste documento, fui informado(a) pelos  
pesquisadores: Cláudio Emanuel dos Santos e Ester Moreira de Souza, dos  
procedimentos utilizados, do sigilo das informações, e que posso a qualquer  
momento retirar meu consentimento, declaro ainda ter recebido um copia do  
presente termo. Sendo assim, autorizo meu(a) filho(a)  
Gabrielly da Silva P. Lopes em participar da pesquisa.

Belo Horizonte, 28/108, de UMEI - Aarão Reis / Hólio Pellegrino  
de 2014. Rua Três, n.º 25 - Bairro Aarão Reis  
CEP: 31.814-680 - F. 3277-6729

Prof. Doutorando Cláudio Emanuel dos Santos

Ester moreia de Souza

**DECLARAÇÃO CONSENTIMENTO LIVRE  
E ESCLARECIDO**

Eu Alfredo S. Oscar, RG Mg. 8388174  
declaro que li as informações contidas neste documento, fui informado(a) pelos  
pesquisadores: Cláudio Emanuel dos Santos e Ester Moreira de Souza, dos  
procedimentos utilizados, do sigilo das informações, e que posso a qualquer  
momento retirar meu consentimento, declaro ainda ter recebido um copia do  
presente termo. Sendo assim, autorizo meu(a) filho(a)  
Melissa G. Soares Oscar em participar da pesquisa.

Belo Horizonte, 29/08/14, de UMEI - Aarão Reis / Hólio Pellegrino  
de 2014. Rua Três, n.º 25 - Bairro Aarão Reis  
CEP: 31.814-680 - F. 3277-6729

Prof. Doutorando Cláudio Emanuel dos Santos

Ester moreia de Souza

**DECLARAÇÃO CONSENTIMENTO LIVRE  
E ESCLARECIDO**

Eu Suzana Rodrigues M. Carvalho, RG MG. 16.508.009  
declaro que li as informações contidas neste documento, fui informado(a) pelos  
pesquisadores: Cláudio Emanuel dos Santos e Ester Moreira de Souza, dos  
procedimentos utilizados, do sigilo das informações, e que posso a qualquer  
momento retirar meu consentimento, declaro ainda ter recebido um copia do  
presente termo. Sendo assim, autorizo meu(a) filho(a)  
Miguel Rodrigues Carvalho em participar da pesquisa.

Belo Horizonte, 29/08/14, de UMEI - Aarão Reis / Hólio Pellegrino  
de 2014. Rua Três, n.º 25 - Bairro Aarão Reis  
CEP: 31.814-680 - F. 3277-6729

Prof. Doutorando Cláudio Emanuel dos Santos

Ester moreia de Souza