

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
INSTITUTO DE LETRAS E LINGÜÍSTICA**

EULIA REJANE SILVA

**IDENTIDADE ETNICORRACIAL: DIZERES QUE VELAM,
SILÊNCIOS QUE DENUNCIAM**

Uberlândia – MG
2020

EULIA REJANE SILVA

**IDENTIDADE ETNICORRACIAL: DIZERES QUE VELAM,
SILÊNCIOS QUE DENUNCIAM**

Tese apresentada ao programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos – Cursos de Mestrado e Doutorado, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração:
Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa:
Linguagem, sujeito e discurso

Tema para orientação:
Linguagem e constituição do sujeito

Orientador:
Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo

Uberlândia – MG
2020

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S586 2020	<p>Silva, Eulia Rejane, 1974- Identidade etnicorracial [recurso eletrônico] : dizeres que velam, silêncios que denunciam / Eulia Rejane Silva. - 2020.</p> <p>Orientador: Ernesto Sérgio Bertoldo. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós- graduação em Estudos Linguísticos. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.575 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. Linguística. I. Bertoldo, Ernesto Sérgio, 1964-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 801</p>
--------------	--

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074


UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
 Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br


ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Tese - PPGEL				
Data:	Oito de setembro de dois mil e vinte	Hora de início:	13:30	Hora de encerramento:	18:00
Matrícula do Discente:	11623ELI007				
Nome do Discente:	Eulia Rejane Silva				
Título do Trabalho:	Identidade Etnorracial: dizeres que velam, silêncios que denunciam				
Área de concentração:	Estudos em linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, Sujeito e Discurso				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Linguagem e constituição do sujeito				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: João Bosco Cabral dos Santos; Neli Edite dos Santos; Cássio Eduardo Soares Miranda ; Gercina Santana Novais; Ernesto Sérgio Bertoldo, orientador da candidata.

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Ernesto Sérgio Bertoldo, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de **Doutora**.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.

Documento assinado eletronicamente por **Gercina Santana Novais, Usuário Externo**, em



08/09/2020, às 17:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ernesto Sérgio Bertoldo, Professor(a) do Magistério Superior**, em 08/09/2020, às 18:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Neli Edite dos Santos, Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico**, em 08/09/2020, às 18:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **João Bôsko Cabral dos Santos, Usuário Externo**, em 08/09/2020, às 19:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cássio Eduardo Soares Miranda, Usuário Externo**, em 09/09/2020, às 17:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2239606** e o código CRC **B89D5D32**.

“Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível” (FREIRE, 1996, p. 26). Inspirada por essas palavras, dedico este trabalho àqueles com quem aprendo todos os dias: Geraldo Cândido da Silva (*in memoriam*) e Jacy Bernardo Silva.

AGRADECIMENTOS

Ensina-nos Paulo Freire que “Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para sabermos o que seremos” (FREIRE, 1979, p. 42). Nesse sentido, é importante agradecer algumas pessoas que estiveram comigo na caminhada até aqui:

Ao professor Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo, que compreendeu e enfrentou comigo dificuldades burocráticas do sistema educacional, por me ensinar a acreditar no sujeito como agente de transformação da educação e nesta como dispositivo de mudança social, e por enriquecer minhas reflexões nesta pesquisa com suas sábias orientações.

À Maria Virgínia Dias de Ávila, pela prontidão nos serviços prestados; em nome de quem agradeço à Universidade Federal de Uberlândia-UFU e ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos-PPGEL, por ter acolhido nosso projeto de pesquisa que se transformou nesta tese de Doutorado

À professora Cecília, que tornou possível a escrita desta Tese.

Ao professor Dr. João Bosco Cabral dos Santos, pela interlocução permanente, pela inclusão no Grupo de Estudos (LEP) e pelas incontáveis orientações durante o Mestrado; e por aceitar o convite de participação para a Banca de Defesa deste trabalho. À professora Dra. Daisy Rodrigues do Vale, pelas incansáveis leituras de meus escritos durante a orientação no Curso de Especialização; e ao professor Dr. Nelson Viana pelas palavras firmes que possibilitaram modificar meu olhar sobre a docência durante a Graduação.

A todos os professores e professoras que se tornaram referência em meu aprendizado, em especial ao professor Dr. Peterson José de Oliveira e Dra. Myrtes Dias da Cunha pelas contribuições na Banca de Qualificação que deram mais consistência ao processo de Análise. Às Professoras Dra. Gercina Santana Novais e Dra. Neli Edite dos Santos e ao professor Dr. Cássio Eduardo Soares Miranda, pela leitura atenciosa deste trabalho e pela disponibilidade para comporem esta Banca Examinadora. Às professoras Dra. Carla Nunes Vieira Tavares, Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito, Dra. Eliane Mara Silveira, Dra. Maria de Fátima Fonseca; aos professores Dr. Cleudemar Alves Fernandes e Dr. William Mineo Tagata pelos saberes compartilhados durante as aulas.

Aos meus colegas pesquisadores do GELS e do LEP pelas intervenções que contribuíram para que outros olhares fossem lançados sobre o *corpus* da pesquisa. Aos professores-formadores que estiveram comigo no Cemepe; pessoas que se tornaram exemplos de resistência na luta por uma educação de qualidade referenciada socialmente.

Ao Marcelo Lima, marido e companheiro, pela presença que encoraja e pela parceria em todos os momentos. Aos filhos de minha alma (afilhados e sobrinhos) que alimentam minha busca por uma educação sem qualquer forma de discriminação. Aos meus familiares por compartilharem comigo suas vidas.

Às amigas Carmen Oliveira, Iraídes Reinaldo, Lazara Regatieri e Sônia Almeida pelas mensagens, abraços e sorrisos quando o cansaço, o desânimo e a tristeza quiseram derrotar-me. À Elizandra Zeuli e Soraya Oliveira pelas conversas que diminuíram ansiedades decorrentes de um processo de escrita acadêmica.

Não junto a minha voz à dos que falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da “justa ira” dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas (FREIRE, 2006, p. 101).

RESUMO

Esta tese objetiva analisar práticas linguístico-discursivas para verificar como interdiscursividades sobre a temática racial podem incidir nos processos de subjetivação de uma professora que trabalha com crianças. Teórica e metodologicamente, as análises são fundamentadas por conceitos da Análise de Discurso (AD) de base pêcheuxiana e contribuições de pesquisadores da infância e das questões raciais. Conceitos como interdiscurso, formação discursiva, sujeito, identificação, acontecimento e silêncio foram mobilizados para interpretarmos pistas dos processos de subjetivação no processo de constituição da participante como sujeito-professora. Os objetivos específicos são: (i) problematizar dizeres de uma professora da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de ensino para analisar discursividades sobre a educação para as relações etnicorraciais-ERER; (ii) investigar como os discursos enunciados nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008 evidenciam processos de (des)identificação com a temática racial. Para compor o *corpus* da pesquisa, foram realizadas gravações em áudio de aulas de uma professora por considerarmos que a sala de aula é uma instância discursiva que figura como lugar de recriação de saberes. Nesse sentido, assumimos o sujeito sendo constituído pela falha, pela não possibilidade de dizer tudo e que se deixa flagrar na materialidade linguística. Verificamos dois atravessamentos discursivos constituindo a professora. O primeiro deles advém dos documentos oficiais (diretrizes, referenciais, leis) que sustentam a proposta pedagógica da escola. O segundo resulta da formação continuada específica sobre a temática racial. Assim, a hipótese inicial de que os efeitos das leis que tratam da história e cultura africana e afro-brasileira podem ser verificados no PPP das escolas e são capazes de impulsionar mudanças nas práticas pedagógicas, na perspectiva de construir uma educação antirracista, possibilitou interpretar que a professora sofreu e estabeleceu subjetivações no decorrer de sua constituição na temática racial. Sob efeito da interpelação desses documentos, ela assume a ERER e as discursivizações dela ganham relevância porque ajudam a refletir sobre valores, ideias e concepções que estão sendo construídas desde a infância.

Palavras-chave: Educação Infantil. Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008. Identificação. Silêncio. Sentido.

ABSTRACT

This thesis aims at analysing linguistic-discursive practice to verify how interdiscursivity about ethnic-racial relations can incide at a child's teacher subjectivation process. Theoretically and methodologically the analysis was supported by concepts of Discourse Analyses (AD) affiliated to Pêcheux's theory and contributions by researchers of childhood and racial themes. Conceptions such as interdiscourse, discursive formations, subject, identification, discursive event and silence are used to interpret clues to the subjective processes during her constitution as a subject-teacher. The specific goals are: (i) to discuss teacher's sayings in in a municipal pre-school to verify discursivities about ethnic-racial education; (ii) investigate how the speeches enunciated in the laws 10.639/2003 and 11.648/2008 can evidence processes of (des)identification with the racial theme. In order to compose the corpus of the research, classes giving by one teacher because we assuming the classroom as a discursive instance in which knowledge is being recreated. In this way, we assume the subject being constituted by the flaw, for the non-possibility to say everything, that can be known in linguistic materiality. Two discursive crossings were noticed constituting the teacher. The first comes from the official documents (guidelines and laws) that support the school's pedagogical proposal. The second results from specific formation on race issues. Results have shown that the initial hypothesis about the effects of laws about African and Afro-Brazilian history and culture can be verified in the schools' PPP causing changes in pedagogical practices. Teacher suffered and established subjectivities during her constitution in the racial theme under the influence of these documents. She assumes Education of Racial and Ethnic Relation (ERER) and her discursivizations gain relevance because they make it possible to reflect on values, ideas and conceptions that have been built since childhood.

KEY WORDS: Pre-school. Laws 10.639/2003 and 11.645/2008. Identification. Silence. Sense.

LISTA DE TABELA

TABELA 1: Formação continuada Cemepe	27
--	----

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

QUADRO 1: Eixos de trabalho no RCNEI	47
QUADRO 2: Dispositivos Legais sobre Educação Infantil	72
QUADRO 3: Ações da Assessoria Pedagógica/Cemepe-2017	109

GRÁFICO

GRÁFICO 1: Dados totais de matrícula	164
--	-----

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise de Discurso
ADF	Análise de Discurso Francesa
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisadores da Educação
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEAO	Centro de Estudos Afro-orientais
CEB	Câmara de Educação Básica
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CENAFRO	Centro Nacional de Estudos e de Políticas de Igualdade na Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COAFRO	Coordenadoria Afro-racial
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DOM	Diário Oficial do Município
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ERER	Educação para as Relações Etnicorraciais
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GRUCON	Grupo de União e Consciência Negra
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MNU	Movimento Negro Unificado
MONUVA	Movimento Negro Visão Aberta
NCN	Núcleo de Consciência Negra
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
NEDH	Núcleo de Educação em Direitos Humanos
NERER	Núcleo de Educação para as Relações Etnicorraciais
NInf	Núcleo das Infâncias
ONU	Organização das Nações Unidas
OSCs	Organizações da Sociedade Civil
PAPAE	Plano de Ação dos Profissionais por Ano de Ensino

PAR	Plano de Ações Articuladas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PME	Plano Municipal de Educação
PMU	Prefeitura Municipal de Uberlândia
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RCN	Referencial Curricular Nacional
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
RME	Rede Municipal de Ensino
RENAFOR	Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEPPIR	Secretaria de Políticas da Promoção da Igualdade Racial
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
SUPIR	Superintendência da Igualdade Racial
TEN	Teatro Experimental do Negro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Acrônimo de United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

CONVENÇÕES UTILIZADAS NA TRANSCRIÇÃO

(...)	pequena pausa na fala
/.../	pausa maior na fala
/	Corte na fala
[]	Observação da pesquisadora
#	Palavra incompreensível
##	Sequência incompreensível
PQ	Pesquisadora
Cecília	Professora participante da pesquisa
PE	Professora Eventual
RI	Professora Regente de Turma
DIR	Diretora
AA	Pessoa adulta
ASA	Auxiliar de Serviços Administrativos
NC	Nome próprio de uma criança
CÇs	Várias crianças respondendo simultaneamente
CÇ	Criança não identificada pelo nome/voz
Ma	Menina
Mo	Menino

[Na transcrição utilizamos a sequência 1 2, 3 sucessivamente seguida de Ma ou Mo respeitando a ordem do Diário de Classe.]

Sumário

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1	
PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS: CAMINHOS PERCORRIDOS.....	35
CAPÍTULO 2	
UM OLHAR SOBRE OS ESTUDOS DISCURSIVOS: CONSTRUÇÃO TEÓRICA.....	51
CAPÍTULO 3	
EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ETNICORRACIAS: MO(VI)MENTOS NA POLÍTICA EDUCACIONAL	66
3.1. EDUCAÇÃO INFANTIL, CRIANÇA E INFÂNCIAS: DISCURSOS NA HISTÓRIA 67	
3.2. EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS: MOVIMENTOS PARA ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS.....	86
3.3. PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EMEI ARTE DE SONHAR: RESSONÂNCIAS DISCURSIVAS.....	110
SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO-PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL, ALGUMAS REFLEXÕES	130
CAPÍTULO 4	
DIZERES QUE VELAM, SILÊNCIOS QUE DENUNCIAM.....	133
4.1. DIZERES QUE VELAM.....	138
4.2. SILÊNCIOS QUE DENUNCIAM.....	161
ENTRE O DIZER E O SILÊNCIO: ALGUNS EFEITOS.....	179
CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS	
ATÉ QUE OUTRAS PALAVRAS SEJAM DITAS.....	184
REFERÊNCIAS	
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	198
REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS	206
APÊNDICES	
APÊNDICE 1: QUESTIONÁRIO.....	212
APÊNDICE 2: TRANSCRIÇÃO DAS AULAS ANALISADAS	
AULA 1	213
AULA 2	234
AULA 3	246
ANEXOS.....	267

INTRODUÇÃO

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar (FREIRE, 2006, p. 60).

Realizar estudos sobre a educação brasileira e refletir sobre as políticas públicas para a educação infantil problematizando a formação continuada e específica (não) realizada com professores é um processo que precisa fazer parte da constituição do sujeito-professor que, marcado por incompletudes, revisita lugares, busca filiar-se teoricamente e (re)organiza as próprias práticas.

Nesse sentido, a participação em cursos de extensão, capacitação e em grupos de estudos ligados ao fazer pedagógico na sala de aula são práticas necessárias aos professores. Por meio delas, pode-se realizar estudos e debates acerca de mudanças políticas, sociais e econômicas capazes de impactar em transformações na sociedade e propor um aprofundamento nas discussões permanentes sobre as experiências cotidianas cujos efeitos podem ressoar nas práticas escolares. É desse lugar de sujeito-professor movido por uma inquietude que decidimos realizar esta pesquisa na busca por outros saberes capazes de transformar a própria experiência educativa.

“A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital (...) (FREIRE, 2006, p. 32).” É essa curiosidade anunciada por Freire que nos move. Aprender é um processo ilimitado e infinito se consideramos as possibilidades que o sujeito tem de criar, desconstruir e reconstruir e, nessa linha de pensamento, o ingresso no Doutorado é uma possibilidade de alimentar os diálogos sobre uma educação de qualidade referenciada socialmente e de continuar a busca por aprendizagens críticas e reflexivas que sustentem o fazer pedagógico.

Pensamos que a atuação na educação requer sempre releitura dos documentos oficiais, pois eles trazem algumas diretrizes para o nosso trabalho. Saber sobre o que a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, os Parâmetros e os Referenciais Curriculares de 1998 deliberaram é importante, contudo, não é suficiente. Por isso, a escola deve contribuir para que esses fundamentos, e outros previstos em ordenamentos legais, sejam viabilizados e problematizados. Parece ter sido nessa perspectiva que a Secretaria Municipal de Educação da cidade de Uberlândia (SME-Uberlândia), no ano de 2013, adotou uma gestão que valoriza o conhecimento dos profissionais da área da educação e buscou implementar políticas públicas educacionais que respeitassem o direito de ensinar e de aprender.

Na gestão municipal de 2013 a 2016, a decisão do chefe do executivo foi buscar uma atuação conjunta que envolvesse várias entidades e instituições relacionadas à educação nas ações da SME-Uberlândia. Assim, a SME-Uberlândia elaborou orientações teórico-práticas que possibilitaram às escolas trabalhar de forma mais efetiva com questões da diversidade cultural, ampliando o conhecimento sobre a cultura de diversos grupos étnicos. Também foram planejados e oferecidos cursos, minicursos, oficinas e conferências que abordavam a educação para as relações etnicorraciais (NOVAIS; NUNES, 2017).

Nesse período, foi realizado o Congresso Municipal de Educação e temáticas importantes como educação inclusiva, qualidade da educação, formação continuada e condições de trabalho foram debatidas; desse debate foram selecionados conteúdos que compuseram o Novo Plano Municipal de Educação-PME/2015 que foi transformado em lei¹ após apreciação e aprovação pela Câmara Municipal.

Foram realizados, também, debates, mesas-redondas, rodas de conversa e seminários com profissionais da Rede Municipal de Ensino (RME) na busca de alternativas para a reestruturação dos Projetos Políticos Pedagógicos com o objetivo de incluir neles temas a serem desenvolvidos nas escolas, como por exemplo, gestão democrática, direitos humanos, gênero, raça, etnia e condição de sexualidade (NOVAIS; NUNES, 2017).

Participamos de alguns desses encontros como cursista e tivemos uma melhor compreensão da importância de conhecer a história e a cultura de diferentes povos que foram trazidos para o Brasil. Em outros momentos de formação, participamos como professora-formadora e, nas reuniões de planejamento, entendemos um pouco mais sobre educação pública democrática de qualidade que foi o foco dessa gestão municipal.

¹ Lei nº 12.209, de 26 de junho de 2015.

Verificamos nesses encontros, por exemplo, que mesmo existindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 – LDBN2 que determina que o ensino da História do Brasil leve em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia, esse tema tem sido desenvolvido de forma pontual ou fragmentada nas escolas.

De acordo com Gomes e Munanga (2008) há necessidade de mudança radical na estrutura curricular dos cursos em todos os níveis, modalidades e etapas do ensino de modo a considerarem a participação africana e afro-brasileira na construção do conhecimento em diferentes áreas das ciências. Segundo os autores,

As informações disponíveis sobre a implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais revelam que, apesar da riqueza de muitas experiências desenvolvidas nos últimos anos, a maioria delas restringem-se à ação isolada de profissionais comprometidos(as) com os princípios da igualdade racial que desenvolvem a experiência a despeito da falta de apoio dos sistemas educacionais (GOMES; MUNANGA, 2008, p. 13).

Mesmo com a elaboração, em 1998, dos Referenciais Curriculares Nacionais-RCNs para auxiliar os profissionais da educação na realização do trabalho educativo diário junto às crianças, parece que o tratamento dispensado à temática das relações raciais ainda ocorre de forma isolada, em algumas disciplinas ou conteúdos, no ambiente escolar.

No que diz respeito à Educação Infantil, segundo disseram os organizadores na apresentação dos RCNEIs, esperava-se que as instituições escolares que atendem as crianças com até cinco³ anos de idade trabalhassem na perspectiva de promover o desenvolvimento integral das identidades para que essas crianças pudessem ter conhecimentos ampliados sobre a realidade social e cultural na qual estão inseridas.

Sabemos, contudo, que a promulgação de leis e referenciais não são garantias de mudanças reais para a realização de um trabalho que envolva diversos saberes e possibilite a ressignificação das práticas educativas. Seguir as orientações didático-pedagógicas delineadas nos documentos oficiais como diretrizes para as práticas pedagógicas nem sempre possibilita essa transformação. Foi nesse sentido que dissemos no início sobre a importância da formação continuada e participação em cursos de extensão, capacitação e grupos de estudos para

² Art.26 § 4º da LDBN nº 9.394/96 mantido em sua nova redação de 2016 no artigo 26-A §§1º e 2º.

³ À época da publicação desse Documento, na Educação Infantil, eram atendidas crianças de zero a seis anos de idade. Foi em 2006, com a lei nº 11.274 de 6 de fevereiro, com a modificação da LDBN para o Ensino Fundamental com duração de 9 anos iniciando aos 6 anos de idade, que a Educação Infantil passou a atender a faixa etária de zero a 5 anos.

realização de debates como vias que podem levar à efetivação das modificações anunciadas nos Referenciais Curriculares Nacionais para a educação infantil-RCNEI.

Parece oportuno considerar que os ordenamentos normativos-jurídicos podem endossar projetos educacionais nem sempre emancipadores. Por isso, a relevância da leitura, análise e problematização desses documentos oficiais pelos profissionais como possibilidade de interpretar os discursos presentes neles de modo que possam ser articulados às questões contingenciais dos espaços educativos. Nesse viés, as mudanças no interior da sala de aula podem produzir movimentos capazes de impactar em transformações na sociedade com um aprofundamento das experiências que respeitem as diferenças para além dos muros da escola.

Seguindo nessa linha de pensamento, hipotetizamos que os efeitos das leis que tratam da história e cultura africana e afro-brasileira podem ser verificados no PPP das escolas (modificados após a inclusão desse tema na agenda da SME-Uberlândia), impulsionando mudanças nas práticas pedagógicas, na perspectiva de construir uma educação antirracista. Isto porque a professora (Cecília), sob o efeito da interpelação desses documentos, pode assumir a Educação para as Relações Etnicorracial-ERER em suas práticas de sala de aula, considerando-as como ação afirmativa e, por sua vez, suas discursivizações podem assumir relevância, propiciando que a reflexão sobre valores, ideias e concepções sobre a temática etnicorracial sejam construídas desde a infância.

Acreditamos que a interpelação da professora-participante pelo seu objeto de trabalho (Eixo Culturas Regionais e Locais) possa mobilizá-la para a realização de uma prática que respeita as diferenças, não permitindo que os séculos de déficit cultural acerca da história africana e afro-brasileira no currículo sejam tamponados. Há de se ter em conta que os processos de identificação da professora e sua constituição subjetiva são marcados pela falta e é isto que dá a ela possibilidade de aprender e de ensinar algo sobre a temática racial. Resta-nos analisar se as suas práticas discursivas não se reduzem a um ritual de justificativas para a realização de atividades para o cumprimento da lei que determina a inserção desta temática no currículo oficial.

O acolhimento das diferentes culturas, valores e crenças está previsto nos documentos que orientam a educação escolar de crianças ao considerar, por exemplo, que

a pluralidade cultural, isto é, a diversidade de etnias, crenças, costumes, valores etc que caracterizam a população brasileira marca, também, as instituições de educação infantil. O trabalho com a diversidade e o convívio com a diferença possibilitam a ampliação de horizontes tanto para o professor quanto para a criança. Isto porque permite a conscientização de que a realidade

de cada um é apenas parte de um universo maior que oferece múltiplas escolhas. (BRASIL, 1998b, v.1, p.77).

Os RCNEI (1998b) também consideram que “Acolher as diferentes culturas não pode se limitar às comemorações festivas, a eventuais apresentações de danças típicas ou à experimentação de pratos regionais. Essas iniciativas são interessantes e desejáveis, mas não são suficientes para lidar com a diversidade de valores e crenças” (BRASIL, 1998b, v.1, p.77). Isso pressupõe que a implementação de uma proposta educativa na perspectiva da pluralidade requer dos profissionais uma formação inicial consistente e permanente capacitação. “Significa que as diferentes redes de ensino deverão colocar-se a tarefa de investir de maneira sistemática na capacitação e atualização permanente e em serviço de seus professores.” (BRASIL, 1998b, v.1, p.41).

Em 2009, foram fixadas⁴ as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI a serem observadas na organização de propostas pedagógicas nas unidades escolares. No texto desse documento, pode-se localizar o Discurso sobre a importância da Educação para as Relações Raciais-ERER quando orienta para a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras e a necessidade de combater o racismo e a discriminação além de respeitar, reconhecer e valorizar a diversidade cultural brasileira.

Com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013), foi confirmada a relevância e a necessidade inadiável de colocar em debate os “princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos” (BRASIL, 2013, p. 16). Mesmo com essas orientações previstas nos RCNEI (1998), nas DCNEI (2010) e nas DCN (2013) faltava ainda um trabalho efetivo de formação continuada específica sobre a diversidade etnicorracial na cidade de Uberlândia como indicam resultados de pesquisas voltadas para esse assunto, como Carrijo (2005), Paula (2013), Richter (2013) e Santos (2017).

De acordo com Richter (2013), as Diretrizes Municipais, elaboradas em 2001, surgiram como proposta de reorganização dos pressupostos educacionais e político-pedagógicos para a construção da proposta pedagógica das escolas de educação infantil, a partir da “Proposta Curricular Definindo Caminhos”, elaborada em 1998, e do resultado das discussões do Fórum

⁴ Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estão em consonância com o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (1998) e reúnem os princípios, os fundamentos e os procedimentos orientadores das políticas públicas e das propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.

Mineiro de Educação realizado na capital mineira que contou com a participação de representantes de Uberlândia.

A construção desse documento foi, segundo a pesquisadora, um efeito do processo político desencadeado com a aprovação da Constituição Federal (1988), do Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (1990), da LDBN nº 9.394 (1996) e do RCNEI (1998) que ecoaram no município de Uberlândia e contou com uma equipe denominada Coordenação da Educação Infantil. Essa equipe ficou responsável por elaborar um plano de intervenção junto às escolas de educação infantil que serviu como subsídio para elaboração dessas diretrizes.

Richter (2013) aponta como fundamento dessas Diretrizes Curriculares Municipais os pressupostos reais do materialismo histórico-dialético, que influenciam e expressam uma ação pedagógica qualitativa no campo dos saberes. De acordo com a pesquisadora, nesse documento é proposta a formação de indivíduos omnilaterais a partir de Complexos Temáticos Contextuais que adotam como estratégia de ensino a interdisciplinaridade; mas, segundo ela, não foi apresentado no documento uma proposta e orientação de conteúdos e atividades, e não há alusão ao trabalho com/sobre as diferentes culturas.

O que se verifica, segundo Richter (2013), em relação às formações realizadas em 2002 e 2003, são estudos pautados na Proposta Curricular de Porto Alegre/RS/1999⁵ com o objetivo de buscar fundamentos e dar continuidade à elaboração das diretrizes municipais. Ela destaca que à Proposta Curricular de Porto Alegre a equipe da Coordenação Pedagógica acrescentou o tema Ética e Cidadania com a justificativa de instituir no município de Uberlândia os ideais da Escola Cidadã originária do movimento de educação popular iniciado por Paulo Freire.

A pesquisa de Carrijo (2005) aponta os percalços para a implementação dessa proposta. As análises das Atas das reuniões da Comissão e das Entrevistas, que registraram o processo de desvinculação das unidades de educação infantil da Secretaria de Desenvolvimento Social e transferência para a Secretaria Municipal de Educação-SME, publicizam a escassez de momentos de estudo e de aprofundamento sobre as diretrizes pedagógicas da educação infantil, o pouco envolvimento dos profissionais nas discussões e a apatia dos representantes das famílias que participavam das reuniões.

No período de 2007 a 2012, as formações foram realizadas em parceria com o 'Instituto Avisa Lá'. O projeto 'Formar em Rede/Rede em Formação' foi implementado com foco em

⁵ A Proposta Pedagógica de Porto Alegre é, segundo Mariano (2009), uma proposta de reestruturação curricular inovadora por afirmar a educação infantil como espaço do lúdico, da criação, do acolhimento, da curiosidade, da brincadeira.

alguns aspectos da aprendizagem, como o Brincar, a Matemática, a Cultura Escrita, a Leitura pelo professor, Artes, Currículo e Avaliação (UBERLÂNDIA, 2020).

Observamos, com base nesses resultados obtidos pela pesquisa de Richter (2013) e Carrijo (2005), que a Lei Orgânica Municipal, assinada em 1990 pelo prefeito Virgílio Galassi, que delibera sobre ações afirmativas para desconstrução do preconceito e do racismo no município e determina, em seu artigo 165, a inclusão do estudo da cultura afro-brasileira nas escolas municipais, bem como a oferta de cursos sobre a temática para professores não foi respeitada. As questões étnicas e raciais parecem não ter sido contempladas nas formações e também não estão evidentes nas Diretrizes Municipais de 2003.

De acordo com Santos (2017), essa determinação legal não se efetivou nas escolas permanecendo nos anos seguintes como anseio dos grupos que reivindicavam as mudanças. Segundo Santos (2019), em 2007, as propostas formativas foram pautadas nas temáticas sobre jogos e brincadeiras e, por seis anos consecutivos, o grupo de Especialistas da Educação (Pedagogos) participou das formações organizadas pela Assessoria Pedagógica para mediar a formação com professores nas unidades escolares.

Na pesquisa realizada por Gomes (2012), verifica-se que com quase dez anos de existência da lei nº 10.639/2003 a falta de informação, de recursos didáticos e financeiros e a resistência da comunidade escolar permaneciam e contribuíram para sustentar estereótipos e reforçar a discriminação racial.

Conforme detalha Santos (2017) em sua Tese de Doutorado, os primeiros movimentos políticos e sociais ligados à população negra, em Uberlândia, foram organizados antes do movimento constitucional da década de 1980. Dois Movimentos tiveram papel fundamental para a elaboração de políticas públicas municipais que tinham como foco a promoção da igualdade racial, são eles: Movimento Negro Visão aberta (MONUVA) e Grupo de união e Consciência Negra (GRUCON).

Esses movimentos mantiveram, de acordo com a pesquisadora, uma atuação política permanente mesmo antes da concretização das leis nacionais e provocou mudanças no campo político, como a criação de decretos. Contudo, nos setores sociais e educacionais não ocorreram mudanças significativas. De acordo com Paula (2013), ações relativas à implementação da Lei 10.639/2003 no campo educacional eram desenvolvidas principalmente pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal de Uberlândia NEAB/UFU, Centro Nacional de Estudos e de Políticas de Igualdade na Educação—Cenafro e comunidade negra.

Paula (2013), assim como Richter (2017) e Santos (2019), discorre em sua Tese sobre a inexistência de formações continuadas específicas e permanentes sobre a temática no município

de Uberlândia. O pesquisador afirma que os conteúdos sobre a cultura africana, indígena e afro-brasileira não eram o foco do trabalho docente, nas escolas municipais, e quando abordados, eram diluídos na temática principal das aulas.

Como forma de superar essa ausência de formações específicas sobre a cultura indígena e africana tornava-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social que considerasse a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos, conforme menciona o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica:

Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas. (BRASIL, 2013, p. 16).

A SME-Uberlândia parece ter reconhecido como importante essa orientação e preocupou-se em efetivar o que determinam as leis 10.639/2003 e 11.645/2008. A partir de 2013, em decorrência de mudança no Executivo e respectivas secretarias, após resultado das eleições municipais, uma política pública de formação continuada foi adotada com a publicação da Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender, Lei nº 11.444, de 24 de julho de 2013:

A Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender consiste em uma forma de atuação conjunta de instituições que desenvolvam atividades relacionadas à educação, capazes de agir em cooperação e de estabelecer relações pautadas na autonomia, na complementaridade, na horizontalidade e no interesse comum de contribuir para garantir o direito aos alunos à educação pública, gratuita, laica, democrática, popular e qualificada socialmente. (UBERLÂNDIA, 2013, p. 1)

Buscava-se com a aprovação dessa política uma educação emancipatória e a opção por mecanismos de democratização da administração pública e da produção e divulgação do conhecimento desenvolvido em diferentes espaços da cidade (SANTOS, 2019). Para viabilizar essa educação sem discriminações e sem preconceitos raciais, étnicos, de gênero, de classe social, de geração em toda a Rede Municipal de Ensino, a SME-Uberlândia optou por pensar coletivamente estratégias que resultaram em algumas ações para promover uma educação de qualidade, inclusiva e que valorize as diferenças.

Pela nossa leitura de Leão (2005) e Santos (2019), essa proposta de atuação pode ser interpretada como uma retomada do processo de abertura democrática vivido no município de

Uberlândia, com a eleição em 1983, de um grupo político que defendia a descentralização administrativa e a participação popular. O candidato daquela época era Zaire Rezende e, quando assumiu a prefeitura, buscou implementar uma proposta política orientada para as classes populares no seu cotidiano.

Essa forma de atuação em rede proposta a partir de 2013 parece dialogar com a proposta política de 1983. Está alinhada a uma “concepção de educação que dá acesso aos sujeitos de direitos, mas que permanecem historicamente excluídos, aos bens materiais, culturais, tecnológicos e científicos nesse processo de produção de mercadorias/bens/riquezas.” (NOVAIS; MACHADO; NUNES, 2017, p. 21).

Discorreremos um pouco mais sobre essa política no capítulo três desta tese, para entendermos como os planejamentos a serem desenvolvidos no interior das escolas foram orientados nesse período, com vistas a incluir a diversidade etnicorracial nas propostas de trabalho dos profissionais.

Outras ações da SME-Uberlândia que seguiram esse propósito foram a reestruturação do Cemepe em Núcleos de Formação para acolherem as demandas das escolas e construir coletivamente com os/as profissionais que atuam no cotidiano escolar propostas político-pedagógicas que incluíssem temáticas diversificadas e a elaboração, em 2014, das ‘Orientações Teórico-Práticas’ para possibilitar às escolas a realização de um trabalho mais efetivo com questões da diversidade cultural e do cotidiano de modo que o conhecimento elaborado repercutisse na formação dos estudantes.

O Cemepe é um Centro de Estudos e Pesquisas vinculado à SME-Uberlândia que foi idealizado por profissionais da Educação com o objetivo de desenvolver programas e projetos de estudos, pesquisa e intervenção pedagógica no cotidiano das unidades escolares, nos espaços das salas de aula e demais espaços educativos, oficializado em 1992⁶. De acordo com Leão (2005), a criação do Cemepe ocorreu em um período de municipalização do ensino associado a um amplo movimento pela expansão da educação básica, a partir da promulgação da Constituição de 1988.

Segundo a pesquisadora, foi nesse período que a SME-Uberlândia iniciou um processo de elaboração de planos e programas que visavam ao desenvolvimento de ações relacionadas à formação em serviço dos profissionais, bem como a ampliação da rede pública de ensino do município de Uberlândia que começou com a expansão da rede física das escolas públicas

⁶ Decreto Municipal nº 5.338, em 15 de Outubro de 1992

municipais e realização de concurso público para contratação de profissionais para atuarem nelas.

Em 2013⁷, tornou-se um dos objetivos do Cemepe incentivar a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. Com a reorganização do Cemepe em núcleos criou-se o Núcleo de Educação para as Relações Etnicorraciais-NERER⁸ que teve um papel importante na ressignificação das práticas no interior das unidades escolares. A criação do NERER foi uma ação que objetivou estabelecer uma política de atuação didático-pedagógica para positivar as relações etnicorraciais nos níveis e modalidades de ensino de competência da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia.

Nas Orientações Teórico-Práticas (2014), elaboradas pela SME-Uberlândia, estava previsto criar oportunidades de debates sobre os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das unidades escolares, sobre as metas educacionais previstas no Plano Nacional de Educação-PNE⁹ (2014) e assuntos relativos ao ensino e à aprendizagem, mas para que essas discussões ocorressem era necessário conhecer a realidade educacional do Município.

A SME-Uberlândia realizou um Diagnóstico¹⁰ na Rede Municipal de Ensino-RME e a análise dos dados evidenciou a necessidade de uma gestão governamental que dialogasse com os diversos setores da cidade e uma gestão educacional pautada na produção de conhecimento em rede, com o fomento à participação popular e social.

Esse diagnóstico da realidade educacional do município teve uma questão norteadora que se desdobrou em outras indagações contemplando dimensões da qualidade da educação, como os PPPs, projetos desenvolvidos nas unidades escolares, valorização dos(as) profissionais da Educação, formação inicial e continuada dos profissionais da educação, mecanismos de gestão democrática e Plano Municipal de Educação-PME, entre outras (NOVAIS; MACHADO; NUNES, 2017, p. 20-21). Destacamos aqui apenas essas dimensões por serem aquelas que, de algum modo, estão relacionadas à problematização desta pesquisa.

No diagnóstico da realidade educacional do município de Uberlândia, foram utilizadas diversas fontes de produção de dados; entre essas fontes destacamos os documentos (Plano de Desenvolvimento da Educação, Relatórios de visita de inspetores às unidades escolares, relatórios de resultados de avaliações sistêmicas - PROEB, PROALFA), os registros dos

⁷ Decreto Municipal nº. 14.035 de 29 de abril de 2013.

⁸ Decreto nº 14.934 de 06 de junho de 2014, revogado pelo Decreto nº 16.966, de 7 de fevereiro de 2017.

⁹ Lei Federal nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. Diário Oficial da União, Brasília, 2014.

¹⁰ Diagnóstico realizado pela SME nas escolas municipais, em 2013, orientado pelo eixo de trabalho político/pedagógico desenvolvido no período compreendido entre 2013-2016 que fundamentou-se na questão: qual é a realidade educacional do município de Uberlândia, tendo em vista a qualidade social da educação? (NOVAIS; NUNES, 2017)

procedimentos de escuta ativa desenvolvidos com profissionais da educação e população em geral, Blogs de unidades escolares, registros fotográficos das unidades escolares, registro no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC) e Plano de Ações Articuladas (PAR), e o registro de demandas e ordens de serviços arquivadas no Setor de Apoio da SME (NOVAIS; MACHADO; NUNES, 2017, p. 22).

Os dados analisados pela SME apontaram, entre outros aspectos, como necessária a elaboração de intervenções pedagógicas, com vistas à superação de problemas identificados nos processos de ensino e de aprendizagem, a relevância de revisar o Regimento Escolar de cada unidade para inclusão do Plano de Ação da unidade gestora e a elaboração de Planos de Ação dos/as profissionais de cada ano de ensino e a importância de pensar sobre a participação de todos os sujeitos interessados em uma educação pública de qualidade (NOVAIS; NUNES, 2017).

Nessa linha de trabalho, foram oferecidas formações continuadas pelo Cemepe para tornar efetivas ações educacionais que possibilitassem implementar o que se tornou objetivo desse Centro de formação (a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber), conforme citado acima. Com esse modo de atuação, a partir das demandas formativas dos profissionais da Rede Municipal, o Cemepe buscou cumprir sua função de atuar para a melhoria da qualidade do ensino e para a superação das dificuldades identificadas no contexto educativo das escolas do município.

O NERER foi um dos núcleos criados para atuar diretamente na formação de profissionais da RME para a educação das relações étnicorraciais e para o ensino de cultura afro-brasileira, africana e indígena. E ainda, “na organização de laboratórios de aplicação para implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 para a produção e sugestão de materiais didático-pedagógicos, com ofertas em espaços diversificados, contemplando profissionais da educação, pais e estudantes da RME” (MACHADO et al, 2017, p. 88), mas foi extinto em 2017¹¹ quando o Cemepe passou por uma reestruturação e as formações voltaram a ser desenvolvidas por uma equipe denominada Coordenadores de Ensino e não mais por núcleos interdisciplinares (UBERLÂNDIA, 2018, p. 41).

De 2013 até 2016, o Cemepe manteve o compromisso de desenvolver formação permanente com os/as profissionais da educação no que se referia ao estudo, pesquisa e

¹¹ Decreto nº 16.966, de 7 de fevereiro de 2017, que revogou o Decreto nº 14.934/2014.

intervenção pedagógica; buscou respeitar as especificidades locais e as características histórico-culturais da comunidade escolar no planejamento das formações, como demonstra a Tabela 1:

TABELA 1 - Formação Continuada Cemepe – Temática Racial e afins

ANO	TEMA	QUANTIDADE
2013	Formações com eixo estruturante nos Direitos Humanos – Lei 11.645/08; Lei 10.639/03; violência escolar; educação inclusiva e direito à diversidade; filosofia das infâncias	01
2014	Gênero, raça e etnia	52
2015	Raça e etnia	11

Fonte: MACHADO et al, 2017, p.81-104

Verificamos, pelas informações da tabela 1, que houve um aumento na quantidade de formações de 2013 para 2014 sobre a temática; observamos com isso que os profissionais da educação que se ocupavam com a formação continuada, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996¹² e na Instrução Normativa da SME- Uberlândia, que estabelece critérios para o cumprimento de Módulos¹³, foram provocados a buscar por Formações Específicas incluindo aquelas que tratavam da temática racial.

Percebemos no posicionamento desses profissionais, quando davam depoimentos durante as formações, o interesse por modificar as práticas desenvolvidas nas unidades escolares e propor debates em torno dessa temática que ainda, em grande parte, voltavam-se para as datas comemorativas de 19 de abril, “Dia do Índio” e 20 de Novembro, “Dia da Consciência Negra”, como cumprimento das leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Vale mencionar que a diminuição em relação à oferta de formações sobre a temática, no Cemepe, de 2014 para 2015, constatada pelos números da coluna três da tabela 1, deu-se pelo fato de que, a partir de 2014, intensificaram-se as formações nas escolas e nos Polos¹⁴ em decorrência da consolidação da Rede Pública Municipal pelo Direito de ensinar e de Aprender.

¹² Artigo 62-A Parágrafo único (Mantido em sua nova redação de outubro de 2016 e pela Lei nº 12.796, de 2013) e Artigo 67, inciso II, preveem o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

¹³ O artigo 2º da Instrução Normativa SME nº 001/2014 considera que “b) Módulo II: é a carga horária correspondente a 1/3 (um terço) da jornada semanal, ou a 8 (oito) módulos, destinada ao professor regente de turma, para formação continuada, preparação das aulas, elaboração e correção de avaliações, dentre outras atividades inerentes a sua atuação.”

¹⁴ A Rede Pública Municipal foi organizada em cinco pontos que se efetivaram como polos: Polo Norte, com 25 unidades escolares; Polo Sul, com 24 unidades; Polo Oeste, com 32 unidades; Polo Leste, com 31 unidades; e Polo Centro, com 06 unidades. A organização da Rede atende às necessidades e às especificidades de cada polo, por meio da elaboração e implementação de ações para a garantia e a eficácia do direito de ensinar e de aprender com qualidade referenciada socialmente (NOVAIS; MACHADO; NUNES, 2017, p.30). A pesquisa de Santos (2019) explicita um pouco mais como foi esse movimento de formação nas escolas.

As vivências nas formações continuadas no Cemepe, como cursista e como professora-formadora, estimularam em nós alguns questionamentos: Em que medida o texto das DCNEI (2010) possibilita a superação das desigualdades e preconceitos em relação às crianças? As formações continuadas específicas que tratam da História e Cultura Afro-brasileira foram ampliadas pela SME-Uberlândia após a publicação da lei nº 10.639/2003? Qual a frequência dessas formações? Qual é a carga-horária delas? Quem pode participar dessas formações oferecidas pela SME-Uberlândia? Que efeitos essas formações produzem nos espaços escolares?

Diante dessas perguntas, decidimos realizar uma pesquisa que nos ajudasse a compreender como os discursos sobre as questões raciais têm constituído as práticas de professores no município de Uberlândia; assim, decidimos, em 2016, participar do processo seletivo para o Doutorado. No entanto, pareceu-nos uma proposta muito ampla que demandaria observações e análises dos efeitos nas crianças e, talvez, se desdobrasse em mais de uma pesquisa.

Como o nosso interesse estava nos efeitos das formações continuadas que envolviam as relações étnicas e raciais sobre práticas pedagógicas na educação infantil, e não nos dizeres das crianças sobre as questões raciais, revimos nossos questionamentos e elaboramos a seguinte pergunta para nortear nossa pesquisa: Como discursos sobre uma EREER estão presentes nos processos de subjetivação de uma professora e podem ser constitutivos de suas práticas na educação infantil considerando a singularidade da tomada de posição discursivo-enunciativa?

Ao tentar respondê-la, não construímos uma ilusão de completude; lançamos olhares instigadores sobre um terreno fértil para debates. Antes de qualquer justificativa para a realização desta pesquisa dizemos que ela tem o propósito de contribuir para a desestabilização de dizeres e fazeres cristalizados na educação infantil, elaborados a partir daquilo que é tomado como raça, etnia e democracia racial. Assim, interessa-nos observar práticas para analisar se o modo como estas questões reverberam e acontecem na instância discursiva da aula podem ser consideradas ações afirmativas.

As ações afirmativas são definidas por Gomes (2005, p.49) como “políticas públicas (e privadas) voltadas a concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física”. Nessa linha de pensamento, o debate sobre como as questões raciais têm sido desenvolvidas nos espaços escolares é cada vez mais necessário, sobretudo em um tempo

que sofre as consequências de um *impeachment*¹⁵ da Presidenta da República Dilma Rousseff que interrompeu a garantia de direitos sociais conquistados desde a aprovação da Constituição Federal em 1988 e convocam a todos os cidadãos para novas lutas de defesa e manutenção do texto constitucional como referência para o funcionamento da sociedade brasileira.

É importante dar destaque sobre esse acontecimento¹⁶ porque entre as medidas do Governo de Michel Temer, pós *impeachment*, está a extinção¹⁷ do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos em decorrência das mudanças que se operam nos campos político, econômico e cultural no país e internacionalmente, os quais poderão ressoar, de alguma maneira, no ambiente escolar.

Nessa conjuntura torna-se necessário manter e estimular debates, projetos e pesquisas sobre diversas formas de exclusão social e fortalecer um ensino que problematize os acontecimentos silenciados ou mal discutidos e pouco conhecidos ao longo da história brasileira recente e da História da Educação sobre a formação do povo brasileiro e a contribuição de diferentes raças e etnias.

As palavras, segundo Villarta-Neder (2002), silenciam outras palavras pelo processo de sobreposição e o silêncio, igualmente, apaga as palavras porque as sobrepõe (excesso) e porque cria uma virtualidade em que outras palavras possíveis sobrepõem as que não foram ditas (ausência). Concordando com esse posicionamento do autor, definimos como objetivo geral desta pesquisa analisar práticas linguístico-discursivas para identificar como interdiscursividades sobre o conceito de raça podem incidir nos processos de subjetivação da professora.

Falar sobre silêncio e silenciamento a partir de dizeres de uma professora, gravados em áudio durante as aulas em que a temática racial era abordada, é uma tentativa de investigar

¹⁵ O processo de impeachment de Dilma Rousseff teve início em 2 de dezembro de 2015 tendo como resultado a cassação de seu mandato sem a perda de seus direitos políticos. Na justificativa para o pedido de impeachment os juristas alegaram que a então presidenta havia cometido crime de responsabilidade pela prática das chamadas "pedaladas fiscais" e pela edição de decretos de abertura de crédito sem a autorização do Congresso. O processo foi marcado por grandes controvérsias e em 31 de agosto de 2016 o Senado concluiu o impeachment com 61 votos favoráveis e 20 contrários. Informações retiradas de Agência Senado. AGÊNCIA SENADO. Da Redação. Principais documentos do processo de impeachment de Dilma Rousseff. Disponível em <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/08/22/veja-os-principais-documentos-do-processo-de-impeachment-de-dilma-rousseff>> Acesso em 13 de fevereiro de 2019.

¹⁶ Acontecimento aqui compreendido a partir de Pêcheux ([1983]2012) como ponto de encontro de uma atualidade e de uma memória. O fato novo, em seu contexto de atualidade, que se reorganiza no espaço de memória que convoca.

¹⁷ Criada pela Medida Provisória nº 111, de 21 de março de 2003, convertida na Lei nº 10.678. A Lei nº 13.341, de 29 de setembro de 2016 alterou as Leis nºs 10.683, de 28 de maio de 2003, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e 11.890, de 24 de dezembro de 2008, e revogou a Medida Provisória nº 717, de 16 de março de 2016 e extingue o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (Lei nº 13.341, artigo 1º, inciso VI). Fonte: Presidência da República, Casa Civil. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em 15 de fevereiro de 2017.

aquilo que poderia representar um tipo de apagamento histórico sobre um povo, sua história e sua cultura nas práticas educativas ou uma tentativa de implementação no município daquilo que os documentos oficiais orientam sobre uma educação sem discriminações, que dê conta da diversidade e respeite as diferenças.

Como afirmou Pêcheux (2012, p. 56)

[...] todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço [...]

Nesse sentido, diante das diretrizes norteadoras das práticas, resta aos professores os movimentos de reflexão e articulação com a temática racial para que o fazer pedagógico seja constituído na perspectiva da EREER. Com esse entendimento, optamos pela análise dos dizeres que podem desvelar essa relação da professora-participante com as questões étnicas e raciais. Pensamos que ao enunciar sobre africanos, indígenas, afro-brasileiros e suas culturas, em suas práticas educativas com crianças, emergirão evidências da(s) formação(ões) discursiva(s) nas quais ela se inscreve e que a constitui sujeito-professor da educação infantil.

Definimos como objetivos específicos problematizar dizeres de uma professora da Educação Infantil para analisar discursividades sobre a EREER e interpretar como os discursos enunciados nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que incidem no PPP da escola participante e nas atividades de sala de aula da professora, evidenciam processos de sua (des)identificação com a temática racial.

De acordo com Orlandi (1999), entre o dizer e o não dizer desenrola-se todo um espaço de interpretação no qual o sujeito se move. Compartilhando dessa ideia, esta pesquisa se ocupará da análise de dizeres específicos de uma professora da educação infantil da rede pública municipal de ensino, quando se dirige às crianças em sala de aula para abordar questões da história e da cultura africana e indígena.

Noções e conceitos propostos por outras áreas do conhecimento que não sejam do campo da Linguística, como Educação, Psicologia, Sociologia, Sociologia da Infância e Antropologia precisarão ser convocados na tentativa de fazer com que as interpretações decorrentes das análises que realizaremos sejam mais que apenas constatações e alcancem um valor social e histórico que interesse à educação escolar de crianças.

Feita essa apresentação da pesquisa, anunciaremos os autores aos quais nos filiamos. Começamos por justificar a nossa opção por trechos da obra “Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa” de Paulo Freire (2006) citados nas epígrafes deste trabalho.

Para Freire (2006), a educação deve ser concebida como prática política e libertadora. Segundo o autor, o ensino como forma de despertar a criticidade deve ampliar a consciência social dos estudantes para que estes consigam atingir a autonomia, entendida como condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos homens e mulheres como seres inconclusos.

Autonomia que pressupõe um agir com reflexão, fundado na ética, no respeito à dignidade dos estudantes e na compreensão da prática docente como dimensão social da formação humana capaz de instaurar a conscientização da capacidade criadora (FREIRE, 2006). Ao propormos analisar interdiscursividades sobre EREER, que constituem práticas na educação infantil, acreditamos em um diálogo possível com o trabalho de Paulo Freire por sua defesa da educação para a liberdade e para a justiça social.

Consideramos que os textos escritos por Freire podem ser importantes para ajudar a compreender as condições de produção da proposta educacional presente na Base Nacional Curricular Comum-BNCC (2017), que deverá modificar os currículos da educação Infantil a serem elaborados, considerando campos de experiência e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Paulo Freire pode contribuir para a compreensão dessas mudanças se considerarmos sua ideia de que a leitura do passado possibilita a leitura do presente. Seus escritos podem ajudar a manter sempre viva a busca pela democracia, dialogicidade, tolerância, respeito e reconhecimento às diferenças. Conceitos que dialogam com nossa pesquisa.

Ademais, “quando se desvaloriza a história por ela se ocupar do que já passou, o risco está na ilusão de *inventar a roda* novamente. Atribuir-se a inauguração do novo pode até ser motivo para obter altos rendimentos vendendo a novidade no mercado. Mas também é motivo do rápido desvanecer de propostas mirabolantes, ou mesmo do ridículo diante da falta de seriedade e consistência.” (KUHLMANN JR., 2001, p. 6, Grifos do autor).

Concordamos com Freire (2006, p. 60) sobre o trecho que trouxemos como epígrafe desta introdução: “Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar” e pensamos que o trabalho com a diversidade e o acolhimento às diferenças deve começar na Educação Infantil, com respeito e valorização das contribuições de pessoas e grupos, conforme destacou Kuhlmann Jr (2001).

Explicada a presença de Freire, descreveremos a estrutura da Tese. Elaboramos quatro capítulos, além desta Introdução e das Considerações Finais, para fundamentar as considerações teóricas e analíticas. Nesses quatro capítulos, apresentaremos os procedimentos metodológicos adotados, os conceitos eleitos a partir das filiações teóricas pelas quais optamos, alguns saberes elaborados sobre a infância e sobre culturas e, por fim, a problematização de alguns dizeres sobre os quais teceremos possíveis conclusões.

Esse percurso seguirá a organização que passaremos a descrever: no primeiro capítulo detalharemos a perspectiva metodológica adotada para seleção da participante e para a seleção e análise dos dados. Falaremos sobre os registros das aulas, apresentaremos a instituição em que esses registros foram realizados e a professora participante da pesquisa. Nesse capítulo teceremos explicações sobre a composição do *corpus* e a seleção dos recortes feitos.

O segundo capítulo é destinado à teoria a qual recorreremos para fundamentar a pesquisa. Traremos, nesse capítulo, os conceitos elaborados pela Análise de Discurso e nos deteremos aos estudos discursivos empreendidos por Michel Pêcheux em 1969, 1975 e 1983¹⁸ que se tornaram conhecidos como Análise de Discurso Francesa-ADF.

No texto, *A Análise de Discurso: três épocas*, de 1983, Pêcheux (2014, p. 308) discorre sobre esses três momentos de elaboração da teoria do discurso. Dessas três fases, a AD-3 é relevante para a análise que faremos, quando Pêcheux se propõe a pensar os encaminhamentos teóricos das fases anteriores considerando as inúmeras pesquisas que surgiam sobre os encadeamentos intradiscursivos.

Na AD-3, Pêcheux faz um retorno crítico à noção de sujeito, até então visto sob a ilusão de ser livre, como tendo seu surgimento naquilo que lhe faz falhar. Esse é um momento teórico importante porque Pêcheux redimensiona o papel do inconsciente na determinação do sujeito, cujas faltas lhe são constitutivas. Nessa fase, Pêcheux amplia a relação do sujeito com o que lhe constitui e abre espaço para compreensão do sujeito interpelado, marcado pelo inconsciente.

Esta compreensão da noção de sujeito, apresentada por Pêcheux, interessa em nosso trabalho por instaurar o “*non-sens* inconsciente” (PÊCHEUX, 2009, p. 300) que sempre retorna ao sujeito e faz emergir a singularidade. Pelos dizeres da professora, em sua relação com as crianças, poderemos deflagrar marcas de sua constituição como professora da educação infantil que interessam às análises linguístico-discursivas que realizaremos. Essa perspectiva de entender o dizer como marcado por uma não evidência interessa a esta pesquisa assim como, a noção de sujeito, interdiscurso, identificação, formação discursiva, acontecimento e silêncio.

¹⁸ São utilizadas neste trabalho as traduções brasileiras das obras que se referem a cada uma dessas três fases, 2014[1969], 2009[1975] e 2012[1983]. Os títulos e edições podem ser consultados na Referência.

No que concerne aos ordenamentos legais, a lei nº 10.639, sancionada em 2003, estimulou mudanças pedagógicas ao determinar a inserção da história e cultura afro-brasileira no currículo, mas não trouxe orientações sobre como trabalhar a temática racial relacionando-a com a diversidade cultural e étnica brasileira presente nas escolas. Algumas modificações foram feitas depois da promulgação dessa lei e políticas públicas para a educação passaram a considerar importante o acolhimento ao segmento negro da população.

Por isso, quisemos pontuar nesta pesquisa alguns aspectos sócio-históricos que envolvem a elaboração e promulgação de ordenamentos legais destinados à reorganização dos currículos da Educação Infantil. Faremos no capítulo três. No terceiro capítulo, apresentaremos trabalhos dedicados à história da educação infantil que tratam dos conceitos de criança e infância para, em seguida, delinear a conjuntura de implementação da Lei nº 10.639/2003. Recorreremos a Barbosa (2006; 2009), Barbosa (2017), Kuhlmann Jr. (2001; 2002), Rosemberg (2003; 2011; 2014) e Sarmiento (1997; 2004; 2005) para conhecer as condições que contribuíram para que a educação infantil fosse declarada a primeira etapa da educação básica.

Para auxiliar na tessitura do texto sobre relações étnicas e raciais no campo educacional convocaremos Coelho (2005) Gomes (2009; 2012), Ferreira (2009), Munanga (2002), Munanga e Gomes (2004), Paula (2013), Saraiva (2009) e Silva (2011).

De acordo com Silva (2011), a década de 1980 foi importante na luta contra a discriminação racial na educação e para a inclusão de conteúdos pedagógicos afro-brasileiros no ensino oficial. Na década de 1990, as reivindicações de diferentes grupos e dos movimentos negros conseguiram a inclusão de conteúdos afro-brasileiros nos currículos, o ingresso dos afrodescendentes no ensino superior e a adoção de medidas jurídicas que assegurassem nos conteúdos escolares a temática étnico-racial.

Nos últimos 17 anos (desde a promulgação da Lei 10.639/2003), vem se concretizando o direito à diferença, como resultado de movimentos sociais e resposta do Estado à demanda da população afrodescendente por políticas de ações afirmativas, isto é, políticas de reparação, reconhecimento e valorização da história desse povo, embora não se tenha ainda assegurado essa diferença no espaço público, pois são poucas as modificações que se vê dos padrões e nas relações sociais.

No terceiro capítulo, também discutiremos o papel da escola no processo de formação de consciências críticas e ativas. Foucault (1986, 1988 [1973] e 2014 [1979]) é mencionado, sobretudo pela noção de Formação Discursiva (FD), quando debatermos sobre a injunção de forças entre o que é teorizado na lei 10.639/2003 e no PPP da escola com o que foi desenvolvido na sala de aula durante as atividades observadas, gravadas e recortadas para esta pesquisa.

Como esta pesquisa busca identificar traços constitutivos da subjetividade de uma professora de escola pública municipal em relação ao discurso racial, dedicaremos o quarto capítulo às análises de dizeres desta professora da Educação Infantil que serão recortados das gravações feitas das aulas. Faremos o movimento de descrição-interpretação de cenas apresentadas como recortes que focalizam as enunciações faladas da professora quando se dirige às crianças durante a realização de atividades propostas sobre a temática racial. Ao analisarmos a questão da subjetividade que pode se marcar na língua considerando as enunciações dessa mesma professora em diferentes momentos da aula, Bourdieu (1989; 1992; 2007) nos auxiliará com suas elaborações sobre capital cultural e capital simbólico.

Algumas considerações possíveis a partir das análises realizadas é o que encerra esta Tese. Nesse ponto do trabalho, apresentaremos conclusões sem a pretensão de dizer a última palavra, são considerações parciais que nosso olhar permitiu alcançar. Outros olhares crítico-analíticos, reflexivos, indagadores, repreensivos e acolhedores serão lançados sobre a pesquisa e desses modos de ver poderão emergir outras conclusões. Nossas considerações partem de um lugar específico: de uma professora-pesquisadora que tal qual Cecília trabalha com crianças. Por fim, compõem esta tese as Referências, Apêndices e Anexos.

Feitas as considerações iniciais, passaremos à parte textual do trabalho. No capítulo seguinte, detalharemos as condições metodológicas assumidas para a realização de nossa pesquisa.

CAPÍTULO 1

PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS: CAMINHOS PERCORRIDOS

O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica (FREIRE, 2006, p. 45).

A Análise de Discurso Francesa-ADF de tradição pècheuxtiana teve significativa difusão no Brasil, segundo Orlandi (2012). Sobre essa teoria, discorreremos no próximo capítulo, por ora interessa-nos saber que para Michel Pêcheux “a materialidade discursiva remete às condições verbais de existência dos objetos (científicos, estéticos, ideológicos) em uma conjuntura histórica dada.” (ORLANDI, 2012, p. 44), para entendermos o dispositivo de análise adotado nesta pesquisa. Isto é, que escuta estabelecemos para compreender como se dá a constituição do sujeito interpelado pela ideologia, atravessado pelo inconsciente e ocupando um lugar em uma conjuntura-sócio histórica.

Nesse sentido, pensamos que é relevante destacar alguns períodos da conjuntura nacional: a década de 1980 pela luta contra a discriminação racial na educação e para a inclusão de conteúdos pedagógicos afro-brasileiros no ensino oficial. A década de 1990, por marcar as reivindicações de diferentes grupos e movimentos negros que conseguiram a inclusão de conteúdos afro-brasileiros nos currículos, o ingresso dos afrodescendentes no ensino superior e a adoção de medidas jurídicas que assegurassem nos conteúdos escolares a temática étnico-racial (SILVA, 2011). E o início dos anos 2000, pela crescente produção intelectual com diversos artigos sobre relações raciais e formação de professores publicizados nos periódicos qualificados (COELHO, 2018). Falaremos desse movimento nacional no capítulo três.

O processo histórico-social marcado por injunções de forças tem relevância nesta pesquisa para compreendermos como, sobretudo nos últimos 17 anos (desde a Lei 10.639/2003¹⁹), os Movimentos Sociais e Movimentos Negros têm conseguido marcar o direito à diferença, e obtido resposta do Estado à demanda da população afrodescendente por políticas de ações afirmativas, isto é, políticas de reparação, reconhecimento e valorização da história de povos negros e indígenas.

A luta dos grupos e movimentos negros na cidade de Uberlândia tem avançado, ao longo de anos, no que se refere às políticas públicas de ação afirmativa para a população negra na cidade. Em alguns aspectos, antecipou-se aos debates do cenário nacional, como ocorreu em 2002, por exemplo, com a aprovação da representação de negro e afrodescendente na publicidade local, em um percentual de 45%, possibilitando a criação de uma imagem positiva do negro e seus descendentes (SANTOS, 2017). Mas, de acordo com Santos (2017), os interesses na esfera política da cidade mudam conforme o gestor e podem significar perda de espaço para o movimento negro, como destacamos a seguir.

Na década de 1980, o município de Uberlândia manteve uma participação efetiva nos movimentos que antecederam a aprovação da Constituição de 1988. A participação do Movimento da Mulher do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba na Convenção Nacional do Negro pela constituinte e os embates empreendidos pelo Movimento Negro Visão Aberta (MONUVA) são exemplos de organização e luta contra a discriminação racial na cidade que produziram efeitos na política municipal. Como pode ser lido em Santos (2017)

desde a organização até a institucionalização do movimento, o objetivo era buscar uma representação racial no domínio da sociedade civil e, conseqüentemente, relevância na sociedade política buscando a consolidação no espaço de disputa e hegemonia. (SANTOS, 2017, p. 59).

Nesse sentido, a proposta de uma Democracia Participativa apresentada à cidade de Uberlândia, em 1982, primeiro mandato de Zaire Rezende do Partido do Movimento Democrático Brasileiro-PMDB, pode ter efeitos das disputas do MONUVA. A estratégia adotada nessa Gestão (1983-1988) foi a organização de associações e organizações sociais que encaminhavam suas reivindicações à Secretaria de Governo (SANTOS, 2017); essa abertura à participação dos representantes do movimento negro trazia a expectativa de mudanças no enfrentamento das desigualdades sociais no município.

19 Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira.

A questão racial estava inserida nessa proposta e o Projeto de Desenvolvimento da Comunidade Negra Municipal acolheu, entre outras propostas, a criação de um Centro Educacional e Recreativo com a finalidade de concentrar a comunidade negra e afrodescendente em movimentos e expressões da cultura afro-brasileira, reorganizar os currículos escolares para que a cultura afro-brasileira tivesse voz em relação à criação de cotas para acesso ao serviço público (SANTOS, 2017).

Em 1985, o prefeito decretou²⁰ a criação do Conselho Municipal de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra – CMPDCN com a competência de desenvolver estudos relativos à comunidade negra no município de Uberlândia e a criação de medidas para defesa de direitos e eliminação das discriminações contra a comunidade negra. A pauta de reivindicações do movimento negro uberlandense atendida por meio desse decreto marcou o início das políticas afirmativas para a população negra em Uberlândia (SANTOS, 2017).

Na gestão municipal posterior, o prefeito Virgílio Galassi, filiado ao Partido Democrático Social-PDS, assinou a Lei Orgânica Municipal, em 1990, que cria ações afirmativas para desconstrução do preconceito e do racismo no município (SANTOS, 2017). O artigo 165 dessa lei determina a inclusão do estudo da cultura afro-brasileira nas escolas municipais, bem como a oferta de cursos sobre a temática para professores. Mas, de acordo com Santos (2017), essa determinação legal não se efetivou nas escolas permanecendo como anseio dos grupos que reivindicavam as mudanças.

Os movimentos de luta que trazem como pauta de debate as questões raciais não se dissociam das problemáticas sociais, educacionais e políticas e, por isso, estão suscetíveis às intervenções de diferentes sujeitos que podem não se identificarem com essa agenda de reivindicações. Assim, estarão em sincronia as objeções, contestações, instabilidades e descontinuidades nesse processo marcado por resistência, encontros, ajustes e conquistas.

Com a eleição de Paulo Ferolla da Silva, do Partido Trabalhista Brasileiro-PTB, em 1993, os movimentos negros tiveram mais uma conquista: foi criada a Seção Afro-brasileira vinculada à Secretaria de Cultura após reivindicações de grupos para manterem uma representatividade na política. Porém, os interesses dessa Seção estiveram voltados para o movimento cultural da cidade em detrimento de uma pauta política que promovesse a diminuição do preconceito. A discriminação, o preconceito racial e o racismo continuaram presentes, pois não se discutiam políticas e ações afirmativas de reparação e compensação do processo de exclusão vivido pelos negros (SANTOS, 2017).

²⁰ Decreto Municipal nº 3.041, de 08 de novembro de 1985.

No ano 2000, os movimentos negros institucionalizados da cidade tiveram a expectativa de que suas reivindicações fossem contempladas na proposta do prefeito Zaire Rezende, que retornava em seu segundo mandato e trazia em seu programa de governo a promoção do respeito à diferença e à memória, no sentido de contemplar a diversidade racial em suas ações à frente da prefeitura. Algumas propostas foram implementadas parcialmente, como a participação na publicidade local anteriormente citada e a criação da Coordenadoria Afro-racial (Coafro) vinculada à Secretaria de Governo (SANTOS, 2017).

Com a troca de prefeitos após eleições municipais, a Coafro é mantida no primeiro mandato do prefeito Odelmo Leão Carneiro Sobrinho (2005-2008), do Partido Progressista-PP, e nos primeiros anos do segundo mandato dele; sendo transformada, em 2010, em Diretoria de Assuntos Afro-Raciais vinculada à Secretaria de Cultura. Essa mudança significou, para o movimento negro, um retrocesso dentro das conquistas, pois a Coordenadoria perdeu sua independência nas tomadas de decisões (SANTOS, 2017).

Perspectivas de conquistas foram retomadas por esses grupos e movimentos negros com a eleição de Gilmar Alves Machado, do Partido dos Trabalhadores-PT. Ao assumir a gestão da cidade, uma das ações propostas no Plano de Governo da gestão 2013-2016 de Machado, que instituiu a Rede Pública Municipal pelo direito de Ensinar e Aprender no Município de Uberlândia (Lei 11.444/2013), apresentada na introdução desta pesquisa, foi a criação da Superintendência da Igualdade Racial–SUPIR vinculada à Secretaria de Governo com o objetivo de implementar ações afirmativas para negros, ciganos, indígenas e demais etnias.

Em 2017²¹, a SUPIR foi transformada em uma Diretoria vinculada à Secretaria de Cultura, como ocorreu com a Coafro em 2010, e como Diretoria de Igualdade Racial ela manteve o mesmo objetivo de desenvolver as ações de implementação da política municipal para os Negros, Ciganos, Indígenas, e demais etnias, delineado pela Superintendência, contudo a autonomia nas ações sofreu restrição mais uma vez.

Esse movimento de interrupções e retomadas nas decisões políticas revelam a existência de interesses distintos que demandam lutas permanentes para a manutenção de políticas públicas que resguardem as conquistas alcançadas em diversos setores da sociedade (SANTOS, 2017). Dessa conjuntura política, interessa, mais especificamente, a esta pesquisa o período compreendido entre 2013-2016 pela proposta da Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender que anunciamos na introdução deste trabalho e, cujos efeitos, reverberaram na Secretaria de Educação e instituições escolares.

²¹ Lei nº 12.625, de 19 de janeiro de 2017, dispõe sobre a estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Cultura.

A Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender prevê uma forma de atuação conjunta de instituições ligadas à educação. Essas instituições devem atuar em sistema de cooperação, pautadas pela autonomia, no sentido freireano, pela complementaridade, pela horizontalidade e pelo interesse comum de modo a assegurar o direito à educação pública, laica, de qualidade, democrática, popular, gestada em rede e referendada socialmente (UBERLÂNDIA, 2013).

A SME-Uberlândia assumiu essa concepção de trabalho em Rede, em 2013, na perspectiva de reestruturar os processos de gestão e pedagógicos, diversificar as práticas e sustentar o diálogo, rever os Projetos Político-Pedagógicos-PPP das unidades escolares e escrever o PPP do Cemepe. E, também, na organização e elaboração do Planejamento Geral da Unidade Escolar, elaboração do Plano de Ação da unidade gestora e dos Planos de Ação dos profissionais de cada ano de ensino (PAPAE), ancorados na meta de desenvolver educação de qualidade social para todos. Essas ações contaram com a participação de profissionais da Assessoria Pedagógica e do Cemepe que fizeram a leitura dos documentos, pois o compromisso com a transformação da realidade escolar nessa gestão pressupunha trabalho coletivo.

Na reestruturação desses documentos, a SME contou com os professores-formadores integrantes dos núcleos que participaram dessa ação auxiliando Diretores Escolares e Pedagogos com orientações pertinentes à Política Pública. Fizemos parte desse processo como Professora-formadora no Cemepe e acompanhamos a organização dos PPPs de escolas de ensino fundamental (EMEF) e educação infantil (EMEI) realizando a leitura de alguns PPPs de escolas localizadas na zona sul da cidade.

Os gestores encaminhavam os documentos para o Cemepe e os coordenadores de núcleos distribuíam entre os formadores para leitura e acompanhamento. Tomar parte nesse movimento de reestruturação dos PPPs favoreceu nosso contato com pedagogas e professoras as quais procuramos, posteriormente, para conversar sobre a possibilidade de participarem de nossa pesquisa.

Além dessas leituras dos PPPs, estivemos presente, como representante do Núcleo das Infâncias-Ninf, na formação continuada “Implementando a lei nº 10.639/2003 com as infâncias do Município de Uberlândia”. Essa formação²² foi realizada conjuntamente pelo Ninf e Nerer/Cemepe, em 2014, em parceria com o Centro Nacional de Estudos e de Políticas de Igualdade na Educação-Cenafro. Teve o objetivo de construir, com os profissionais da Educação Infantil, conhecimentos acerca da História e da Cultura Africana e Afro-brasileiras.

²² Cartaz com a programação no Anexo 1.

Na abertura do curso, duas conferências foram pronunciadas. Na primeira delas, o Estatuto da Igualdade Racial e sua aplicabilidade foi apresentado por Gilberto Neves do Cenafro; e na segunda conferência intitulada “Diversidade Etnicorracial: por uma prática pedagógica na Educação Infantil” Cristina Teodoro Trinidad, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), expôs suas considerações sobre o esvaziamento do trabalho realizado nas instituições de educação infantil com foco na questão racial. Na oportunidade, foi possível, ainda, ouvir a pesquisadora discorrer sobre a identificação étnico-racial na voz de crianças, tema da pesquisa de doutoramento realizada por ela.

Em 2016, participamos como ouvinte da Formação Específica nomeada “Curso de Capacitação em Promoção da Igualdade Racial, Políticas Públicas e Controle Social”, oferecida pela Superintendência de Promoção da Igualdade Racial de Uberlândia-SUPIR em parceria com o Cemepe, por meio do NERER²³ e tivemos oportunidade de conhecer o trabalho de professoras da RME que relatavam suas experiências de trabalhar as questões raciais com crianças da educação infantil²⁴. Dentre as atividades mencionadas estavam Contação e Leitura de histórias, mostras filmicas e Rodas de Conversa²⁵ específicas sobre o assunto.

Esse “Curso de capacitação em promoção da igualdade racial: políticas públicas e controle social” foi promovido pela SUPIR em convênio firmado com a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial-SEPPIR em parceria com o Cemepe. O curso teve o objetivo de capacitar os participantes para atuarem como multiplicadores no processo de construção de políticas afirmativas com vistas à Promoção da Igualdade racial nos diversos setores do município e região. Foi desenvolvido em nove módulos totalizando 64 horas de debates e vivências.

Merece nosso destaque o módulo seis desse curso. Ministrado pela professora-pesquisadora Wilma de Nazaré Baía Coelho, da Universidade Federal do Pará-UFPA, teve

²³ Em 2017, com a nova Gestão Municipal, o NERER foi extinto (Decreto 16.966/2017 citado na nota de rodapé nº 11), assim como os outros nove (09) Núcleos de Formação Continuada do CEMEPE/SME. A programação do curso pode ser consultada no cartaz anexo.

²⁴ No ECA, são consideradas crianças as pessoas de até 12 anos de idade incompletos; nesta tese adotamos a divisão utilizada na EMEI Arte de Sonhar que segue a LDBN (1996) e os RCNEIs (1998) que dividem a educação infantil em creche (atendimento até 3 anos de idade) e pré-escola (4 e 5 anos). Na BNCC/2017, para fins de organização curricular e definição dos campos de experiência, são considerados Bebês de 0 a 1 ano e 6 meses, Crianças bem pequenas de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 e Crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

²⁵ Procedimento pautado no diálogo como essência da prática educativa problematizadora; embasado teoricamente na teoria freireana. Nessa prática há o encontro do professor com o estudante e ambos são concebidos como sujeitos aprendentes e ensinantes. (FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*, São Paulo: Paz e Terra, 1996.) Alessi (2011) faz uma reflexão crítica sobre a interlocução que se dá entre adultos-crianças e crianças-crianças a partir do diálogo. Para a autora, professores(as) criam oportunidade de trocas e intervenções verbais quando possibilita que as crianças se manifestem e criem algo novo, alternem vozes, participações e negociações. (ALESSI, V. M. *Rodas de conversa: uma análise das vozes infantis na perspectiva do Círculo de Bakhtin*. Dissertação de Mestrado. UFPR Curitiba, 2011. 179 fls.).

como proposta refletir sobre as possibilidades de articulação entre políticas públicas de promoção da igualdade racial e educação. Coelho problematizou o sistema de cotas trazendo conceitos e concepções para sustentar um debate ético em torno da questão racial.

As duas formações supracitadas foram desenvolvidas nas dependências do Cemepe sendo que alguns módulos aconteceram em outros espaços da cidade (Auditórios UFU e Cícero Diniz, por exemplo) conforme a proposta da lei nº 11.444/2013 que

fundamenta-se na participação das instituições públicas e da sociedade civil, no fortalecimento das ações educativas, por meio de diferentes experiências e na possibilidade de elaboração de estudos, pesquisas, projetos e programas sobre ensino, aprendizagem, inclusão social e, sobretudo, na atuação sobre a qualidade social da educação (NOVAIS, et al., 2017, p. 30).

A referência às duas formações, como representante do Ninf na primeira delas e como cursista na segunda, diz de uma afetação que subverteu nossa relação com a temática racial impulsionando nosso desejo de realizar esta pesquisa. Como afirmou Freire (2006), não podemos parar ao nível das intuições; devemos submetê-las à análise, por isso, quisemos investigar interdiscursividades sobre a temática racial presentes nos dizeres de uma professora.

Partimos do pressuposto de que as atividades desenvolvidas no Eixo de trabalho da participante (Culturas Regionais e Locais) não se reduzem ao cumprimento das determinações legais mesmo sendo perpassada por elas. Pois, entendemos com base na teoria do discurso que os efeitos das formações continuadas produzidos nos processos de subjetivação dos professores podem ser desvelados em suas discursivizações sobre a temática racial.

Também, conforme os estudos discursivos, entendemos que as palavras não têm um sentido fixo ao longo do tempo e a constituição de um sentido escapa à intencionalidade do sujeito, por isso, buscaremos, em nossas análises, investigar como a interpelação da professora pela questão racial ressoa nos espaços da sala de aula de educação infantil na qual ela leciona.

Determinações históricas, culturais e políticas que se materializam nas discursividades podem ser determinantes para a compreensão dos efeitos da implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na educação infantil. A professora, ao elaborar as atividades, está constituída por um imaginário sobre a educação e sobre as culturas africana, afro-brasileira e indígena que pode ser deflagrado pelos dizeres endereçados às crianças em diferentes momentos da aula. Interessa-nos essas discursividades para analisarmos as (des)identificações com a temática racial que incidem nos processos de subjetivação da professora, reverberam em suas práticas pedagógicas e podem produzir efeitos na constituição identitária das crianças.

Nossa opção por analisar dizeres de uma professora da educação infantil foi por acreditarmos que as práticas discursivas dessa professora devem ser consideradas em um contexto que é histórico, social e político. Mas, nesta pesquisa, sobrarão algo que não foi apreendido pelo nosso olhar de pesquisadora e, portanto, não entrará na análise; e mesmo daquilo que foi selecionado há espaço para outras possíveis interpretações.

Como afirmaram Agustini e Bertoldo (2011), todos os mecanismos de apreensão dos dizeres estão perpassados pela subjetividade do pesquisador no ato da transcrição e a apreensão, seleção e recorte daquilo que definimos como *corpus* da pesquisa. Portanto, outros olhares podem suscitar outras interpretações diferentes daquelas que construímos.

O pesquisador tem um olhar teórico próprio que marca a relação com o *corpus* e com a interpretação que será feita. Aquilo que dele será dito passa por uma subjetividade, portanto, é de uma ordem provisória, parcial, marcada pela visão teórica do linguista e pela perspectiva de análise que ele adota (AGUSTINI; BERTOLDO, 2011). Nesse sentido, é necessário comentar sobre como construímos metodologicamente este trabalho.

Os procedimentos de coleta de dados adotados em nossa pesquisa foram observações de aulas, gravação dessas aulas em áudio e anotações no Diário de Campo que possibilitaram uma interpretação que se insere no âmbito da pesquisa qualitativa²⁶. Recorremos a esses procedimentos compreendendo, a partir de Agustini e Bertoldo (2001), que o pesquisador lida, na construção de um *corpus*, com a (im)possibilidade do saber e não com certezas.

Optamos por construir um *corpus* que envolveu observação e gravação em áudio de aulas que tiveram como objetivo desenvolver a temática racial com crianças. A ida a campo ocorreu no segundo semestre de 2017. Em um contato inicial, procuramos pela Diretora de uma EMEI localizada na Zona Sul de cidade, apresentamos nossa proposta de pesquisa e explicamos, em uma conversa informal, o propósito de observar e gravar as aulas. Durante nosso diálogo com a gestora, mencionamos o fato de ter conhecido uma das professoras daquela escola quando procurou o NERER/Cemepe para propor uma intervenção que a ajudasse repensar suas práticas e modificar sua abordagem sobre a temática racial.

Com a aprovação da diretora e anuência da pedagoga, procuramos pela professora que consentiu nossa presença em sua turma. No entanto, algumas semanas depois desse contato recebemos um e-mail da professora alegando impossibilidade para participar em decorrência

²⁶ De acordo com Erickson (1985), a Pesquisa Qualitativa caracteriza o conjunto de abordagens que enfatiza a descrição e a análise de eventos de rotina, focalizando os significados de tais eventos para os atores neles envolvidos. [Tradução nossa].

de modificações em seus horários. Soubemos que em virtude do processo de remoção²⁷ promovido pela SME ocorreram algumas mudanças no quadro de profissionais das escolas. Reiniciamos, então, o processo de seleção de participantes. Elaboramos um questionário, que pode ser consultado no apêndice desta pesquisa, para servir como instrumento para seleção de participantes. Este instrumento foi utilizado como sondagem sobre a abordagem do tema pela professora-participante da pesquisa.

Dirigimo-nos a outra EMEI localizada na Zona Sul, na qual trabalhava uma professora que conhecemos durante a formação continuada no Cemepe, e que tinha relatado sobre projetos e atividades específicas sobre culturas africanas realizadas por ela. Consideramos que os efeitos da formação continuada específica oferecida aos profissionais da RME e da implementação da Rede Pública pelo direito de ensinar e aprender reverberaram nas práticas pedagógicas dessa professora, no espaço da escola em que trabalhava, daí o nosso interesse em tê-la como participante.

Nessa segunda EMEI, a diretora foi igualmente solícita. Apresentou-nos a escola e as professoras, comentou sobre os projetos desenvolvidos e sugeriu outras duas professoras que poderíamos acompanhar, além daquela com quem já tínhamos conversado informalmente na formação do Cemepe. No mesmo dia, conversamos com as duas professoras, deixamos o questionário para que pudessem responder e pedimos o PPP da escola para leitura.

Chamou-nos a atenção, no PPP, o fato de constar no anexo do documento três Projetos Específicos²⁸: um sobre Identidade e dois sobre Diversidade Étnico-Racial, o que foi decisivo para nossa opção de desenvolver a pesquisa naquela EMEI. Além do contato com a diretora e com as três professoras, duas das quais foram sugestões da diretora, conversamos com a pedagoga da instituição. Nenhuma das profissionais se opôs à realização da pesquisa; e as três professoras concordaram em participar e ter suas aulas observadas, mas apenas duas delas pegaram o questionário para responder.

Por esse motivo e, também, considerando a compatibilidade de horários²⁹ para gravação das aulas, iniciamos a pesquisa com duas professoras do turno da tarde: uma Regente I do

²⁷ Remoção decorrente das mudanças ocorridas no dia 01 de Janeiro de 2017 quando o prefeito eleito em Eleições Públicas Municipais de outubro de 2016 tomou posse. Houve mudança nas diversas secretarias e na Secretaria de Educação a Secretária de educação (DOM nº 5.044/2017) e alguns Diretores escolares foram substituídos; na escola inicialmente escolhida para a coleta de dados, a Direção foi trocada (DOM nº 5.045/2017) e alguns professores participaram de remoção.

²⁸ Os três projetos são tomados como institucionais, isto é, devem ser desenvolvidos por todos os professores em todas as turmas visto que “O tema perpassa em todas as ações educativas da escola inclusive com palestras envolvendo as famílias” (UBERLÂNDIA, 2016b, p.146 – PPP). Discorreremos sobre eles no capítulo três ao analisarmos o PPP.

²⁹ Continuamos desenvolvendo nossa atividade profissional no Magistério concomitante à realização da pesquisa.

Segundo Período³⁰ e uma Regente II do Primeiro Período e do Segundo Período. Depois da gravação de uma aula de cada professora, a Regente de Turma I entrou em um período de licença e decidimos seguir a coleta de dados com a professora Regente II, pois a professora substituta da Regente I não se interessou em participar da pesquisa.

A opção de seguir com a coleta de dados com uma participante justifica-se pela proposta de analisar dizeres sobre a temática racial com o objetivo de investigar efeitos da interpelação da professora pela questão racial no espaço discursivo da sala de aula. Os momentos enunciativos em que as (des)identificações com a temática racial poderão emergir são singulares e os sentidos produzidos possibilitam gestos interpretativos sobre os recortes das aulas igualmente singulares.

Seguimos o cronograma de atividades da professora-participante que previa a realização de atividades dentro do Eixo Culturas Regionais e Locais até novembro de 2017, com a culminância das atividades relativas ao Dia da Consciência Negra previsto no calendário escolar. Depois disso, segundo ela, seriam realizadas atividades específicas relacionadas ao Natal e a preparação para encerramento do ano letivo, temas e atividades que não eram foco desta investigação.

Esse modo de constituir o *corpus* deste trabalho tem como viés a noção de processo discursivo apresentada por Pêcheux (2014) como sendo o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias que funcionam entre elementos linguísticos significantes em uma formação discursiva. Entendemos que esse processo discursivo deixa pistas sobre as interdiscursividades sobre criança, infância, raça, história e cultura africanas que serão investigadas nos dizeres da professora em suas relações com as crianças durante as aulas.

Interessa-nos o aspecto da singularidade que emerge dos dizeres de uma professora porque a tomada de posição discursivo-enunciativa dela pode desvelar (des)identificações com a temática, com o nível de ensino e com os saberes do seu Eixo de atuação (Culturas Regionais e Locais) que podem ser constitutivas do seu lugar de sujeito-professor. Um estudo quantitativo ou comparativo talvez não nos levasse ao alcance do objetivo proposto que é investigar os atravessamentos interdiscursivos sobre raça nos dizeres da professora; por isso, nos inscrevemos no campo da pesquisa qualitativa.

³⁰ Pela LDBN 9.394/96 sancionada em 22/09/2016 o dever do estado com a educação escolar pública será efetivado com garantia de oferta da educação infantil gratuita às crianças de até cinco anos de idade. No município de Uberlândia são atendidas crianças em regime integral nas creches (até 3 anos de idade) e regime parcial na pré-escola (4 e 5 anos), sendo denominadas 4 anos turmas de 1º período e 5 anos turmas de 2º período.

Interpretaremos neste trabalho como a professora se inscreve no discurso da igualdade racial e quais representações sobre raça e etnia constituem essa professora. A análise dos dizeres recortados durante as práticas pedagógicas observadas e gravadas foi uma opção por acreditarmos que “se, ao dizer, nos significamos e significamos o próprio mundo, ao mesmo tempo, a realidade se constitui nos sentidos que, enquanto sujeitos, praticamos.” (ORLANDI, 2001, p. 95). Foi seguindo esse posicionamento que mantivemos o foco de nossas gravações nas atividades que a professora-participante desenvolveu relacionadas à história e cultura de povos africanos e indígenas.

A professora participante da pesquisa será nomeada, doravante, de Cecília porque foi o nome escolhido por ela ao adotarmos o critério de não identificação de participantes. No questionário aplicado para a seleção da participante, ela se identificou como branca. Disse que ser professora foi uma escolha baseada na afinidade que tem com a profissão e que as professoras dela na educação infantil sempre a inspiraram.

Cecília graduou-se em Pedagogia, no ano de 2004, trabalhou como preceptora no curso de pedagogia de uma instituição privada, em Uberlândia, por sete anos e trabalha desde 2011 na Educação Infantil do município, na mesma instituição. Afirmou nunca ter tido dúvidas de que seria professora e, ao responder no questionário, sobre sua atuação como Regente II de Turma, disse explorar o conteúdo (História e Culturas africana e indígena) durante todo o ano procurando articular a temática ao cotidiano das crianças e falando da influência que a cultura africana e indígena tem na vida dos brasileiros. Cecília, por heteroidentificação, informou na resposta 2.5 do questionário, que entre as 68 crianças das três turmas que trabalha 12 são negras; ao responder a pergunta 2.6, disse não ter crianças declaradas indígenas e nem ciganas em suas salas.

Cecília escreveu no questionário que durante a formação em Pedagogia o contato com conteúdos relacionados a essa temática foi superficial e essa superficialidade se tornou evidente quando iniciou a carreira no magistério e se sentiu despreparada nesse aspecto. Mencionou existir atitudes de racismo no ambiente escolar e que uma criança de uma das turmas que leciona tinha preconceito com colegas negros; por isso, ela busca ampliar seus conhecimentos participando de formações.

A construção de saberes necessários ao trabalho voltado para a História da África e Afro-brasileira ocorre, segundo ela, por meio de pesquisas e estudos que empreende por iniciativa própria. Ela disse participar de alguns cursos por meio dos quais descobre novas maneiras de incluir nos planejamentos o que tem aprendido sobre o tema.

Cecília trabalha em duas EMEIs, nos turnos manhã e tarde, mas observamos e gravamos aulas na EMEI localizada na Zona Sul da cidade. Esta EMEI está localizada no mesmo endereço desde que a autorização para seu funcionamento foi expedida, há mais de 30 anos. Durante a realização desta pesquisa, Uberlândia contava com 67 EMEIs e 32 Organizações da Sociedade Civil (OSCs) subvencionadas pela prefeitura para atendimento exclusivo à Educação Infantil. Além dessas instituições, Uberlândia contava com 14 Anexos³¹ e 27 Escolas de Ensino Fundamental-EMEFs que disponibilizavam salas em suas dependências para atendimento à Educação Infantil (UBERLÂNDIA, 2018).

A Zona Sul de Uberlândia, região na qual se localiza a instituição participante da pesquisa, é formada oficialmente por 19 bairros da cidade e é uma das regiões mais valorizadas do município. Nela, há um hospital municipal, clubes recreativos, hipermercado, faculdades, *campus* universitário e condomínios residenciais de alto padrão que dividem o espaço geográfico com casas populares e assentamentos.

Também, é na Zona Sul que está localizado o bairro patrimônio, local em que as tradições de origem africana são mantidas pelos moradores que têm essa ancestralidade. Neste bairro, está a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens de Cor em Uberlândia que organiza a Festa do Rosário que se realiza no dia 15 de novembro e tem a participação dos ternos de congada da cidade. Destacamos esse bairro porque é um lugar na cidade de Uberlândia no qual foram instituídas as práticas de resistência contra dominação de grupos detentores de poder e recursos, e onde permanecem grupos que procuram manter elementos da tradição e cultura africana, tema que diz respeito a esta pesquisa.

Na Zona Sul, estavam localizadas 13 EMEIs, distribuídas em dez bairros. A EMEI participante da pesquisa é uma delas e, seguindo o mesmo critério de não identificação de participantes, recebeu de Cecília, especificamente para esta pesquisa, o nome EMEI Arte de Sonhar. A EMEI Arte de Sonhar atende crianças com quatro e cinco anos em regime parcial, nos turnos manhã e tarde. Conforme estimativa feita pela secretaria da escola, a partir das fichas de matrícula, a comunidade atendida está entre a Classe Social³² C e D que têm, em sua maioria,

³¹ Anexos são imóveis alugados pela prefeitura, ou cedidos para ela, para funcionarem como instituição escolar no atendimento à demanda local por vagas.

³² O Critério de Classificação Econômica no Brasil é um instrumento usado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE para diferenciar a população e classificá-la em classes que vai de A1 até E considerando basicamente o grau de escolaridade do chefe da família, a quantidade de itens domiciliares (como aparelho de televisão, rádio, banheiro, automóvel, máquina de lavar) e trabalhador mensalista (doméstico). Fontes: IBGE - Pesquisa de Orçamentos Familiares disponível em < <https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/751>> e Pesquisa nacional por amostra de domicílios 1999 [CD-ROM]. Microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. Disponível em < <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/tabela3.shtm#a32>> Acesso em 12 de Julho de 2019.

moradia fixa no próprio bairro o que, segundo consta na apresentação do PPP, contribui para um baixo índice de evasão.

A estrutura pedagógica da EMEI Arte de Sonhar é constituída por professores especialistas (Arte e Educação Física), Regentes de Turma I, Regentes de turma II (Culturas Regionais e Locais) e professoras eventuais; Assistente Administrativo e uma Pedagoga que distribui suas atividades nos dois turnos. A estrutura Física conta com salas de aula, uma sala dividida entre secretaria e diretoria, refeitório, banheiros para as crianças, sala de professores e especialista, banheiro para adultos, depósito, cozinha, parque infantil, uma área e um quiosque cobertos (UBERLÂNDIA, 2016b).

A EMEI Arte de Sonhar segue as Diretrizes da SME, que estão em consonância com a Política Nacional de Educação Infantil do Ministério da Educação, na elaboração da proposta curricular. Um dos documentos norteadores da educação infantil, RCNEI (1998)³³, por exemplo, propõe em seu primeiro volume uma organização do trabalho em eixos que permitem a construção de conhecimentos de maneira integrada e global.

Para servir como um guia educacional sobre os objetivos, conteúdos e orientações didáticas direcionadas aos profissionais que atuam diretamente com crianças é proposto, nesse documento, uma organização do trabalho em sete Eixos que contemplam dois âmbitos de experiência, conforme descrito no Quadro 1 a seguir, que compõem a Base Comum do Currículo. Seguindo as orientações contidas nesses referenciais é que se fez a distribuição de aulas dos professores RI e RII nas EMEIs.

QUADRO 1 - EIXOS DE TRABALHO NO RCNEI

ÂMBITOS DE EXPERIÊNCIA	EIXOS DE TRABALHO
Formação Pessoal e Social	Identidade e Autonomia
Conhecimento de Mundo	Movimento Música Artes Visuais Linguagem Oral e Escrita Natureza e Sociedade Matemática

Fonte: RCNEI (1998b, v.1)

³³ Na Base Nacional Curricular Comum-BNCC aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e homologada em 22 de Dezembro de 2017, por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2017, tem dois eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeira) e seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar, Conhecer-se) para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver. Considerando esses seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC estabelece cinco campos de experiências que pretendem assegurar uma formação humana integral e inclusiva.

As revisões dos currículos das Redes de Ensino, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular-BNCC, aprovada em Dezembro de 2017, foram previstas no parecer CNE/CP nº 15/2017 para acontecer entre 2019 e 2020, portanto o PPP analisado neste trabalho não tinha incorporado as mudanças quando foi analisado e mantinha as orientações do RCNEI (1998b).

Também é anterior³⁴ à BNCC a orientação para que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio tenham base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

A Base Diversificada que fica a critério dos municípios foi contemplada, em Uberlândia, pelo eixo denominado de Culturas Regionais e Locais. A SME-Uberlândia, ao organizar os documentos norteadores dos trabalhos na educação, considerou que esse eixo deve estar voltado para o sujeito histórico de direitos, produtor de cultura e identidades próprias. Nessa perspectiva, o trabalho diário nas EMEIs foi estruturado em conformidade com os Eixos de Trabalho apresentados no volume um do RCNEI (1998b), apresentados no Quadro 1 acima, e a distribuição de turmas (Regência I, Regência II e Especialidades) entre os profissionais seguiu a mesma organização, assim como os Diários de Classe dos professores da RME.

Seguindo essas orientações, e respeitando o Módulo³⁵ dos profissionais, as EMEIs procuram destinar a parte diversificada do Currículo (Culturas Regionais e Locais) ao professor RII mantendo uma sequência de cinco horários nas aulas, de modo que sejam ministradas em um único dia da semana em cada turma. Com essa distribuição de aulas, na EMEI Arte de Sonhar, o Eixo Culturas Regionais e Locais foi trabalhado pela RII, Cecília, uma vez por semana em cada turma, distribuído em cinco horários seguidos de 50 minutos cada, com 15 minutos para intervalo. Desse modo, os dias de observação e gravação de aulas totalizaram 65 horas-aulas.

Dessas aulas gravadas, fizemos um recorte considerando a sequência nas atividades desenvolvidas, isto é, uma atividade começada em uma aula, não finalizada no mesmo dia, teve desdobramentos nas aulas subsequentes. Então, selecionamos três aulas ministradas em uma mesma turma de 2º Período, sendo duas no mês de Setembro/2017 e uma no mês de Outubro/2017; a transcrição delas consta no apêndice desta pesquisa. Destacamos que Cecília

³⁴ Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013, Artigo 26.

³⁵ Período previsto na LDBN nº 9.394/1996 reservado a estudos, planejamentos e avaliação, incluído na carga horária de trabalho.

planejava as atividades de modo que pudessem ser desenvolvidas coletivamente por todas as crianças, mesmo estando em salas fisicamente separadas. Isso também contribuiu para a seleção das aulas que analisamos, pois conseguimos acompanhar uma atividade iniciada e concluída pela mesma turma.

Nos RCNEIs (1998b), a importância de respeitar os estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira é mencionada. Orientam para a imersão das crianças nas diferentes linguagens, o progressivo domínio de diversos gêneros e formas de expressão (gestual, verbal, plástica, dramática e musical), aprendizagens significativas das relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais; interação e o conhecimento das manifestações e tradições culturais brasileiras.

De acordo com o PPP da EMEI Arte de sonhar, a instituição procura articular em sua proposta curricular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos científicos e históricos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental das sociedades. “No entanto, as temáticas abordadas e o ritmo atribuído a cada conteúdo são definidos com a equipe pedagógica e a participação dos pais, tendo em vista o conhecimento prévio trazido pela criança.” (UBERLÂNDIA, 2016b, p. 85).

Como nossa atenção nesta pesquisa está direcionada para as práticas discursivas de uma professora da educação infantil, este preâmbulo, que trouxe alguns documentos oficiais, interessa para explicitar os critérios de seleção da instituição e professora participantes. Ajuda, também, na compreensão de que os ordenamentos legais (leis, decretos, diretrizes e outros) são colocados pelos órgãos governamentais como diretrizes para o fazer pedagógico, mesmo que em algumas situações sejam entendidos pelos profissionais como ‘verdades sobre o que fazer’. Esses documentos não deveriam ser tomados como única possibilidade de nortear a prática pedagógica, pois eles trazem limitações que poderão (ou não) ser contornadas nas escolas. Em outras palavras, esses documentos não podem prescindir de uma leitura do professor a partir de sua realidade de trabalho.

Verificamos que os RCNEI (1998b) exercem relevante influência, na distribuição das aulas, no modo de organização do currículo e na seleção de atividades e isto pode ser significativo na análise quando problematizarmos os efeitos da interpelação de Cecília pela temática racial que constitui o seu eixo de trabalho. Mas, eles abordam de forma ampla, por exemplo, o que é propor EREER com crianças. Assim, manteremos a perspectiva de que frente aos textos legais e diretrizes educacionais cabe ao professor os movimentos de articulação deles com as contingências do ambiente escolar e do espaço da sala de aula. Nesse sentido, esta pesquisa ganha relevância por mostrar como uma professora interpelada (mais ou menos) por

esses documentos busca trazer as orientações contidas neles adequando-os ao nível de ensino que ela trabalha.

Como já mencionamos na introdução, buscaremos pelos dizeres de Cecília nas aulas compreender os deslocamentos relativos à temática racial que, atravessados por várias discursividades, dará pistas de uma constituição subjetiva que é singular. Acreditamos que as identidades podem se tornar conhecidas pela alteridade, em confronto com o outro. Assim, nas creches e pré-escolas podem-se estabelecer modos de integração das diversas culturas na elaboração da proposta curricular, respeitando as características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas como prevê as DCNEI (2010b).

A construção desse capítulo possibilitou uma reflexão: quais são as condições determinantes das práticas discursivas de Cecília? Pensar sobre isso nos conduzirá a uma problematização sobre processos históricos que constituem um imaginário sobre o que é ser professor da educação infantil no Brasil. Esta questão pode evidenciar um (des)encontro entre o real do espaço da sala de aula e o imaginário construído em torno dele.

No capítulo três delinearemos a história da educação infantil e a inserção das relações étnicas e raciais no contexto educacional e será possível observar que o imaginário pode falhar. Em nossas análises, no capítulo quatro, discutiremos como as condições sócio-históricas em que a educação se estabelece são constitutivas nesse processo de tornar-se sujeito-professor.

Antes, porém, passaremos pelo capítulo dois que trará os fundamentos teóricos escolhidos para sustentar a análise dos dizeres da professora-participante da pesquisa (que se automeceu Cecília) na instância discursiva da aula. Como afirmou Freire (2006) na citação que abriu este capítulo é importante não pararmos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica.

CAPÍTULO 2

UM OLHAR SOBRE OS ESTUDOS DISCURSIVOS: CONSTRUÇÃO TEÓRICA

A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade do meu *eu*. (FREIRE, 2006, p. 41)

Dissemos na introdução desta Tese que o segundo capítulo seria destinado às considerações teóricas necessárias para fundamentar nosso empreendimento analítico. Apresentaremos neste capítulo conceitos fundantes da Análise de Discurso (AD), em especial da Análise de Discurso de linha francesa-ADF, difundidos por Michel Pêcheux (1969; 1975 e 1983)³⁶.

Levando-se em conta que cada sujeito-pesquisador possui um modo singular de assimilar a teoria e que a construção do *corpus* é sempre perpassada pela referencialidade do pesquisador (lugar de onde fala; filiações teóricas), a nossa opção teórica nos leva, conforme Freire (op. cit), à assunção de nós mesmos e de nossas escolhas sem significar a exclusão de outros autores e de outras posições que podem ser assumidas ao abordar a questão da subjetividade.

Nesse sentido, aderimos à perspectiva discursiva porque os pressupostos epistemológicos deste campo de saber possibilitaram entender que as palavras não têm sentido único e produzem efeitos que escapam à intencionalidade do sujeito. Compreender que o

³⁶ Ratificamos que neste trabalho recorreremos às traduções brasileiras das obras de Michel Pêcheux que se referem a cada uma das três fases da Análise de Discurso Francesa-ADF (2014[1969], 2009[1975] e 2012[1983]) demarcando uma posição teórica distinta da denominada Análise Crítica do Discurso-ADC, de tradição anglo-saxã, que tem como expoentes Norman Fairclough e Teun Van Dijk.

sentido não é dado mais do que o sujeito, mas que sentido e sujeito são produzidos na/pela história foi importante para pensar que determinações históricas, culturais e políticas materializadas nos dizeres de Cecília podem revelar como as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 a interpelam e que efeitos produzem nas atividades desenvolvidas por ela na educação infantil.

Figueira (2012) afirmou que a natureza singular do *corpus*, quando colocada em interação com a visão particular do sujeito analista, clivada por suas questões e objetivos de pesquisa e pela hipótese de trabalho, impõe a necessidade de que o pesquisador efetue deslocamentos na rede conceitual em que se inscreve, e possibilita a análise de determinados aspectos pontuais da discursividade eleita.

Por isso, fomos reescrevendo nossa relação com a AD e, no decorrer da revisão de literatura, fomos construindo um percurso teórico que pretende articular o material histórico, linguístico e discursivo atravessados pela teoria da subjetividade como propôs Pêcheux (PÊCHEUX; FUCHS, 2014). Pensamos que teorizar na perspectiva discursiva é tornar compreensível como os conceitos e noções podem funcionar nos procedimentos metodológicos que o próprio campo do saber permite construir.

Os estudos discursivos possibilitam “escutar” e “enxergar” os dados coletados para verificar como significam. Por mais que quiséssemos

organizar este texto de maneira didática, separando as noções e conceitos em seções específicas do trabalho, a própria natureza da análise discursiva faz com que o nível epistemológico dos pressupostos filosóficos, o nível teórico da rede conceitual e o nível metodológico de operacionalização das análises se (con)fundam uns nos outros (FIGUEIRA, 2012, p. 25).

No caso desta pesquisa, foi a especificidade de cada aula que favoreceu a constituição do *corpus*; e foi a singularidade dos dizeres de Cecília que possibilitou eleger determinados recortes que serão examinados com base no arcabouço teórico da ADF. São singulares porque evidenciam a relação desta professora com as questões raciais, tomadas como objeto de ensino na educação infantil. Ao trazer a história e a cultura de africanos e indígenas para o diálogo com a cultura europeia (do branco) articulado ao Currículo da educação infantil a professora nos dá pistas de sua (des)identificação com a temática racial.

Por meio dos estudos discursivos, podemos entender que a relação linguagem-pensamento-mundo não é unívoca de tal modo que permita uma interpretação apenas. Pêcheux considerou a linguagem como um sistema capaz de ambiguidades e definiu discursividade como sendo “a inserção dos efeitos materiais da língua na história, incluindo a análise do imaginário na relação dos sujeitos com a linguagem” (ORLANDI, 2005, p.10). A AD pensa na

existência da língua como um real específico formando o espaço contraditório do desdobramento das discursividades.

Partindo do pressuposto de que nossa pesquisa pode ser inscrita nas áreas da Educação e da Linguística consideramos relevante discorrer sobre as bases da ADF porque alguns conceitos convocados neste trabalho foram formulados particularmente no âmbito dessa teoria.

Apresentaremos o percurso teórico empreendido por Michel Pêcheux, recorrendo às considerações do próprio autor no seu texto “A Análise de Discurso: três épocas”, de 1983, em que comentou sobre as fases conhecidas por “As três épocas da AD” (In: GADET; HAK, 2014), mas também nos apoiaremos em autores que além de explicitar o percurso teórico-analítico da ADF constroem caminhos para a compreensão dessa perspectiva epistemológica, tais como Baronas (2011), Maldidier (2003), Orlandi (2012; 2007; 2005; 2001), Piovezani; Sargentini (2011) e Teixeira (1997).

O ano de 1969, com a publicação do artigo “Análise automática do discurso” (AAD-69), é considerado como marco inaugural dos estudos da AD: “trata-se de uma linha de pesquisa que acolhe em seu campo de investigação a relação do dizer com o sujeito e as condições desse dizer” (TEIXEIRA, 1997, p. 61).

De acordo com Gadet (In GADET; HAK, 2014), a AD é pensada como um dispositivo que coloca em relação o campo da língua (suscetível de ser estudada pela linguística em sua forma plena) e o campo da sociedade apreendida pela história (nos termos das relações de força e de dominação ideológica), fator ou fatores que a particularizam como Análise de Discurso Francesa; assim como o fato de se colocar como teoria do sujeito que se apoia sobre o político em uma época dominada pelo estruturalismo. “Desde sempre Michel Pêcheux tinha pensado a análise de discurso na tensão entre História e Linguística. O reajuste que ele propôs tocava sobretudo a relação com os conceitos do lado da história” (MALDIDIÉ, 2003, p. 91).

Nas primeiras formulações da ADF, a vinculação às posições althussereanas são claramente marcadas e, mesmo que, a partir de 1983, no período que se convencionou chamar de “A Terceira época da AD”, alguns posicionamentos de Pêcheux tenham sido modificados, sua filiação ao materialismo histórico não foi abandonada.

A ADF, recorrendo ao conceito althussereano de sujeito da ideologia elaborado pela teoria da interpelação, teorizou como a linguagem se materializa na ideologia e como a ideologia se manifesta na linguagem. Neste viés, concebeu o discurso como um lugar em que esta relação ocorre e pela análise do funcionamento discursivo explicitou os mecanismos da determinação histórica dos processos de significação (ORLANDI, 2005). O que pode vir a ser um problema nesta vinculação é “a redução da ‘exterioridade’ que afeta a linguagem ao campo

do materialismo histórico” (TEIXEIRA, 1997, p. 86); contudo, é preciso lembrar que Althusser foi para Pêcheux aquele que trouxe inspirações teóricas que fizeram emergir teorias que pensaram “o marxismo fora de uma vulgata mecanicista.” (MALDIDIER, 2003, p. 18).

Paul Henry (2014), ao escrever sobre os fundamentos teóricos da AAD-1969, destacou as filiações da ADF que possibilitaram a Pêcheux empreender uma teoria do sujeito que problematizou a relação entre o sujeito da linguagem e o sujeito da ideologia. Ele afirma que, desde a sua constituição, já se entendia como importante rever as bases que a sustentam aclarando as determinações históricas de onde emergiu. O próprio percurso deste autor, “na elaboração deste campo de estudo, instiga que se empreenda uma constante retomada de seus fundamentos, já que ele [Pêcheux] propõe a AD como uma forma de pensar a linguagem que aceita o desconforto de não se ajeitar nas evidências e no lugar já-feito.” (TEIXEIRA, 1997, p. 84).

A ADF fixou-se inicialmente pela busca de um método de análise linguística e pela inscrição na perspectiva marxista da relação língua-classe social. Mas, o conceito de discurso elaborado por Pêcheux teve contribuições teóricas de Saussure, Chomsky, Harris, Jakobson, Benveniste, Culioli [e Foucault], a partir do isolamento da “fala” no binômio saussuriano (GADET, 2014, acréscimo nosso).

O discurso se constitui no tecido histórico-social, mas “não se dá na evidência desses encadeamentos, é preciso desconstruir a discursividade para tentar apreendê-lo [...] o discurso deve ser tomado como um conceito que não se confunde nem com o discurso empírico sustentado por um sujeito nem com o texto (MALDIDIER, 2003, p. 21; 24).” Para Pêcheux, é um engano confundir discurso e fala (no sentido saussuriano) assim como é um engano enxergar o discurso como um suplemento social do enunciado. Para ele, Discurso é um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma ‘interioridade’ inteiramente determinada do exterior (PÊCHEUX, 2014); é o “todo complexo das formações ideológicas (PÊCHEUX, 2009, p.146)”.

Na primeira fase da AD (AD-1), a linguagem é pensada em sua prática e o seu objeto de estudo é o discurso (e não a frase); o sujeito interpelado pela ideologia é convocado para as discussões em detrimento do indivíduo. Nessa fase inicial, Pêcheux partiu de um *corpus* fechado dominado por condições de produção (CP)³⁷ estáveis e, com um “procedimento por

³⁷ De acordo com Pêcheux os fenômenos linguísticos de dimensão superior à frase podem ser concebidos como um funcionamento, mas este funcionamento não é integralmente linguístico e não se pode defini-lo senão em referência ao mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto de discurso; mecanismo que o autor chamou de ‘condições de produção’ do discurso (PÊCHEUX, 2014, p. 78).

etapa, com ordem fixa, restrita teórica e metodologicamente a um começo e um fim pré-determinados” (PÊCHEUX, 2014, p. 309).

Na AD-1, não se considerou a historicidade do sentido e a enunciação, ainda assim

continua a ser da maior relevância o reconhecimento que Pêcheux e seus discípulos fazem da dualidade constitutiva da linguagem, ao mesmo tempo formal e afetada pela ‘exterioridade’, pela abertura que possibilitou no sentido de que ela não seja tomada apenas pela via da informatividade podendo ser vista como um lugar de conflito (TEIXEIRA, 1997, p. 86).

Considerando desta primeira fase que o dizer está ligado às suas condições de produção, que há um vínculo entre o dizer e a sua história (ORLANDI, 2005), vimos como contribuição para este trabalho a possibilidade de interpretarmos os dizeres de uma professora que, tomados como a materialidade a ser analisada, nos darão pistas daquilo que a constitui teoricamente e a faz ocupar o lugar de professora da educação infantil que trabalha com as culturas de povos indígenas e africanos. Ao dizer, o sujeito (se) significa; então, analisar dizeres de Cecília é uma tentativa de evidenciar a relação dela com a exterioridade que a constitui e que produz efeitos no espaço discursivo da sala de aula.

Na segunda fase da AD (AD-2), 1975, ao partir para uma retificação dos posicionamentos iniciais, Michel Pêcheux faz um deslocamento teórico afastando-se da noção de homogeneidade das CPs e empreende a reformulação de algumas proposições teóricas, como foi o caso do sujeito. Na AD-2, ele recorre à Foucault e toma por empréstimo a noção de Formação Discursiva (FD) desestabilizando a noção de maquinaria estrutural fechada da AD-1 ao afirmar que

Uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente ‘invadido’ por elementos que vem de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhes suas evidências discursivas fundamentais (por exemplo sob a forma de ‘preconstruídos’ e de ‘discursos transversos’) (PÊCHEUX, 2014, p. 310).

A noção de FD, em Foucault (1986), está associada à importância do campo dos acontecimentos discursivos e ao arquivo; em Pêcheux, no primeiro momento, estava vinculada à noção de sentido remetida ao exterior ideológico; desloca-se, posteriormente, em direção aos efeitos do momento da conjuntura e do acontecimento (BARONAS, 2011).

Uma FD é margeada pelo que lhe é exterior, por aquilo que aí é estritamente não formulável. “Esta exterioridade constitutiva em nenhum caso poderia ser confundida com o

espaço subjetivo da enunciação, espaço imaginário que assegura ao sujeito falante seus deslocamentos no interior do reformulável” (PÊCHEUX, 2014, p.177). Esse espaço imaginário parece ter sido retomado por Pêcheux quando se ocupa das formações imaginárias e a exterioridade ganha relevância quando empreende estudos sobre a enunciação.

Nesse momento da AD, a noção de interdiscurso é introduzida para designar o ‘exterior específico’ de uma FD enquanto esse irrompe nesta FD para construí-la em lugar de evidência discursiva, submetido à lei da repetição estrutural fechada (PÊCHEUX, 2014, p. 310). O interdiscurso significa a relação do discurso com uma multiplicidade de discursos. É “o todo complexo com dominante das formações discursivas” (PÊCHEUX, 2009, p. 149); um conjunto não discernível, não representável de discursos que sustentam a possibilidade mesma do dizer, sua memória. Ele representa a alteridade por excelência (o Outro), a historicidade (ORLANDI, 2001).

Esse desencaixe teórico que marca a segunda fase da ADF traz poucas inovações e, embora ele assuma a noção de Condições de Produção (CP) como condição histórica da produção do discurso, “o sujeito do discurso continua sendo concebido como puro efeito de assujeitamento à maquinaria da FD com a qual ele se identifica” (PÊCHEUX, 2014, p. 310).

Pêcheux define o interdiscurso como memória discursiva, o já-dito que torna possível todo dizer. A memória tem suas características quando pensada em relação ao discurso e, nessa perspectiva ela é tratada como interdiscurso. A memória discursiva é “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra (ORLANDI, 2005, p. 31).

Michel Pêcheux tenta uma aproximação do sujeito althusseriano com a psicanálise e faz corresponder o sujeito da linguagem que tem a marca da interpelação trazida da fórmula althusseriana (que lhe impõe o lugar da reprodução) com o “Outro” lacaniano. A noção de interpelação em Pêcheux está pautada na fórmula althusseriana de interpelação (A ideologia interpela os indivíduos em sujeitos), mas ampliada pela noção de discurso, pela identificação com o Outro lacaniano, pela utilização que faz da noção de pré-construído e pela formulação que faz sobre os *esquecimentos* (TEIXEIRA, 1997, p. 67), que apresentaremos mais adiante.

Teixeira (1997) afirma que há uma “falha” na leitura de Pêcheux quando reduz o sujeito à submissão irrestrita do simbólico, é uma interpretação unilateral do texto lacaniano pois, ainda que Lacan inicialmente enfatize apenas o imaginário e o simbólico, ele nunca reduziu o sujeito ao ego e nem ao simbólico. Mas, é importante pensar que Pêcheux, ao fazer uma leitura do segundo momento do trabalho de Lacan, em que o sujeito é estruturado sob as leis da

linguagem, contribui para o entendimento de que os sujeitos não estão prontos e acabados assim como não estão prontos e acabados os discursos e os sentidos.

Ao “abordar o estudo da construção dos objetos discursivos e dos acontecimentos, e também dos ‘pontos de vista’ e ‘lugares enunciativos no fio intradiscursivo’” (PÊCHEUX, 2014 p. 312-313), Michel Pêcheux amplia as possibilidades de análise no campo da linguagem e lança as questões teórico-metodológicas que marcam a terceira fase da AD (AD-3). Em 1983, ele acentua o seu diálogo com a Psicanálise e faz operar o real da língua e o real da história no entendimento de discurso como estrutura e acontecimento (PÊCHEUX, 2012).

Pêcheux não abandonou as noções elaboradas na AD-1 (1969) e na AD-2 (1975), mas, pelo viés do discurso como estrutura e acontecimento, ele expande o conceito de discurso acrescentando a ele a perspectiva do não-sentido e da heterogeneidade; pois, segundo ele, “alguns desenvolvimentos teóricos que abordam a heterogeneidade enunciativa conduzem, ao mesmo tempo, a tematizar, nessa linha as formas linguístico-enunciativas do discurso-outro” (PÊCHEUX, 2014 p. 313).

Nesse momento, Pêcheux direcionou um olhar para a enunciação, desprendida da problemática da ilusão subjetiva de controle e domínio do dizer, e outro olhar para o sujeito como sendo aquele que se constitui naquilo que lhe faz falhar. Pêcheux convocou os estudos empreendidos por Authier-Revuz (1990; 1998 e 2004) que mostram como a psicanálise questionou a unicidade significante da discursividade e tornou evidente o sujeito como efeito de linguagem. Nesse viés, a AD busca apreender o sujeito na sua dispersão, considerando que numa relação entre identidade e alteridade, o sujeito é ele mais a complementação do outro. A heterogeneidade aparece como elemento constitutivo, como condição de existência do sujeito.

Na AD-3, Pêcheux reorganiza os encaminhamentos teóricos da área e retoma aquilo que, sob a forma de um “estranho ruído”, ficou fora das reflexões anteriores. É nesse momento que o autor pondera sobre o papel do inconsciente na constituição do sujeito tomando-o como “a causa que determina o sujeito exatamente onde o efeito da interpelação o captura” (PÊCHEUX, 2009 p. 277). Esta causa (falta) manifesta-se incessantemente e de diferentes maneiras no próprio sujeito, como por exemplo o lapso e o ato falho, “pois os traços inconscientes do significante não são jamais ‘apagados’ ou ‘esquecidos’, mas trabalham sem se deslocar, na pulsação *sentido/non sens* do sujeito dividido” (PÊCHEUX, 2009 p. 277).

O sujeito na AD-3 não é aquele visto como efeito de assujeitamentos instituídos pelas FDs, determinado pelas interpelações externas como na AD-2³⁸, e sim o sujeito do inconsciente cuja relação é marcada pela falta, pelo não sentido, pelo furo. A presença da incompletude que demarca a teoria do discurso se fortalece e evidencia a concepção de sujeito da falta. Por isso, se diz que a incompletude é a condição da linguagem e do sujeito e que o sentido é uma relação do sujeito afetado pela língua com a história. Esta é a marca da subjetivação.

O sujeito atravessado pela linguagem e pela história é sujeito de e é sujeito à. A AD não trabalha com a noção de um sujeito onipotente (ORLANDI, 2001; 2005) e esse modo de entender o sujeito na AD é que assumimos neste trabalho: um sujeito que tem a ilusão da completude, mas se constitui pela falta, pela não possibilidade de tudo saber e tudo dizer.

Considerando a noção de inconsciente da psicanálise trazida para a AD, que abala a noção de estabilidade e elimina a possibilidade de um sujeito da consciência, é possível pensar que a identidade racial aludida neste trabalho também não está localizada na consciência. Nesse viés, o sujeito se constitui a partir de marcas diferenciais provindas dos outros e, portanto, não há uma identidade contínua, mas identificações à atitudes, comportamentos e costumes apreendidos daquilo que lhe é externo (NASCIMENTO, 2003).

Seguindo essa linha de pensamento, entendemos a identidade como um processo dinâmico de constituição. Conforme é abordado no livro “Semântica e Discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio” (PÊCHEUX, 2009) a identificação, a desidentificação e a contra-identificação são modalidades de tomada de posição elaboradas a partir da noção de Formação Discursiva (FD) para tratar da interpelação do indivíduo em sujeito.

Nesta pesquisa, consideramos esses conceitos a partir dessa obra como sendo identificação a superposição do sujeito do discurso e a forma-sujeito; contra-identificação como uma tomada de posição em que o sujeito se contrapõe à forma-sujeito e aos saberes que ele organiza no interior da FD; e desidentificação como sendo uma tomada de posição não subjetiva que produz o deslocamento da forma-sujeito para outra FD.

Considerando a contribuição de Pêcheux (2009) para o entendimento de que os traços inconscientes do significante não serem jamais apagados ou esquecidos, pareceu-nos

³⁸ Parece-nos necessário estabelecer a distinção entre as concepções de sujeito em Althusser e Lacan e faremos isso recorrendo à Teixeira (1997). De acordo com a autora a teoria althussereana da ideologia parece resultar de uma leitura parcial dos textos de Lacan: O sujeito imaginário de Althusser corresponde, na verdade, ao “moi” (eu) lacaniano, que é, para a teoria psicanalítica, uma pequena parte do “je” (Eu). Para Lacan, é o “eu” que se constitui no imaginário como uma identidade unificada; o sujeito “como um todo” é o efeito clivado, fáltoso e desejante do inconsciente, que, em Lacan pertence ao simbólico e também à ordem imaginária, assim Althusser produziu, na verdade, uma teoria do ego e não do sujeito humano (TEIXEIRA, 1997, p.73).

importante refletir também sobre as relações de identidade e identificação na perspectiva do discurso freudo-laciano convocado pela ADF.

No percurso teórico delineado por Jacques Lacan em o “Seminário IX: A identificação” o autor, ao se inserir na temática da identidade e das identificações, afirma que o essencial nos laços identitários é compreender a relação do sujeito com o significante, pois dessa relação tem-se como efeito uma ligação afetiva. O fenômeno identitário estabelecido por Lacan está organizado na relação estrutural entre sujeito, significante e afeto. Assim, nos diversos espaços por onde o sujeito vai circulando e, na relação com o Outro tomado como um referencial, ele vai construindo sua identidade por meio dos laços identitários.

A elaboração de Lacan em torno do problema da identificação é diferente de uma simples apropriação desta aos processos mentais internos. Para ele ocorre uma relação de alienação a um Outro, às suas identificações significantes. Uma identificação significativa é, então, o fenômeno no qual um sujeito adquire, sustenta e assume para si um traço que a princípio era do Outro ampliando o que lhe é próprio.

Esse modo de Lacan pensar a identificação pode sustentar a afirmação de Nascimento (2003) sobre o sujeito se constituir a partir de marcas diferenciais provindas dos outros e a perspectiva da ADF de sujeitos inconclusos que estão fadados a incontáveis possibilidades de identificação. Pensar sobre isso foi importante para esta pesquisa no sentido de compreender possíveis identificações de Cecília àquilo que lhe é externo.

Considerando a resposta 1.6 do Questionário respondido por Cecília (“Tive ótimas professoras na educação infantil e elas sempre me inspiraram”) podemos dizer que há identificações significantes espelhando a identidade de Cecília. Entendemos, a partir das elaborações de Lacan, que a ligação afetiva de Cecília com suas professoras da educação infantil pode ser elemento que expressa a constituição da identificação. A identificação ocorre a partir da incorporação de traços de outros numa dinâmica afetiva, assim as “ótimas professoras” podem ser “o significante” com o qual Cecília estabelece laço e sustenta a posição de sujeito-professora.

Nessa perspectiva, é possível pensar que o sujeito-Cecília advém de sua identificação às “ótimas professoras” fazendo-a se repetir numa posição: sujeito-professor-Cecília. Considerando, a partir dos estudos linguísticos e psicanalíticos, que o significante adquire sentido na medida em que está numa relação de combinação com outros significantes, as determinações históricas, culturais e políticas materializadas nos dizeres de Cecília podem revelar traços da relação dela com a exterioridade que a constitui e que produz efeitos no espaço discursivo da sala de aula.

Assim, compreendemos que a identidade emerge não como algo fixo, mas como processo de identificação; e nesse sentido problematizar dizeres de uma professora é pensar no processo de constituição identitária que se dá na articulação entre o individual e o social, entre o passado e o presente.

Pensando nas práticas discursivas da sala de aula, as crianças e a professora encontram-se nesse processo de subjetivar e ser subjetivado nas/pelas suas relações com os saberes e com os outros. Por isso, os conhecimentos advindos da cultura africana, afro-brasileira e indígena precisam ser colocados nesse processo de modo que possibilitem construções discursivas sobre esses povos, pois

no processo educativo, a diferença coloca-se cada vez mais de maneira preponderante, pois a simples existência do outro aponta para o fato de que não somente as semelhanças podem ser consideradas como pontos comuns entre os humanos. A diferença é, pois, um importante componente do nosso processo de humanização. O fato de sermos diferentes enquanto seres humanos e sujeitos sociais talvez seja uma das nossas maiores semelhanças. Mas é importante lembrar que a identidade construída pelo negro se dá não só por oposição ao branco mas, também, pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este. As diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento. Nesse jogo complexo, vamos aprendendo, aos poucos, que a diferença estabelece os contornos da nossa identidade. (GOMES, 2002, p. 39).

A identidade se constitui discursivamente na medida em que o sujeito se subjetiva e é subjetivado a partir dos vários discursos que incidem sobre ele. É uma construção discursiva na medida em que o sujeito vai construindo imagem de si, do outro e do mundo e com elas se (des)identifica. Não é uma “coisa estabelecida” e imutável. Vemos nisso como foi relevante conhecer os esforços de Pêcheux para pensar a relação do dizer com o sujeito e as condições de existência desse dizer.

Pêcheux, nessa terceira fase, deparou-se com a necessidade de expandir sua área de interesse para além do terreno específico da linguística propondo “uma teoria do sujeito e da situação (TEIXEIRA, 1997)”. Nos pressupostos da AD-3, ao referir-se à noção de sujeito, fala-se de inconsciente e ao falar de inconsciente alude-se ao Real. Essas noções convocadas do saber psicanalítico pela teoria do discurso ajudam a compreender a constituição subjetiva marcada pelo não-sentido, pois na relação com o sujeito, o real impõe-lhe seus efeitos e produz o equívoco, a contradição e o furo. É esse furo no simbólico que possibilita o aparecimento do sujeito.

Segundo Teixeira (1997), ao longo da obra de Lacan pode-se verificar uma ênfase dada à estrutura formada pelos três registros – real, simbólico e imaginário – em torno da qual se pode pensar a noção de sujeito, mas também, pode-se perceber um movimento em relação ao sentido. É o conceito de Real³⁹ formulado por Lacan que direciona a atenção para o furo na estrutura, o não sentido e a contradição, enquanto quebra da ilusão de unidade, do sentido único e da comunicação transparente.

O *real* não é a realidade externa, material ou não; é o que subsiste a toda simbolização, o que sempre resta. O *real* é definido por Lacan como sendo aquilo que nunca deixa se escrever em si, é o que escapa ao simbólico. Está relacionado com o impossível e situa o simbólico e o imaginário em suas respectivas posições (TEIXEIRA, 1997). Essa noção está presente na terceira fase da ADF quando esta se propõe a ampliar o olhar, para além do que tinha sido evocado anteriormente, supondo que possa existir outro tipo de real e também um outro tipo de saber que não se reduz à ordem das ‘coisas-a-saber (PÊCHEUX, 2012), embora não esteja ampliada como na obra de Lacan.

A tentativa que Pêcheux faz de aproximar psicanálise e materialismo histórico busca articular ideologia e inconsciente na constituição do sujeito e não deixa de trazer o sujeito para a dimensão do simbólico, no entanto, ele não considerou o que é essencial à psicanálise que é o fato de haver um desejo em operação (TEIXEIRA, 1997).

A compreensão do real delineada por Pêcheux não nos deixa esquecer da incompletude da linguagem e traz para esta pesquisa a contribuição de problematizar como Cecília, no espaço discursivo da sala de aula da Educação Infantil, se constitui ao enunciar sobre a questão racial.

Tomando o *real* como aquilo que não tem sentido, que não se integra, que é “constitutivamente estranho à univocidade lógica, e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos (PÊCHEUX, 2012, p.43)”, a análise dos dizeres de Cecília, em sala de aula, poderá desvelar traços inconscientes que a constituem, pois as palavras não têm sentido único e produzem efeitos de sentido que escapam à intencionalidade do sujeito, como afirmamos anteriormente.

A leitura de Pêcheux sobre o real da língua, a partir de Lacan e das suas elaborações sobre o discurso, faz com que ele considere o acontecimento discursivo como opaco e complexo porque em si ele é um acontecimento de linguagem. Esse modo de pensar abriu caminhos para que Pêcheux fizesse operar o real da língua e o real da história no entendimento de discurso como estrutura e acontecimento.

³⁹ Não nos aprofundaremos nos três registros, estes podem ser estudados em Lacan, J. (1953) Simbólico, Imaginário e Real. In: Os Nomes do Pai. Rio de Janeiro. Jorge Zahar. 2012.

Essas formulações teóricas fizeram com que Pêcheux fosse além da noção de discurso como “efeito de sentido entre interlocutores (PÊCHEUX, 2014, p. 82)” e como processo em que, da interseção entre interdiscurso e intradiscurso, haveria produção de efeitos de sentidos. Consolida-se, assim, a ideia de que o sentido pode ser outro, conforme a posição discursiva em que o sujeito se constitui.

Apoiado em uma interpretação da primeira tópica freudiana⁴⁰, Pêcheux define dois tipos de esquecimentos inerentes ao discurso. O esquecimento nº 1 é aquele “que dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina (PÊCHEUX, 2014, p. 162)” e o esquecimento nº 2 é aquele pelo qual o “sujeito-falante ‘seleciona’ no interior da formação discursiva que o domina, isto é no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase (PÊCHEUX, 2014, p. 161)”.

Saber desses *esquecimentos* é importante para analisarmos a presença-ausência dos ordenamentos legais (leis, decretos, pareceres) e documentos oficiais (PPP, Diretrizes e Referenciais) nos dizeres de Cecília, pois pelo esquecimento nº 1 o sujeito tem a ilusão de ser a origem do que diz e pelo esquecimento nº 2 o sujeito tem a ilusão de que o que ele diz reflete o conhecimento objetivo que ele tem da realidade.

“O termo *esquecimento* não designa perda de alguma coisa que se tenha tido um dia. Trata-se de um *acobertamento* da causa do sujeito no próprio interior de seu efeito, ou seja o sujeito se constitui pelo esquecimento daquilo que o determina” (TEIXEIRA, 1997, p. 67).

Ao mobilizar alguns discursos em seus dizeres, a partir de uma memória que implica o esquecimento de outra memória, a professora se constitui pelos sentidos que são construídos no embate com outros sentidos. Ela mantém relações com certos saberes que possibilitam construções em sua constituição de professora da educação infantil ao assumir posições⁴¹ na cadeia discursiva.

De acordo com Pêcheux (1999), todo discurso constitui-se pelo esquecimento de outros discursos anteriores a ele e a partir de uma memória que vai se formando pela absorção dos acontecimentos discursivos que produz outras séries sucessivamente. Essa noção de discurso

⁴⁰ A terminologia da primeira tópica freudiana distingue, por um lado, o pré-consciente-consciente e, por outro lado, o inconsciente (TEIXEIRA, 1997).

⁴¹ Para Pêcheux a dimensão do político está ligada ao espaço e ao tempo das práticas humanas, dada a mediação do simbólico e, nessa perspectiva, ele afirmou que os sentidos são tomadas de posição. Para este autor, as oposições ideológicas não derivam de imperfeições da linguagem, mas são uma condição de qualquer processo discurso.

coloca em evidência a possibilidade que o sujeito tem de colocar-se enunciativamente, de diferentes maneiras.

A memória é o que possibilita a atualização do sentido. Ela “é feita de esquecimentos, de silêncio. De sentidos não ditos, de sentidos a não dizer, de silêncios e de silenciamentos (PÊCHEUX, 1999, p. 59)”. Essa noção possibilitou uma interpretação de dizeres da professora pelo viés do silêncio. Não significa análise de implícitos, mas uma busca pelo silêncio que há nas palavras; por aquilo que pode ter sido colocado em silêncio.

A partir da memória discursiva, os pré-construídos são rearranjados pelo sujeito construindo relações com tudo aquilo que já foi dito como em uma ‘regularização discursiva’ que produz um efeito de série que pode ruir com outro acontecimento discursivo absorvido pela memória (PÊCHEUX, 1999).

Esse acontecimento discursivo definido por Pêcheux (2012) como aquilo que se estabelece no encontro de uma atualidade com uma memória permite pensar a sala de aula como espaço discursivo em que esse encontro entre memória discursiva da professora (discursos sobre a questão racial) e uma atualidade (discursivizações sobre a questão racial) ocorre.

Nossa pesquisa segue o sentido desse movimento de ruptura e absorção do acontecimento na rede de memória da professora. Ao ser interpelada pela temática racial, outros discursos serão construídos e podemos encontrar traços deles reverberando na instância enunciativa da sala de aula de Cecília. Pois, o acontecimento “desloca e desregula os implícitos associados ao sistema de regularização anterior” (PÊCHEUX, 1999, p.52).

É nesse jogo discursivo entre o dito e o já-dito que os dizeres produzidos pela professora atualizam discursos e instauram novos dizeres, possibilitando que outros processos discursivos sejam iniciados, pois em dada língua seus termos têm sentidos se considerarmos que eles possuem sentidos vários (PÊCHEUX, 2014). A língua é o lugar de aparecimento de efeitos de sentido, daí a possibilidade de existência dos estudos discursivos que buscam a interpretação dos sentidos que são divididos, movimentam-se e não cessam de produzir efeitos.

Pêcheux, ao discorrer sobre as implicações da oposição saussuriana entre língua e fala, afirmou que o conceito de campo semântico “não dá conta dos efeitos sequenciais ligados à discursividade” (PÊCHEUX, 2014, p.73). Pêcheux entendia que

a normalidade local que controla a produção de um tipo de discurso dado concerne não somente à *natureza dos predicados que são atribuídos a um sujeito mas também às transformações que esses predicados sofrem no fio do discurso e que o conduzem a seu fim, nos dois sentidos da palavra* (PÊCHEUX, 2014, p. 73 [Grifos do autor]).

Para Pêcheux (2014, p.76), “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas” e seguir esse modo de pensar nos leva ao entendimento de que as CPs do discurso estão amalgamadas pelo jogo de imagens no qual o sujeito está inserido e que começa com as funções imaginárias que os sujeitos podem atribuir a si mesmos passando depois para as impressões dos sujeitos postos ao referente.

São essas imagens que o sujeito tem do outro no processo de produção do discurso que determinam as produções discursivas e os efeitos de sentido do discurso. Nesta pesquisa, refletir sobre esse jogo imaginário é relevante porque as análises que faremos pressupõem um sujeito, constituído subjetivamente na e pela linguagem, que ocupa uma posição discursiva produzida a partir das formações imaginárias. Pensando nesse conceito e levando em consideração o espaço discursivo desta pesquisa

[...] a imagem do eu como inteiro e unificado é algo que a criança aprende apenas gradualmente, parcialmente e com grande dificuldade. Ela não se desenvolve naturalmente a partir do interior do núcleo do ser criança; mas é formada em relação com os outros [...] (LACAN [1977] apud HALL 2002, p. 37).

Pressupomos esse sujeito porque há uma hipótese, na ADF, de que “esses lugares estão *representados* nos processos discursivos em que são colocados em jogo” (PÊCHEUX, 2014, p. 81, Grifo do autor) e, que podem ser desvelados pelas análises discursivas.

Pêcheux tomou a língua como base material para a formulação dos processos discursivos, num viés materialista, que os considera fundamentados em certas condições anteriormente constituídas. Ele afirmou que “todo processo discursivo supõe a existência dessas formações imaginárias” e “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formulações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro.” (PÊCHEUX, 2014, p. 82).

O analista percebe e interpreta as pistas deixadas nos dizeres e põe à vista esse tecido de evidências subjetivas que constitui o sujeito. Pode-se dizer que é “um trabalho do sentido sobre o sentido tomados no relançar indefinido das interpretações (PÊCHEUX, 2012, p. 51), pois “o tempo da produção e do produto não são sucessivos, mas estão inscritos na simultaneidade de um batimento, de uma ‘pulsação’ pela qual o *non-sens* inconsciente não para de voltar no sujeito e no sentido que nele pretende se instalar.” (PÊCHEUX, 2009, p. 276).

Nosso trabalho como analista é o de interpretação desses processos discursivos que escapam de qualquer controle ou determinação; buscaremos nos dizeres da professora pistas

que possam desvelar algo da EREER em sua constituição subjetiva. Essa perspectiva de trabalho é possível porque todo dizer está em relação com o não-dizer. Esse modo da AD entender o dizer remete à errância dos sentidos, ao lugar do não sentido, do equívoco e da incompletude como ponto central do funcionamento da linguagem. (ORLANDI, 2007).

Consideramos os esforços empreendidos pela ADF para delinear um procedimento próprio de análise das ‘coisas ditas’, e constatamos que

de uma ponta à outra, o que ele [Pêcheux] teorizou sob o nome de discurso é o apelo de algumas ideias tão simples quanto insuportáveis: o sujeito não é a fonte do sentido; o sentido se forma na história através do trabalho da memória; a incessante retomada do já-dito; o sentido pode ser cercado e a sua condição de ‘escapar’ quando interceptado (MALDIDIER, 2003, p. 96 [acréscimo nosso]).

Também foram desenvolvidas, na ADF, as noções que encampam o não-dizer (com a noção de interdiscurso, a de ideologia, a de formação discursiva) e a afirmação de que há sempre no dizer um não-dizer necessário. Com isso, “nem um sujeito tão visível, nem um sentido tão certo, eis o que fica à mão quando aprofundamos a compreensão do significar do silêncio” (ORLANDI, 2007, p. 13).

A ADF teorizou que aquilo que já foi dito, mas já foi esquecido tem um efeito sobre o dizer que se atualiza em uma formulação pontuando que o dizer (presentificado) se sustenta na memória (ausência) discursiva (ORLANDI, 2001, p. 83). Essas contribuições trazidas pela ADF e, também as elaborações sobre a falta e a incompletude constitutivas do sujeito constituído de linguagem, serão importantes referências ao empreendermos a análise, no capítulo quatro.

Antes, porém, passaremos pelo capítulo três. Nele delinearemos um pouco da história da educação infantil brasileira, e traremos discussões sobre conceitos de criança e infância; apresentaremos um panorama da implementação da Lei nº 10.639/2003. Discutiremos, também, sobre o que é teorizado na lei 10.639/2003 e no PPP da escola como forma de apresentar nossas problematizações, no capítulo quatro, sobre o que foi desenvolvido na sala de aula durante as atividades observadas, gravadas e recortadas para esta pesquisa.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ETNICORRACIAS: MO(VI)MENTOS NA POLÍTICA EDUCACIONAL

Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser (FREIRE, 2006, p. 33).

Na introdução deste trabalho, afirmamos que a nossa participação em cursos, minicursos e oficinas sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana oferecidos pelo Cemepe/Uberlândia e pela Universidade Federal de Uberlândia possibilitou-nos uma melhor compreensão da importância de valorizar a identidade, a história e a cultura de diversos povos como uma das formas de garantir que o direito à diferença seja debatido nos diversos espaços de formação. Ratificamos essa importância e defendemos que esses debates são igualmente relevantes para a transformação de práticas nos diversos espaços educativos.

A proposta feita nesta pesquisa de analisar dizeres de uma professora que atua na educação infantil da Rede Municipal de ensino foi um dispositivo adotado para elaboramos algumas reflexões sobre como história e cultura de diversos povos têm adentrado o ambiente escolar da educação infantil e que implicações subjetivas podem ser observadas nesse processo. Nosso foco neste capítulo está na exterioridade discursiva que constitui subjetivamente a professora como profissional que trabalha na primeira etapa da Educação Básica.

Apresentaremos alguns conceitos necessários à compreensão dos objetivos estabelecidos para a pesquisa. Dialogaremos com teóricos que trabalharam com definições de criança, infância, currículo, cultura, raça, etnia, africanidade e multiculturalismo porque para

nós essas noções são basilares ao propor um trabalho em sala de aula da educação infantil que aborde a temática racial. Selecionamos no recorte deste capítulo conceitos e acontecimentos que consideramos centrais nesta pesquisa.

Concordamos com Bertoldo (2000) sobre o fato de que a relação entre teoria e prática se constitui de conflitos e contradições que podem ser apagados, mesmo que inconscientemente, e ao fazer isso pode se ter como um efeito o acirramento da dicotomização entre o que se diz e o que se faz. Nesta pesquisa, não vamos contrapor e nem comparar o planejamento de aula da professora com as atividades realizadas por ela; mas, não nos distanciamos da ideia de que teoria e prática constituem-se num processo que é simultâneo e que não há sujeito nem sentido que não seja dividido, clivado, efeito de linguagem.

A relevância de trazer essas noções está na perspectiva de serem tomadas como balizadoras da relação que a professora constitui com as questões raciais e com as crianças ao desenvolver as atividades em sala de aula a partir da compreensão de que o sujeito-professor emerge de um processo de interpelação pelo viés da identificação.

Segundo Freire (2006), “só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser.” Compartilhando desse pensamento e dos pressupostos da AD, consideramos que a professora deixa pistas de subjetivação marcada pelo contato com Documentos Oficiais e teorias que perpassaram sua prática e são constitutivos da sua posição de sujeito-professora. Por isso, nossa opção foi subdividir este capítulo em seções que apresentem um recorte sobre a educação infantil e a inclusão da temática racial no contexto brasileiro para, em seguida, apresentar uma interpretação do PPP da instituição-participante.

A primeira, “Educação infantil, criança e infâncias: discursos na história” traz uma materialidade que consideramos importante para o estabelecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica. Para isso, recorreremos a algumas pesquisas da área da educação, história, psicologia e sociologia da infância.

A segunda, “Educação para as Relações Etnicorraciais: movimentos para elaboração de políticas públicas” traz um pouco do que foi o movimento de elaboração de políticas para inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira no contexto educacional brasileiro. Nesse item, convocamos alguns pesquisadores da educação e da antropologia que problematizaram a legislação brasileira no que se refere à diversidade racial e étnica no currículo escolar.

Encerraremos este capítulo com a terceira seção nomeada “Proposta pedagógica da EMEI Arte de Sonhar: ressonâncias discursivas”. Nela, analisaremos como as questões afro-brasileiras e indígenas são abordadas no PPP da escola e na legislação educacional e quais são as propostas de implementação da cultura africana e afro-brasileira elencadas nesse documento.

3.1. EDUCAÇÃO INFANTIL, CRIANÇA E INFÂNCIAS: DISCURSOS NA HISTÓRIA

É inegável no tempo presente que a cultura africana tenha colaborado no processo de formação da cultura brasileira e que essa influência pode ser percebida em vários segmentos da sociedade como tem sido enunciado em pesquisas realizadas em diversas áreas do conhecimento. Cruz (2011) aponta em sua pesquisa que não era consenso os méritos das políticas de ação afirmativa e havia uma relativa superficialidade quanto à fundamentação jurídico-constitucional, não existindo sequer uma decisão definitiva quanto às políticas de ação afirmativa baseada no recorte etnicorracial. Essa reflexão do autor contribui para entendermos que há embates jurídicos em torno das políticas de ação afirmativa de recorte étnico-racial. Exemplo disso, são as leis que instituíram cotas étnico-raciais nas universidades e institutos (Lei 12711/2012) e no serviço público federal (Lei 12990/2014) que foram sancionadas após a pesquisa de Cruz.

Em sua pesquisa, o autor descreve as principais justificativas para a adoção das medidas de ação afirmativa e expõe alguns argumentos contrários a elas, pois ele transita pela construção da decisão política pelas cotas. A leitura deste trabalho foi relevante para nossa compreensão de que as medidas de ação afirmativa são meios importantes para que o Estado promova os objetivos da Constituição Federal no que se refere à diminuição das desigualdades. E, também, para confirmar que a adoção dessas medidas legais ocorre em meio às disputas políticas e sociais empreendidas, sobretudo, pelos movimentos negros, conforme discorreremos no próximo item ao abordarmos o movimento para elaboração de políticas públicas para as relações etnicorraciais.

Com este entendimento, e acreditando que essas medidas para superação das desigualdades incluem aquelas resultantes da cor da pele, quisemos saber como a temática racial aparece nas diretrizes curriculares e como a história e cultura africana estão discursivizadas nas políticas públicas para educação infantil no município de Uberlândia. Elegemos alguns trabalhos e ordenamentos legais sobre os quais discorreremos neste item que consideramos como condições de produção para elaboração e implementação de diretrizes destinadas a orientar o trabalho na educação infantil. Descreveremos como discursos sobre criança e infância atravessam documentos oficiais elaborados em nível Federal e reverberam nas políticas do município para analisarmos manifestações interdiscursivas que constituem o PPP da instituição participante desta pesquisa.

É preciso lembrar que a educação infantil foi incluída na definição de Educação Básica com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e considerada como

primeira etapa da Educação Básica. Está descrita nesta lei como atendimento educacional de crianças de zero a três anos em Creche e de quatro a seis anos na Pré-Escola. Antes da promulgação desta lei, a educação infantil era entendida como assistência social e mesmo com sua inclusão no capítulo que trata da composição da educação escolar e com a determinação para que fosse integrada aos respectivos sistemas de ensino, isso só aconteceu com a lei 10.172/2001 que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE/2001).

Embora as crianças venham sendo tratadas como seres humanos plenos e possuidores de direitos, há diferentes construções teóricas sobre esses sujeitos e diversas abordagens de ensino destinadas a esse nível da educação básica brasileira. Assim, duas questões nos parecem oportunas de serem abordadas aqui: O que dizem os dispositivos legais a respeito da educação infantil? Quais interdiscursos estão presentes nas pesquisas sobre infância? Para respondê-las, recorreremos aos trabalhos de Barbosa (2006; 2009), Oliveira (2004), Richter (2013), Rosemberg (2003; 2011; 2014), Santos (2014) que têm contribuído com estudos e pesquisas acerca das infâncias.

Baseados nesses autores, entendemos que os estudos sobre as infâncias tornaram-se constantes a partir da década de 1990 quando as crianças passaram a ser consideradas seres sociais e culturais. Outros autores tais como Ariès ([1962] 2006), Corsaro (2002), Kuhlmann Jr. (2001; 2002), Paschoal; Machado (2009), Sarmiento (1997; 2004; 2005), Silva (2007) trazem contribuições sobre como as crianças e as infâncias foram tratadas ao longo da história da educação. Esses autores afirmam que o modo pelo qual as crianças se constituem está conectado aos acontecimentos sociais e, assim como o período histórico, os aspectos culturais interferem na forma como a infância é vivida e é vista.

Na sociedade contemporânea, de acordo com os ordenamentos legais, a criança tem o direito de frequentar uma instituição de ensino e aprender em interações com seus pares, mas nem sempre foi assim. Os discursos elaborados nas primeiras décadas do século XX tratavam muito mais de projetos para educar as crianças conforme as exigências da nova sociedade que se industrializava do que de discursos que demonstrassem preocupação com o desenvolvimento das crianças e as especificidades da infância. Foram décadas com poucas conquistas para o respeito às infâncias e envolveu muitos conflitos. Nas décadas seguintes, alguns avanços no que se refere à criação de instituições escolares para crianças podem ser observados.

É importante lembrar que nos séculos XVIII e XIX ocorreram inúmeras transformações econômicas, sociais, políticas e culturais que modificaram a organização familiar e o tratamento dispensado às crianças. Com essas mudanças, a escola passou a desempenhar o papel que

anteriormente era desenvolvido por instituições como a igreja e as oficinas em que se ensinava e transmitia valores morais.

Kuhlmann Jr. (2001) relata que no Brasil no final do século XIX e início do século XX as ideias pedagógicas modernas trazidas de países denominados de primeiro mundo fizeram com que médicos, juristas, intelectuais e religiosos voltassem sua atenção para a infância brasileira circunscrevendo-a na perspectiva de modelos europeus. As primeiras instituições de atendimento à infância brasileira, segundo este autor, foram marcadas por iniciativas assistenciais e filantrópicas articuladas aos interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos. A cidadania limitava-se aos interesses dominantes e com isso a educação oferecida nessas instituições era compensatória, isto é, o Estado se desobrigava da educação e as instituições assistenciais se colocavam como benfeitoras, sobretudo da infância pobre.

O avanço da industrialização e o aumento das mulheres da classe média no mercado de trabalho, na primeira metade do século XX, impulsionou a demanda pelos serviços da escola e pelas instituições de atendimento à infância. Os movimentos feministas iniciados nos Estados Unidos da América tiveram papel relevante na revisão do significado das instituições de atendimento à criança, porque defendiam a ideia de que tanto as creches como as pré-escolas deveriam atender a todas as mulheres, independentemente de sua necessidade de trabalho ou condição econômica (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

A demanda por mão de obra feminina no mercado de trabalho ampliou-se com a chegada dos imigrantes europeus no Brasil e com isto, os movimentos operários fortaleceram-se e se organizaram para reivindicar melhores condições de trabalho e criação de instituições de educação e cuidados para os filhos. Em 1937, com a reelaboração da Constituição brasileira, o cuidado e o amparo à infância foram ressaltados e, com esta ênfase, uma proposta assistencialista foi efetivada como política pública resultando, por exemplo, na criação da Legião Brasileira de Assistência-LBA⁴², em 1942 (BARBOSA, 2017).

Como resultado desses movimentos de operários, houve um aumento no número de instituições infantis mantidas e geridas pelo poder público e a preocupação com o atendimento às crianças desencadeou um processo de regulamentação desse trabalho pela legislação.

⁴² A Legião Brasileira de Assistência-LBA foi um órgão assistencial público brasileiro, fundado em 28 de agosto de 1942, pela primeira-dama Darcy Vargas. O objetivo foi ajudar famílias de soldados enviados à Segunda Guerra Mundial, e tinha o apoio da Federação das Associações Comerciais e da Confederação Nacional da Indústria. Com o Decreto-lei nº 593, de 27 de maio de 1969, a LBA foi vinculada ao Ministério do Trabalho e Previdência Social e transformada em Fundação Legião Brasileira de Assistência, mas manteve a mesma sigla LBA. Em 1995, com a Medida Provisória nº 813, a LBA foi extinta (BARBOSA, 2017).

Somente a partir da década de 1980, foram elaboradas políticas públicas para educação que incluíam o reconhecimento da criança como cidadã e como sujeito de direitos (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Na década de 1980, diferentes organizações não-governamentais, pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica, população civil e outros setores da sociedade fizeram um trabalho de sensibilização sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o seu nascimento. Uma conquista desses movimentos foi conseguir que a Assembleia Constituinte inserisse na Carta Magna Brasileira a creche e a pré-escola como parte do sistema educacional.

Com isso, esse nível de ensino passou a existir no texto da Constituição Federal de 1988 e as instituições que atendiam essa faixa etária começaram a desenvolver um trabalho educacional e não somente assistencial (PASCHOAL; MACHADO, 2009). Como efeito tem-se, por exemplo, a elaboração da “Política Nacional de Educação Infantil”, em 1994, que priorizava o investimento público na expansão do atendimento de qualidade às crianças de zero a seis anos, e orientava a formulação e implementação das políticas de educação infantil (ROSEMBERG, 2003). Esse modo de entender a Educação Infantil contribuiu para que as ações desenvolvidas com as crianças nas instituições escolares fossem planejadas e desenvolvidas considerando como indissociáveis dois aspectos: educar e cuidar.

A função das instituições de Educação Infantil, como o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar, se inscreve na perspectiva de sociedade democrática delineado na Constituição Federal (1988), mas, sobretudo, define que as instituições devem assegurar o ensino. Essas mudanças em relação à Educação Infantil não se constituíram sem controvérsias; pois, com elas diferentes concepções de criança, infância, creche e pré-escola precisaram ser revisitadas.

Nessa linha de reelaborações, pensamos que para realizar estudos sobre a criança e sua educação é necessário localizar e relacionar os discursos e as práticas pensadas para elas e os lugares de suas elaborações. Neste sentido, organizamos em um quadro (Quadro 2) alguns ordenamentos legais que, em algum aspecto, enunciam sobre a educação infantil nacional.

Para a elaboração deste quadro, listamos alguns ordenamentos mencionados por Rosenberg (2003), Santos (2014), Novais; Nunes (2017) e Santos (2017), em seus textos, e acrescentamos a essa lista outros documentos legais pela menção que fazem à palavra criança; adicionamos outros que estão relacionados à questão racial. Fizemos a consulta desses textos no portal do Ministério da Educação-MEC, acessando os *links* Secretaria de Educação Básica e Casa Civil, e o *site* planalto.gov.br. Com este levantamento, refletimos sobre como a prática pedagógica desenvolvida no interior das instituições infantis vêm se constituindo a partir de sua

entrada na Educação Básica, e analisaremos como esse discurso sobre a educação infantil atravessa o PPP da EMEI Arte de Sonhar e como interpelam Cecília.

Com essa investigação sobre o que dispõe cada documento sobre educação infantil, destacamos que a Constituição Política do Império do Brasil (1824), conhecida por *Carta Imperial* e a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891, conhecida como *Carta Republicana de 1891*, não trouxeram entre os seus temas a educação. Esta apareceu na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934 e nas posteriores até a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em cinco de outubro de 1988. Por isso, nossa opção em começar o quadro por esse documento.

QUADRO 2: DISPOSITIVOS LEGAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL

ANO	DOCUMENTO	DISPOSIÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL	DELIBERAÇÃO SOBRE A DIVERSIDADE ÉTNICA E RACIAL
1988	Constituição da República Federativa do Brasil de 05/10/1988	Trata a educação, a proteção à maternidade e infância como direito social; Institui a educação para crianças pequenas como uma opção da família e um dever do estado.	São fundamentos do Estado Democrático de Direito promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.
1990a	Lei nº 8.069 de 13/07/1990 - ECA Estatuto da Criança e do Adolescente Alterada pela Lei nº 13.306/2016	Dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Regulamenta o artigo 227 da Constituição Federal inserindo as crianças no mundo dos direitos humanos.	No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.
1990b	Decreto Legislativo nº 28 de 14/09/1990	Aprova o texto da Convenção sobre os direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1989 e assinada pelo Governo brasileiro, em 1990.	A criança será orientada para o respeito aos seus pais, à sua própria identidade cultural, ao seu idioma e seus valores, aos valores nacionais do país em que reside, aos do eventual país de origem, e aos das civilizações diferentes da sua; [...] Preparar a criança para assumir uma vida responsável numa sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena;

			(Itens da Convenção apenas ao Decreto)
1994	Política Nacional de Educação Infantil	Estabelece as diretrizes gerais para uma Política de Educação Infantil com os objetivos de expandir a oferta de vagas para crianças de zero a seis anos; fortalecer, nas instâncias competentes, a concepção de educação infantil; e promover a melhoria da qualidade de atendimento na educação infantil.	Serão garantidos espaços físicos, equipamentos, brinquedos e materiais adequados nas instituições de Educação Infantil, considerando as necessidades educacionais especiais e a diversidade cultural.
1996	Lei nº 9.394 de 20/12/1996 - LDBN	Define a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.	Será levado em conta, no ensino da História do Brasil, as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.
1998a	Parecer CNE/CEB nº 22 de 17/12/1998	Contribui para a formulação de diretrizes e normas para a educação infantil no Brasil e cria subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil	A proposta pedagógica da Educação Infantil deve levar em conta o bem-estar da criança, seu grau de desenvolvimento, a diversidade cultural das populações infantis, os conhecimentos a serem universalizados e o regime de atendimento (tempo integral ou parcial).
1998b	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI	Institui a primeira proposta curricular oficial para creches e pré-escolas, em 03 volumes	Respeito à dignidade e aos direitos da criança, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas.
1999	Resolução nº 1 CNE/CEB de 07/04/1999	Institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil	As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.
2000	Parecer CNE/CEB nº 04 de 16/02/2000	Aprova as Diretrizes Operacionais para Educação Infantil	A proposta pedagógica que orienta as práticas de educação e cuidado, deve integrar aspectos físicos, afetivos, cognitivos, sociais e culturais das crianças, respeitar a expressão e as

			competências infantis, garantindo a identidade, a autonomia e a cidadania da criança em desenvolvimento.
2001	Lei nº 10.172 de 09/01/2001	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e estabelece metas para atendimento às crianças. No horizonte dos dez anos deste Plano Nacional de Educação, a demanda de educação infantil poderá ser atendida com qualidade, beneficiando a toda criança que necessite e cuja família queira ter seus filhos frequentando uma instituição educacional.	Respeito às diversidades regionais, aos valores e às expressões culturais das diferentes localidades, que formam a base sócio-histórica sobre a qual as crianças iniciam a construção de suas personalidades. Universalizar a adoção das diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena e os parâmetros curriculares estabelecidos pelo CNE/MEC.
2003	Lei nº 10.639 de 09/01/2003	Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira.	O conteúdo programático a ser ministrado no âmbito de todo o currículo escolar incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
2004a	Parecer nº 3 de 13/03/2004 do Conselho Nacional de Educação	Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.	A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos.
	Resolução nº 1, de 17/06/2004 do Conselho	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o	A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências,

2004b	Nacional de Educação	Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.	atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e a supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas.
2004c	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	Disponibiliza conhecimentos, informações e marcos legais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de acordo com a homologação, em 18 de maio de 2004, do Parecer 03/2204, de 10 de março, do Conselho Pleno do CNE aprovando o projeto de resolução dessas diretrizes.	Orienta a inclusão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, quanto para os demais níveis como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior.
2005	Lei nº 11.114 de 06/05/2005	Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da LDBN nº 9.394/1996 tornando obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental.	Modifica a oferta de vagas na Educação infantil cujas matrículas serão oferecidas aos educandos até cinco anos de idade.
2006a	Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil	Define - nos volumes 1 e 2 - referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil, que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes.	Delimita parâmetros de qualidade amplos para abarcar diferenças regionais, flexíveis para permitir que as manifestações culturais locais tenham espaço para se desenvolver, e específicos para favorecer a criação de uma base nacional, de fácil aplicação e monitoramento a fim de possibilitar sua adoção e, conseqüentemente, consolidar essa base comum.
2006b	Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação	Propõe educação e cuidado como aspectos indissociáveis para melhoria da qualidade do atendimento em instituições de educação infantil.	O processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma de conhecer o mundo pelo brincar.
2006c	Lei nº 11.274 de 06/02/2006	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispendo sobre	Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDBN nº 9.394/1996 que não tratam especificamente do processo pedagógico; mas, regulamenta a incorporação de um ano da

		a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental.	Educação Infantil (criança com seis anos) no Ensino Fundamental.
2008	Lei nº 11.645 de 10/03/2008	Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena	Determina que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileiras.
2009a	Parecer nº 20 de 11/11/2009	Revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e Propõe a sua aprovação na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução que fixa as Diretrizes para Educação Infantil.	Garantir às crianças seu direito de viver a infância e se desenvolver pelo apoio a elas no estabelecimento de uma relação positiva com a instituição educacional, no fortalecimento de sua autoestima, no interesse e curiosidade pelo conhecimento do mundo, na familiaridade com diferentes linguagens, na aceitação e acolhimento das diferenças entre as pessoas.
2009b	Resolução nº 5 de 17/12/2009	Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	Estabelece que as práticas pedagógicas devem prever condições para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação.
2009c	Indicadores de Qualidade na Educação Infantil	Cria instrumento de avaliação da Educação Infantil, cuja adoção pelas instituições tem caráter facultativo.	Instrumento que ajude os coletivos das instituições de educação infantil a encontrar seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática.
2010a	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI	Orienta sobre saberes e fazeres para Educação Infantil	As propostas pedagógicas da Educação Infantil devem respeitar princípios éticos da autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades

2010b	Parecer nº 11 de 7/7/2010 do Conselho Nacional de Educação	Delibera sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.	O atendimento escolar às populações do campo, povos indígenas e quilombolas requer respeito às suas peculiares condições de vida e a utilização de pedagogias condizentes com as suas formas próprias de produzir conhecimentos, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
2011a	Estudo do uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil	Faz um mapeamento nacional sobre o modo como os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil foram apropriados em muitos municípios brasileiros	Evidencia a importância da avaliação e autoavaliação das instituições educativas e o uso dos Indicadores como instrumento de apoio à gestão da política de educação infantil, à mobilização de educadores, pesquisadores, lideranças locais e famílias e à implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
2011b	Resolução nº 1, de 10/03/2011	Fixa normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações.	Caracteriza as unidades de Educação Infantil administradas por universidades federais, ministérios, autarquias federais e fundações mantidas pela União como instituições públicas de ensino mantidas pela União que integram o sistema federal de ensino e devem oferecer igualdade de condições para o acesso e a permanência de todas as crianças na faixa etária que se propõem a atender.
2012	Parecer CNE/CP nº 8/2012	Aprova as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.	Todas as pessoas, independente do seu sexo; origem nacional, étnico-racial, de suas condições econômicas, sociais ou culturais; de suas escolhas de credo; orientação sexual; identidade de gênero, faixa etária, pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos globais e do desenvolvimento, têm a possibilidade de usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática.

2013	Lei nº 12.796 de 04/04/2013	Institui como dever do Estado com a Educação Escolar Pública a garantia da educação básica obrigatória e gratuita a partir dos 4 anos de idade.	Insere no artigo 3º da LDBN 9.394/96 a consideração com a diversidade étnico-racial; e determina que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.
2014	Lei nº 13.005 de 25/06/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE com dez Diretrizes, incluindo a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação, e vinte metas a serem cumpridas em dez anos.	Determina que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios elaborem seus correspondentes planos de educação ou adequem os planos já aprovados em lei em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 ano. Define como uma das estratégias considerar as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural.
2016	Lei nº 13.257 de 08/03/2016	Altera a Lei nº 8.069/90 (ECA) e dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano.	As políticas públicas voltadas ao atendimento dos direitos da criança na primeira infância serão elaboradas e executadas de forma a: [...] respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças e valorizar a diversidade da infância brasileira, assim como as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais (Artigo 4º, inciso III, da Lei nº 13.257/16).
2017	Base Nacional Comum Curricular - BNCC	Define o conjunto de aprendizagens essenciais ao longo da Educação Básica.	Educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito.

Fonte: Elaborado em 2018 por Silva, E.R. para esta Pesquisa

Analisando, na coluna dois do quadro acima, o que dispõe cada documento sobre educação infantil constatamos que foi na Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em cinco de outubro de 1988, que a educação tornou-se direito fundamental, objetivo fundamental e direito social da República Federativa do Brasil. Também, foi nesse documento que “a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988, Quadro 2, p.72)” foram determinados como fundamentos do Estado Democrático de Direito.

A partir de 1988, a educação brasileira foi incluída na pauta das políticas governamentais e a Educação Infantil tornou-se um direito assegurado pela Constituição que “trata a educação, a proteção à maternidade e infância como direito social” (BRASIL, 1988, Quadro 2, p. 72). A afirmação do direito à educação para crianças pequenas como um dever do estado foi um marco na concepção destas como sujeito de direitos, confirmado pelo ECA que “inseriu as crianças no mundo dos direitos humanos” (BRASIL, 1990a, Quadro 2, p.72).

Com a aprovação da LDBN nº 9.394/1996, a Educação Infantil passou a ser definida como primeira etapa da Educação Básica e deixou de estar vinculada somente à política de assistência social⁴³, passando a integrar a política nacional de educação. É preciso reconhecer que foi a ampla participação dos movimentos comunitários, movimentos de mulheres, movimentos de trabalhadores, movimentos de redemocratização do país, além das lutas dos profissionais da educação, que levou ao reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado (BRASIL, 2010a, DCNEI, Quadro 2, p.76).

Em 1998, com a formulação de “diretrizes e normas para a educação infantil no Brasil e o estabelecimento de subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil” (BRASIL, 1998a, Quadro 2, p.73), a educação escolar infantil começou a receber atenção por parte da sociedade e do Estado. Ao contrário do que aconteceu na Idade Média quando, segundo Ariès (2006 [1962]), as crianças foram consideradas como adultos de baixa estatura ou adultos em miniatura sendo pouco valorizadas socialmente e tratadas como seres incompletos e inacabados.

A partir dessas diretrizes, em 1998, o Estado reconhece e aprova os direitos da criança e, com isso, “institui a primeira proposta curricular oficial para creches e pré-escolas” (BRASIL, 1998b, Quadro 2, p.73). No entanto, a de se considerar que a maneira de efetivação dessas

⁴³ No Brasil, diferentemente das instituições criadas em países europeus e norte-americanos, a creche, asilos e orfanatos tinham, em suas origens, um caráter exclusivamente assistencialista e não tinham nos seus objetivos o caráter pedagógico. As instituições brasileiras de atendimento à infância, criadas antes das creches, foram as “rodas dos expostos” ou “roda dos excluídos” que perduraram até meados dos anos 1950. (FREITAS, 1997; MARCÍLIO, 2019).

diretrizes passa pelo modo com que cada professor, inserido no processo educacional, é por elas interpelado. É por um processo de identificação que as orientações apresentadas no documento podem ser subjetivadas, produzindo algum tipo de efeito nas propostas pedagógicas. Para alguns profissionais os documentos oficiais não se constituem em referência para as práticas e são silenciados; para outros, eles ganham espaço de interlocução e passam a constituir o fazer pedagógico.

Ao instituir a “primeira proposta curricular oficial destinada para creches e pré-escolas” (BRASIL, 1998b, Quadro 2, p. 73), o Estado se faz presente orientando a concepção de criança e de infância que deve ser observada na organização das instituições de educação infantil. De acordo com os RCNEI/1998, a concepção de criança é uma noção construída historicamente e que sofreu mudanças ao longo do tempo, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época.

Por isso, é possível encontrar em uma mesma cidade diferentes maneiras de se considerar as crianças pequenas, conforme a classe social e o grupo étnico do qual fazem parte. Mas, “a criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca” (BRASIL, 1998b, p. 21).

Para Sarmiento (2005), a infância é historicamente construída a partir de um processo que lhe atribui um estatuto social e que elabora as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Para esse autor, fazem parte desse processo “as variações demográficas, as relações econômicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida das crianças e dos adultos” (SARMENTO, 2005, p. 366).

Reconhecendo as crianças como sujeito social e histórico, as instituições de ensino tendem a abandonar o caráter assistencialista e filantrópico do início do século XX e se estabelecem como instituições de ensino. Nessa perspectiva, nas instituições de educação infantil, tem se buscado trabalhar de maneira integrada as funções de educar e cuidar. Estas funções estão associadas a concepções de desenvolvimento que pensam as crianças em interação com outras pessoas, adultos e crianças, em lugares sociais, ambientais e culturais que possibilitam contato com diversos conhecimentos e podem auxiliar na construção de sua identidade.

Segundo Kuhlmann Jr. (2010), as primeiras instituições nas quais se recebiam as crianças, em substituição à roda dos expostos, a partir do período republicano, foram as instituições pré-

escolares inauguradas para atender os filhos e as filhas de trabalhadores e operárias, mas não se confundiam com os Jardins de Infância que eram as instituições destinadas às crianças ricas. Na contemporaneidade,

a instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação (BRASIL, 1998b, p. 23).

Necessário lembrar que os movimentos de trabalhadores incluíam em suas reivindicações a defesa do caráter educacional das instituições, em oposição ao assistencialismo destinado às crianças das classes populares.

Como se vê, foi com a Constituição de 1988 que as creches e pré-escolas passaram a compor o sistema educacional brasileiro. Essa determinação constitucional ganhou forma de estatuto legal com a LDBN 9.394/1996 que reconheceu as instituições de atendimento às crianças como parte do sistema educacional. No final da década de 1990, novamente, ocorre um crescimento do mercado de trabalho feminino e a legislação educacional se adequa à essa mudança reconhecendo as instituições de educação infantil como legítimas.

No texto da Resolução nº 1 CNE/CEB, de 1999, os aspectos educacionais e de cuidados às crianças aparecem como indissociáveis: “As instituições de Educação Infantil devem promover em suas propostas pedagógicas, práticas de educação e cuidados que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança (...)”, favorecendo uma modificação no imaginário construído em torno das instituições infantis como lugares de cuidado que assumem uma concepção educacional assistencialista.

O RCNEI/1998, publicado uma década após a Carta Magna que define como fundamento do Estado Democrático de Direito “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, Quadro 2, p. 72), integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Esse documento é resultado de debates nacionais propostos pelo MEC nos quais participaram professores e outros profissionais que atuavam diretamente com crianças, e puderam contribuir com conhecimentos e experiências.

Foi organizado, por profissionais da Secretaria de Educação Fundamental/MEC, em três volumes: Um documento Introdução (Vol.1 - Capa Verde), que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, um volume relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal

e Social (Vol. 2 - Capa Amarela) que contém o eixo de trabalho sobre os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças, e um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo (Vol. 3 - Capa Azul) que contém documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento.

O RCNEI/1998 pode ser considerado como um avanço na educação infantil ao buscar soluções educativas para a superação da tradição assistencialista das creches e da antecipação da escolaridade das pré-escolas. Um possível efeito de sentido produzido por esses enunciados é: criar espaços e propostas para que as crianças sejam cuidadas e educadas, que sejam tratadas como sujeitos de direitos.

Os organizadores desse documento ensejavam, como decorrência das orientações nele contidas, que as instituições de educação infantil planejassem suas práticas educativas respeitando os direitos fundamentais das crianças e promovessem uma educação para a diversidade. Esse discurso sobre a diversidade reverbera nos ordenamentos legais publicados posteriormente e faz eco com as determinações da Constituição Federal (1998), do ECA(1990) e da LDBN 9.394/1996 e podem funcionar como memória discursiva para o professor.

Lembrando que a memória é “necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos e regularização... Um espaço de desdobramento, réplicas, polêmicas, e contra-discursos (PÊCHEUX, 1999, p. 56)”. É com esta noção que embasamos a nossa formulação sobre o retorno de já-ditos. Há uma retomada do discurso da Constituição de 1988 “promover o bem de todos, sem preconceitos (...) e quaisquer formas de discriminação” que se desdobra, no texto da lei nº 10.172/2001: “Respeito às diversidades regionais, aos valores e às expressões culturais das diferentes localidades, que formam a base sócio-histórica sobre a qual as crianças iniciam a construção de suas personalidades” (BRASIL, 2001, Quadro 2, p. 74).

Esse discurso, presente no PNE/2001, que conclama o “respeito às diversidades regionais, aos valores e às expressões culturais das diferentes localidades” parece efeito de uma interdiscursividade que traz a diversidade como emblema e tem papel determinante na elaboração dos currículos da educação infantil que devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2013, Quadro 2, p.78).

Outro possível desdobramento é o texto das DCNEI que orienta sobre saberes e fazeres na educação infantil com respeito aos “princípios éticos da autonomia, responsabilidade,

solidariedade, respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.” (BRASIL, 2010a, Quadro 2, p.76).

Afirmamos, com base nessas interpretações, que os sete Eixos de Trabalho delineados no RCNEI/1998, apresentados no capítulo 1 desta Tese (Quadro 1, p. 47), e a inserção, na LDBN 9.394/1996, da parte diversificada no Currículo em 2013, por intermédio da lei nº 12.796/2013, são efeitos desse discurso sobre diversidade e estão materializados nos documentos oficiais da SME-Uberlândia.

A “Base Diversificada” do RCNEI, que fica a critério dos municípios, em Uberlândia, foi contemplada pelo eixo Culturas Regionais e Locais e as atividades desenvolvidas pelo professor neste eixo de trabalho devem primar pelos princípios éticos de respeito às diferentes culturas, identidades e singularidades, estabelecidos nas DCNEI/2010a.

Essa FD sobre a diversidade é uma possibilidade para o enunciado “uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito” presente no texto da BNCC (BRASIL, 2017, Quadro 2, p.78). Vemos, neste documento, uma repetição que leva a uma ressignificação dos sentidos construídos sobre diversidade, diferença e discriminação.

Em outubro de 2019, completaram-se 31 anos que a educação foi definida como um direito social. Foi em 1988, com a Constituição Federal, que a educação infantil conquistou lugar nos debates educacionais e as problematizações acerca dos cuidados e da educação destinados à infância ampliaram-se. Nos dias de hoje, a discussão ultrapassa o direito ao acesso à educação e insere na pauta a qualidade e o respeito aos valores culturais, artísticos e históricos próprios do meio social da criança.

Contudo, produzir um discurso sobre respeito às diferenças em um período marcado pelo processo de redemocratização do país (1988) não tem o mesmo sentido de um discurso sobre respeito às diferenças em um período de retorno das ideias neoliberais, como apontamos na introdução da Tese, e podem retomar o caráter assistencialista da educação, embora o discurso sobre crianças como sujeito social e histórico seja mantido.

A educação para crianças delineada na BNCC/2017 parece ser um efeito do pensamento hegemônico do século XX que pensa a escola como reprodutora dos valores do mercado capitalista que representa os interesses da classe social dominante. Nesse sentido, esse documento parece tomar a educação como consequência direta de fatores econômicos e a desconsidera como processo de construção de aprendizagens significativas.

Na ADF (PÊCHEUX, 1999), a repetição não é o processo de repetir os vocábulos, mas a retomada de um já-dito pelo viés dos processos semânticos. Nesse sentido, o discurso da BNCC (2017, Quadro 2, p.78) de “respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito” pode ser a retomada do texto constitucional para um retorno de ideias neoliberais. Sob a transparência da linguagem mascara-se aquilo que uma palavra ou enunciado realmente dizem (PÊCHEUX, 1999); pois “não há dizer que para fazer sentido não se inscreva na memória. Não há dizer que não se faça a partir da repetição” (ORLANDI, 2012, p. 173).

Essa ideia possibilita compreender o discurso da BNCC/2017 que foi considerada na apresentação do documento feita por José Mendonça Filho, Ministro de Estado da Educação entre 2016 e 2018, como resultado de grande avanço para a educação brasileira. Pode-se dizer que é um avanço para a educação se considerarmos o fato de ser um documento oficial que mantém a educação entre os deveres do Estado, conforme previsto na Constituição Federal. Entretanto, o compromisso com o desenvolvimento pleno de todos os estudantes e a viabilidade de enfrentamento à discriminação e ao preconceito, não traz novas perspectivas no texto da lei.

Sendo um documento orientador, não é possível garantir que haja total adesão às propostas apresentadas nele. O ambiente escolar é constituído por sujeitos singulares que têm representações diversificadas sobre a educação, que desencadeiam processos diferenciados de identificação e resistência aos documentos legais, e que podem estabelecer uma relação de identificação, desidentificação e contra-identificação aos princípios e procedimentos teórico-metodológicos delineados no documento.

Não basta defender em um documento oficial que crianças tenham favorecida sua autonomia e se motivem para a aquisição dos bens culturais, ou que aprendam a gostar de conhecer, e ignorar que os educadores também precisam desfrutar dessas condições, além, é claro, das condições dignas de trabalho e de salário (KUHLMANN JR., 2010). Nesse sentido, as orientações contidas nos documentos oficiais poderão ter minimamente um efeito: funcionar para reescrever e articular saberes que serão disponibilizados aos sujeitos e à conseqüente retomada da educação assistencialista, e não a abertura de caminhos para que as escolas cumpram seu papel de produtora de conhecimento científico, politizado e emancipatório.

No que se refere à educação infantil, a BNCC/2017 alinha-se à tendência mundial de universalização do atendimento às crianças iniciada com a “Reforma do Ensino Médio” que tornou a idade de seis anos como oficial para ingresso no ensino fundamental reduzindo a meta de atendimento em Pré-Escola aos alunos de quatro e cinco anos (BRASIL, 2005).

Compreendemos, pela análise do Quadro 2 (p. 72-78), que esse processo histórico, em que os ordenamentos legais destinados a orientar os princípios e as bases da educação brasileira

são elaborados, são marcados por avanços e também por interesses que dificultam transformações, mas não impedem que novos significantes sejam construídos e outras mudanças possam ocorrer. Como exemplo dessa mudança, temos os diferentes olhares sobre a infância que possibilitaram conceber a criança como sujeito ativo, criativo, ator e autor na relação com os outros com os quais convive; produziram a mudança no reconhecimento de sua função assistencialista para educativa.

Inicialmente, as creches eram vinculadas aos órgãos governamentais de serviço social e não ao sistema educacional. A concepção educacional vigente nessas instituições se mostrava preconceituosa, dirigida para a submissão das famílias e das crianças das classes populares; a educação ministrada nelas não era sinônimo de emancipação. Por isso, a ideia cristalizada de um lugar de guarda e de assistência e não de educação (KUHLMANN JR., 2001).

Entendemos que a consolidação das diretrizes norteadoras da educação infantil, resultante dos movimentos sociais de luta e reivindicação por direitos, dentre eles o direito de todas as pessoas a uma educação de qualidade desde a infância, ajuda a modificar esse olhar sobre as instituições educacionais destinadas ao atendimento às crianças. Verificamos pelo Quadro 2 (p. 72-78), que nas duas últimas décadas, ocorreram conquistas relativas aos direitos da criança e ao dever do Estado para a garantia desses direitos que, de algum modo, produzem modificações nas propostas pedagógicas para Educação Infantil que passaram a enunciar sobre o direito a uma educação não discriminatória, que poderão ser silenciadas pelo texto da BNCC de 2017.

Em nosso ponto de vista, uma grande conquista que têm se mantido desde o ECA (1990) foi o compromisso assumido pelo Poder Legislativo de garantir a identidade, a autonomia e a cidadania da criança em desenvolvimento, pois este compromisso expressa que as instituições de educação infantil devem entender a criança como ser humano único, indivisível e possuidor de direitos. Essa interpretação sobre a criança acaba por interpelar propostas de ensino e ressoar nos dizeres de profissionais da educação.

A possibilidade desses atravessamentos motivou-nos a conhecer e interpretar os efeitos na sala de aula e, por isso, fizemos essa breve investigação de aspectos históricos que se materializam em documentos oficiais e produzem discursividades, cuja análise pode desvelar os efeitos da implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na educação infantil.

Um dos sentidos produzidos por estas leis que modificaram os currículos escolares foi o de resgatar a história não oficial do negro no Brasil para que se consiga uma mudança na concepção ideológica a respeito dessa população. Pensamos que a proposta de trabalho de

Cecília como um dos possíveis efeitos da interpelação dela por esses ordenamentos legais que produzem outros efeitos no espaço da sala de aula.

Nesse viés, consideramos que os ordenamentos legais (leis, decretos, pareceres e resoluções) e documentos oficiais (diretrizes, referenciais, parâmetros e estatuto) citados no Quadro 2 (p. 72-78) fundamentaram a elaboração das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e, ao mesmo tempo em que abrem perspectivas para orientar práticas pedagógicas pela via de um imaginário que produz identificação, podem produzir efeitos na subjetividade de professores que levem à (des)identificação que podem modificar práticas e produzir outros sentidos sobre o trabalho com a temática racial com crianças.

Neste ponto, está o foco de nossas análises. O modo como a diversidade e a diferença são discursivizadas nos ordenamentos legais produz sentidos e seus efeitos, nas instituições de ensino, poderão ser interpretados pela análise dos dizeres da professora; e pelas pistas desses processos investigaremos a tomada de posição discursivo-enunciativa de Cecília ao se deparar com o discurso da igualdade racial presente neles.

Conforme Pêcheux (2009), a elaboração de um dizer só se torna possível a partir do conjunto de discursos já enunciados, que é anterior e exterior ao enunciador. Assim, os documentos oficiais podem se constituir nesse conjunto de discursos que tornam possível os dizeres de Cecília. Por isso, são tomados nesta pesquisa como materialidade. Discursos sobre raça, etnia, cultura africana e outros ligados à questão racial, construídos ao longo da história do nosso país, e que integram a base de enunciação sobre a ERER, podem atravessar os dizeres de Cecília. Apresentaremos no próximo item um recorte do que foi esse movimento no Brasil.

3.2. EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS: MOVIMENTOS PARA ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Propor um ensino que contemple os diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a população brasileira a partir dos dois grupos étnicos (negros e indígenas) destacados pela lei nº 11.645/2008 é uma possibilidade de desenvolver uma educação sustentada pelos diversos saberes sobre as raízes étnicas brasileiras e uma oportunidade de dar “ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”, conforme descrito no PNE/2014 citado no Quadro 2 (p.78).

Nesse sentido, estudar a história de africanos e afro-brasileiros, reconhecer a luta dos afrodescendentes e dos povos indígenas no Brasil, conhecer a cultura negra e indígena brasileira

e o trabalho do negro e do indígena na formação da sociedade é uma forma de compreender as contribuições de diferentes povos nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do país (Lei nº 11.645/2008 at. 1º § 1º). Por isso, nesta seção, que nomeamos “Educação para as Relações Etnicorraciais: movimentos para elaboração de políticas públicas”, citaremos ações de grupos que resultaram em medidas políticas destinadas à correção de desigualdades sociais entre brancos e afrodescendentes.

Pensamos ser importante discorrer sobre esses fatos para compreendermos o tratamento dado às questões raciais no Brasil que modificam as relações sociais e que incidem nas propostas educacionais. Esse breve levantamento histórico também nos ajudará a problematizar sobre as propostas presentes no PPP que perpassam as práticas observadas durante o trabalho de campo na escola participante da pesquisa e podem ser aquilo que autoriza os dizeres de Cecília.

Saber dos acontecimentos que desvelam a persistência de pessoas negras na luta por igualdade de direitos auxilia no entendimento de que a abolição, com a assinatura da Lei Áurea, não tornou estável a vida dos negros descendentes de africanos escravizados, como alguns livros de História do Brasil tentam defender; ao contrário disto, fez com que o processo de luta do povo negro no Brasil ganhasse novos objetivos e diferentes formas de resistência.

Lembremos que o fato de os negros escravizados terem sido libertados da escravidão pela força da lei não garantiu os mesmos direitos e as mesmas oportunidades que aos brancos estavam reservados em nosso país, sobretudo, às camadas mais ricas da população. Por isso, os afrodescendentes, após a abolição, tiveram que implementar um longo e árduo processo de construção de igualdade e de acesso social. Não tem sido uma luta só dos negros, várias outras categorias, setores sociais e grupos étnicos têm sido parceiros e vivido processos semelhantes de luta, pois a história do negro brasileiro não é algo particular, mas está inserida na história do Brasil e na construção da identidade de seu povo (MUNANGA; GOMES, 2004).

Políticas públicas⁴⁴ são, segundo Azevedo (2008), diretrizes ou princípios que norteiam a ação do poder público. São sistematizadas em documentos oficiais e, normalmente, estão vinculadas às prioridades e preocupações de cada governo. Assim, entendemos que o Estado pode tentar dar garantias por meio de leis, decretos, resoluções, e portarias, mas quem adota medidas concretas para o cumprimento dessas leis é o Governo (Executivo) com as políticas públicas, por isso a importância de a sociedade se organizar e reivindicar o cumprimento dessas

⁴⁴ Sobre Políticas Públicas: COLLARES, C. A. L. Gestão Democrática, Política pública e educação continuada. Texto Gerador do GT Educação Continuada. Textos Geradores e Resumos, pp. 65-69. IV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Águas de São Pedro. 1996.

normas e diretrizes que podem ter como efeito a reelaboração de práticas que oportunizem outros olhares sobre as diferenças entre os povos e sobre suas culturas e, assim, construir um conhecimento que pode promover o respeito.

A história das instituições de educação infantil mencionada na seção anterior deste capítulo também é exemplo da dinâmica histórica de como podem funcionar os ordenamentos jurídicos. Outro exemplo é a criação do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos⁴⁵ e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Conquistas que foram alcançadas por causa dos embates históricos de grupos que trabalham para construir uma sociedade com menos desigualdades sociais.

No que se refere às lutas dos negros no Brasil, homens e mulheres negras sempre enfrentaram e resistiram à toda forma de opressão e discriminação e conseguiram reinventar formas de lidar com a política, a ciência, a religião, a arte, a música e a dança. Esses modos de resistir foram agregados à cultura do povo brasileiro e têm conquistado um reconhecimento como cultura afro-brasileira. Por isso, é necessário conhecer o significado do termo Africanidade e os movimentos e expressões que a ele estão atrelados para minimizar as exclusões étnicas conhecidas como discriminação, racismo e preconceito (MUNANGA; GOMES, 2004).

Africanidade indica o pressuposto de uma herança cultural generalizada ou a ideia de uma unidade da África ocidental e central. Pensar o termo na forma plural é um recurso para se tentar apreender o movimento ou a historicidade de identidades que foram social e culturalmente construídas, recriadas e ressignificadas sob diversos olhares e escritas no decorrer do tempo. Falar em africanidades, portanto, é um esforço de reler a produção, a reprodução e a operação de categorias identitárias não só de nação, de raça e de etnia, mas também de condição social e de classe (SILVA, 2014).

Munanga e Gomes (2004) afirmam que, no decorrer do processo histórico brasileiro, os homens e as mulheres negras forjaram formas elaboradas de lidar com a vida, com o corpo, assim como expressões musicais múltiplas e construíram uma estética corporal que está impregnada na cultura do povo brasileiro. Esses autores dizem que a herança africana está por toda parte, portanto, precisamos nos dar conta dessa presença para aprender como o modo africano de viver pode ser inserido no currículo escolar.

⁴⁵ O Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos foi criado por meio da Medida Provisória nº 111, de 21 de março de 2003. Esta MP posteriormente foi convertida na Lei nº 10.678/2003 que criou a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

Pensamos que a educação escolar não pode se negar a dizer que a nossa brasilidade recebeu a influência dos negros africanos no nosso modo de viver e não está somente na culinária, na religiosidade e nas manifestações culturais e artísticas que a escola tenta publicizar.

A africanidade foi trabalhada por um longo período, no Brasil, sob a ótica da escravidão. A situação de desigualdade entre a população branca e negra foi ignorada, assim como as contribuições do povo afrodescendente para a formação da sociedade brasileira. No tempo presente ainda escutamos em diversos setores da sociedade opiniões que negam as desigualdades por causa da cor da pele, e há pessoas afirmando que o Brasil é um país sem preconceito.

Em publicações lidas para este trabalho vimos que no período posterior à ditadura militar a realidade vivenciada pelos afrodescendentes e afro-brasileiros no Brasil continuou sendo de discriminação como delinearemos nesta parte do trabalho ao trazermos um pouco da luta empreendida por esse povo em diferentes lugares do país.

Os movimentos que impulsionaram a elaboração dos ordenamentos legais que culminaram com a aprovação da Lei nº 10.639/2003 (oriunda do Projeto de Lei nº 259, apresentado à Câmara de Deputados em 1999) precisariam ser mais conhecidos pelos profissionais da educação que atuam em escolas tanto públicas como privadas do país, pois delineiam o processo de luta pela superação do racismo na sociedade brasileira. De acordo com Gomes (2010), saber desses acontecimentos ajuda a conhecer os protagonistas nesse processo e a entender o posicionamento do Estado frente às iniciativas e práticas realizadas como forma de correção de desigualdades históricas que incidem sobre segmentos da população brasileira.

Antes dos primeiros quilombos até os mais recentes debates que propõem igualdade social vemos um movimento de resistência contra a escravização que podem ser diferenciados em pelo menos dois grandes momentos: a luta no contexto da escravização instituída no Brasil Colônia e no Brasil Império e a luta contra a escravização travada a partir da Abolição da Escravatura, no contexto do Brasil República. No Brasil, com a Lei Imperial nº 3.353/1888 (Lei Áurea), uma nova realidade surgiu para os negros que ficaram sem trabalho e sem moradia. Abandonados a uma situação deprimente eles passaram a se organizar de forma mais efetiva, para garantir a unidade do grupo e também para conseguirem melhores condições de vida. (MUNANGA; GOMES, 2004)

Por opção didática, esboçaremos esses movimentos organizados de luta e resistência a partir do início do século XX, com a Revolta da Chibata ocorrida no Rio de Janeiro, embora tenhamos conhecimento de que a resistência tenha iniciado com movimentos anteriores, como por exemplo, a Rebelião de Carrancas (1833), em Minas Gerais, contra o excesso de trabalho,

os castigos físicos e moradia inadequada; a Revolta dos Malês (1835), na Bahia, quando africanos muçulmanos trazidos na condição de escravizados para o Brasil se posicionaram contrários à religião católica; e a Revolta de Manoel Congo (1838), no Rio de Janeiro, contra o excesso de castigos e a morte de um escravizado.

A Revolta da Chibata foi nossa opção por ser um acontecimento que implicou um movimento de educação específico. Conforme narram Munanga e Gomes (2004), a Revolta da Chibata foi um importante movimento de marinheiros, em 1910, para exigir o fim de castigos corporais na marinha do Brasil. Um plano aprovado pelo Congresso Nacional, em 1904, tinha possibilitado ao Brasil ter a terceira esquadra militar do mundo, entretanto, este reaparelhamento foi apenas material e não modernizou as condições de trabalho. As chibatadas e outros castigos foram mantidos como punição às desobediências ao regulamento.

O movimento liderado por João Cândido, o "Almirante Negro", exigia o fim das chibatadas e outros castigos, o aumento dos soldos e a preparação e educação dos marinheiros. A Revolta terminou vitoriosa, mas a imprensa da época não foi inteiramente favorável à solução política adotada para acabar com o conflito e fez publicações que exortavam outras medidas pelo Governo brasileiro. Uma dessas medidas foi coercitiva: a prisão do marinheiro gaúcho João Cândido (MUNANGA; GOMES, 2004). Nesse aspecto, arriscamos dizer que o Estado brasileiro ainda mantém neste século medidas similares para reprimir pessoas que lutam por igualdade de direitos.

A luta contra a opressão e a dominação contou ao longo do tempo com homens e mulheres negras anônimos que tinham capacidade de organização e disposição para a luta. A Imprensa Negra independente começou sua atividade em 1920, em São Paulo, se manteve como uma forma de resistência negra dando notícias sociais sobre a comunidade, levando um pouco de cultura, de instrução e compreensão para o negro. "É importante conhecer essa "outra história" para superar uma ideia equivocada que persiste em nossa sociedade de que a comunidade negra sempre foi iletrada, analfabeta e desorganizada" (MUNANGA; GOMES, 2004, p.115).

Outra forma de organização importante foi a Frente Negra Brasileira, fundada em 1931, com uma estrutura organizacional bem mais complexa que a de outros jornais. Começou suas atividades em São Paulo com uma filosofia educacional que acreditava no sucesso do negro fundamentado na ciência, nas artes e na literatura. Teve como um de seus fundadores o militante negro, dramaturgo, ator e ex-senador da república Abdias do Nascimento (MUNANGA; GOMES, 2004).

A Frente Negra Brasileira transformou-se em partido político em 1936, mas no ano seguinte, no Estado Novo, foi fechada juntamente com outros partidos da época. Segundo

Munanga e Gomes (2004, p.120), a Frente Negra “desempenhou, na história do negro brasileiro, um lugar que o Estado não ocupou em relação à população negra: ofereceu escola, assistência na área de saúde e social e teve uma atuação política muito marcante.”

Em uma conjuntura de volta da democracia, Abdias Nascimento fundou em 1944, no Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro (TEN) com o propósito de inserir atores e atrizes negros no teatro brasileiro. Teve como objetivo a libertação cultural do povo negro e também foi responsável por retratar o ambiente político e cultural de mobilização antirracista no Brasil com a publicação do jornal Quilombo. Este jornal tinha uma sintonia com o mundo cultural brasileiro e internacional e mantinha em um mesmo espaço político e cultural intelectuais negros e brancos, possuidores de visão crítica sobre o racismo e sobre a situação do negro brasileiro. O TEN conseguiu demonstrar que havia um pensamento intelectual produzido pelos afro-brasileiros na vida nacional (MUNANGA; GOMES, 2004).

Mulheres negras e suas organizações assumiram importante papel nesse contexto de organização do movimento negro brasileiro. Mulheres negras que questionavam a ausência de debates sobre gênero articulados com a questão racial dentro do movimento feminista e do movimento negro organizaram lutas específicas que se mantêm até o tempo presente contando com vários tipos de entidades, em diferentes lugares do Brasil, com tendências, concepções políticas e atuações variadas (MUNANGA; GOMES, 2004).

A criação do Centro de Estudos Afro-Orientais-CEAO⁴⁶ na Universidade Federal da Bahia-UFBA, em 1959, dedicado a realizar estudos e pesquisas sobre as comunidades negras no Brasil foi importante para fortalecer ações afirmativas em favor das populações afrodescendentes e impulsionou a criação de órgãos afins como os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros-NEABs⁴⁷ em diversas universidades do país.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, em 1961, pode ser considerada uma vitória para a luta contra o racismo e o preconceito. Em seu artigo 1º, essa Lei condena qualquer “tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça”. Apesar de ter sido uma conquista, os educadores da época ignoraram ou não exploraram o bastante a questão racial. Naquele momento reconheceram a dimensão racial, mas não deram a ela nenhuma centralidade na defesa de uma escola para todos e trataram a questão racial em sua generalidade e não como

⁴⁶ <http://www.ceao.ufba.br/apresentacao>. Acesso em 29 de março de 2019.

⁴⁷ “O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal de Uberlândia (NEAB-UFU), criado em 2006, tem como foco o ensino, a pesquisa e a extensão na área dos estudos afro-brasileiros e das ações afirmativas em favor das populações afro-descendentes, bem como na área dos estudos da História Africana e Cultura Afro Brasileira.” Texto disponível em < <http://www.neab.ufu.br/> > Acesso em 29 de março 2019.

política pública. Verifica-se que nas duas leis de diretrizes e bases da educação posteriores (nº 5.540/1968 e nº 5.692/1971), o texto que traz as referências à condenação ao preconceito de raça foi mantido, entretanto as discussões sobre o tema não atingiram espaços educativos de forma efetiva (DIAS, 2005).

Com a instauração da ditadura militar, em 1964, a população brasileira sofreu incontáveis brutalidades. Nesse período, os grupos negros de protesto contra o racismo também foram reprimidos, mas os movimentos de resistências e manifestações pela volta da democracia e por melhores condições de vida para a população continuaram existindo e a partir da década de 1970 a luta contra o racismo é reavivada, assim como a luta dos trabalhadores brasileiros. Os movimentos sociais ganharam força e as greves dos trabalhadores e das trabalhadoras de diversas categorias aconteceram em diferentes lugares do país (MUNANGA; GOMES, 2004).

A população afro denunciava que a exploração socioeconômica atinge de maneira diferente negros e brancos e somaram esforços na luta contra a desigualdade social e racial. Na área educacional, a constatação, por parte do Movimento Negro, de que a temática racial e étnica aparecia nos documentos oficiais em forma de orientação genérica sem maiores consequências na produção de políticas educacionais foi importante para a retomada das lutas pela inclusão da história dos africanos no currículo escolar (MUNANGA; GOMES, 2004).

A militância negra organizada espalhou-se pelos movimentos sociais de resistência e luta contra a ditadura e foram formadas organizações culturais como Sinba (Sociedade de Intercâmbio Brasil-África), no Rio de Janeiro, e o Movimento Negro Unificado (MNU) que se consolidou como entidade negra nacional após uma manifestação de vários grupos negros em São Paulo (MUNANGA; GOMES, 2004).

A experiência desses movimentos mostra como as políticas de ações afirmativas podem promover acesso aos serviços sociais e a uma formação acadêmica de qualidade, a inserção no mercado de trabalho e uma possível transformação social com menos desigualdades. Entre as muitas ações do MNU desde a sua fundação, em 1978, podemos citar a

luta contra a discriminação racial, as propostas para a superação do racismo na educação escolar, a discussão da questão racial dentro dos partidos da esquerda brasileira e a formação de lideranças políticas negras para atuar nas esferas políticas (MUNANGA; GOMES, 2004, p.129).

Relevante destacar um dos importantes esforços do movimento negro que foi denunciar o dia 13 de maio como não representativo do dia de resistência e luta por parte dos africanos escravizados e seus descendentes nascidos no Brasil, sob o regime da escravidão, como as

escolas tentavam reproduzir. O movimento negro defendeu que uma data importante de ser lembrada e comemorada é o dia 20 de novembro, dia da morte do líder Zumbi⁴⁸ do Quilombo dos Palmares, por ter sido um dos principais líderes da luta contra todas as formas de opressão e exclusão impostas aos descendentes de africanos no Brasil.

Por isso, o MNU propôs em Salvador, no dia 7 de julho de 1978, o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. Tornou-se uma data que resgata e traz para a memória nacional o sentido político da luta, da resistência do povo negro no Brasil (MUNANGA; GOMES, 2004). A Constituição Federal de 1988 determina que a legislação fixe as datas comemorativas significativas para os diferentes segmentos da sociedade, mas em relação ao dia 20 de novembro isso só se efetivou décadas depois que a proposta foi lançada pelo MNU. A lei nº 12.519, sancionada em 10 de novembro de 2011, instituiu o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, contudo não garantiu que o dia 20 de Novembro fosse considerado uma data comemorativa, deixando a possibilidade para se tornar ponto facultativo.

Leis e decretos são elementos de conjuntura e não garantem mudanças em relação à conscientização política, como pode ser verificado no município de Uberlândia. A lei municipal nº 12.441, de 07 de junho de 2016, declarou o dia 20 de novembro como Dia da Consciência Negra, mas foi considerada inconstitucional pelo Tribunal de Justiça de Minas Gerais-TJMG após pedido feito pela Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais-FIEMG⁴⁹ para retirada da data do calendário. Assim, por meio do Decreto nº 17.280, de 22 de novembro de 2018, o calendário oficial de feriados⁵⁰ e pontos facultativos da cidade foi aprovado sem o dia 20 de novembro.

Essas mudanças políticas revelam o engendramento de forças existentes na sociedade e a necessária construção de valores positivos em relação aos negros e indígenas como possibilidade de formação de atitudes que educam para a igualdade étnica e racial. Um trabalho educativo voltado para a representatividade de Zumbi na luta por liberdade poderia ser um

⁴⁸ Zumbi dos Palmares nasceu livre no estado de Alagoas, em 1655, mas foi capturado aos sete anos de idade e entregue a um padre católico, do qual recebeu o batismo católico e foi nomeado Francisco. Zumbi aprendeu a língua portuguesa, o latim e o catecismo. Aos 15 anos fugiu e voltou a viver no quilombo onde ganhou notoriedade ao defender o quilombo do ataque das tropas portuguesas. O planejamento, os conhecimentos militares a coragem de Zumbi foi reconhecida por todos. Em 1694 um grande ataque ao Quilombo dos Palmares destruiu a comunidade que resistia por mais de 90 anos. Zumbi conseguiu fugir, mas foi traído, capturado e entregue às tropas bandeirantes que comandavam a batalha. No ano seguinte, aos 40 anos de idade, ele foi degolado, em 20 de novembro. Fonte < <https://www.almapreta.com/editorias/realidade/quem-foi-zumbi-dos-palmares> > Acesso em 29 de março de 2019.

⁴⁹ Notícia veiculada no *site* G1.com em 18/12/2018. Disponível em < <https://g1.globo.com/mg/triangulo-mineiro/noticia/2018/12/18/apos-decisao-judicial-uberlandia-perde-feriado-no-dia-da-consciencia-negra.ghtml> > Acesso em 12 de Julho de 2019.

⁵⁰ O Decreto Municipal nº 18.296, de 03 de outubro de 2019, alterou o anexo do Decreto nº 7.820, de 22 de novembro de 2018, excluindo o dia 20 de novembro do calendário de feriados municipais.

elemento importante nesse movimento de conscientização e formação de valores positivos, sobretudo na educação infantil, se considerarmos que “por meio da linguagem, o ser humano pode ter acesso a outras realidades sem passar, necessariamente, pela experiência concreta.” (RCNEI, 1998b, v. 2, p. 24).

A década de 1980 foi importante na luta contra a discriminação racial na educação e para a inclusão de conteúdos pedagógicos afro-brasileiros no ensino oficial. Nessa década, a Organização das Nações Unidas-ONU fez uma campanha mundial contra a discriminação racial e todas as formas de intolerância. Um dos resultados dessa campanha foi a elaboração de políticas públicas de ações afirmativas para mulheres, pessoas com deficiência, negros e indígenas elaboradas nos anos seguintes (SILVA, 2011).

Na Universidade de São Paulo (USP), em maio de 1987, um grupo de funcionários técnico-administrativos, docentes e estudantes de graduação e pós-graduação fundaram o Núcleo de Consciência Negra-NCN com o objetivo⁵¹ de construir a discussão étnico-racial na Universidade e contribuir com outras entidades negras no combate ao racismo na sociedade. No centenário da abolição da escravatura, em 1988, o Brasil já tinha organizações sociais preocupadas com a luta da população negra. Com a Constituição Federal de 1988, o racismo passou a ser tratado como crime, punido com pena de prisão, por meio do artigo 5º regulamentado pela lei nº 7.716/1989.

A constatação pelo movimento negro de que as políticas públicas em educação instituídas pós-ditadura militar não atendiam de fato a população negra e não se comprometiam com o combate ao racismo fizeram com que as reivindicações do movimento negro sofressem modificações. As ações afirmativas tiveram forte inspiração nas lutas dos negros norte-americanos e passaram a se configurar como demandas políticas reais, transformando-se, no final dos anos 90, em intervenções concretas como a criação do Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra, em 1996, no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso. Também foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs (1998) que trouxeram a Pluralidade Cultural na qual as questões da diversidade foram contempladas mesmo que em uma perspectiva universalista de educação (GOMES, 2009).

Elegemos ainda dessa década de 1990 dois acontecimentos para serem destacados: A luta e manifestação do povo negro em um processo mais elaborado de discussões sobre a população negra que resultaram na Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida, em 1995. Nessa marcha, os negros e as negras de diversas regiões foram até Brasília com um

⁵¹ Objetivo disponibilizado na página <<http://negrobelchior.cartacapital.com.br/aos-30-anos-nucleo-de-consciencia-negra-na-usp-celebra-ibejis/>> Acesso em 11 de março de 2019.

documento reivindicatório de ações efetivas do Estado contra a opressão do racismo e o entregaram ao presidente da República Fernando Henrique Cardoso (DIAS, 2005). O outro acontecimento foi o projeto de lei nº 18/1995, de autoria da senadora Benedita da Silva (PT/RJ), que propôs a inclusão do estudo da História da África nos três níveis de ensino.

As reivindicações de diferentes grupos e de movimentos negros conseguiram a inclusão de conteúdos afro-brasileiros nos currículos, o ingresso dos afrodescendentes no ensino superior e a adoção de medidas jurídicas que assegurassem nos conteúdos escolares a temática étnico-racial. No final de 1990, a realização do Concurso Negro e Educação, promovido pela Associação Nacional de Pesquisadores da Educação-ANPEd, teve como objetivo ampliar o quadro de pesquisadores sobre a temática e fez emergir espaços importantes de debates sobre a temática racial no ensino superior.

A aprovação e implementação da LDBN nº 9.394 em 1996 não foi suficiente para que a temática racial fosse implementada nos três níveis de ensino e verifica-se que a história e a cultura africana e afro-brasileira ainda permaneciam em segundo plano. A questão aparece de forma abrangente na lei e o texto menciona apenas que o ensino da História do Brasil “levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996, art. 26).

O texto da LDBN menciona contribuições de diferentes culturas e etnias, mas não sinaliza a abordagem de conflitos, embates de ideias e violência física e simbólica sofrida por negros e indígenas; assim, estudiosos e pesquisadores do tema mobilizam-se mais uma vez para a construção de documentos específicos.

A ANPEd interessou-se por esse processo e contou, a partir do ano de 1996, com a presença de intelectuais negros e não-negros, pesquisadores da temática étnico-racial e indígena, que passaram a discutir e debater sobre relações etnicorraciais e educação no Grupo de Estudos 21 (GE-21). Dois anos após sua criação, esse GE-21 passou à categoria de Grupo de Trabalho-GT, recebendo duas denominações: Afro-Brasileiros e Educação, e Educação e Relações Étnico-Raciais, sendo que esta última manteve o nome inicial de GT-21. Na 24ª Reunião Anual da Associação, em 2001, o GT 21 da ANPEd, intitulado Educação e Relações Étnico-Raciais, foi criado oficialmente. O GT-21 conta com a participação de pesquisadores e pesquisadoras negros e não-negros, cuja produção científica está localizada na área das Relações Étnico-Raciais e Educação (SISS; OLIVEIRA, 2007).

Outro acontecimento importante nesse processo foi o lançamento do Programa Políticas da Cor⁵², realizado pelo Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, em 2001, que teve como objetivo desenvolver projetos de pesquisa e extensão sobre desigualdades raciais na educação, em especial no ensino superior brasileiro, organizar um acervo documental e virtual sobre os temas citados e apoiar campanhas de sensibilização social e iniciativas que combatam os mecanismos históricos de exclusão social, baseados no racismo.

A criação desse Programa foi importante para propor debates e eventos acadêmicos sobre educação, relações raciais e políticas de ação afirmativa, discussões acadêmicas e para a formação universitária de intelectuais negros, indígenas, deficientes e de outros segmentos em situação de desigualdade socioeconômica e regional que se tornassem multiplicadores dos debates.

A participação do movimento negro na preparação e durante a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela ONU no ano de 2001, na África do Sul, foi significativa para intensificar as ações afirmativas na educação. Como signatário do Plano de Ação de Durban, o Estado brasileiro reconheceu internacionalmente a existência institucional do racismo em nosso país e se comprometeu a construir medidas para sua superação (GOMES, 2012).

A sanção da Lei nº. 10.639/2003, pelo presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, pode ser considerada um ponto de chegada de uma luta histórica da população afrodescendente para se ver retratada com a mesma dignidade de outros povos que vieram para o Brasil e também como um ponto de partida para mudanças sociais e na educação. De acordo com pesquisadores negros citados nesta pesquisa, a implementação dessa norma jurídica significa a tentativa de romper com posturas pedagógicas que não reconhecem as diferenças resultantes do processo de formação do país.

Antes da sanção desta lei, outras legislações⁵³ semelhantes tinham sido aprovadas em diferentes regiões do país, entretanto, não se pode dizer que elas se efetivaram e nem que desencadearam políticas públicas eficazes (GOMES, 2009). Mas, com a lei nº 10.639/2003, que altera a LDBN de 1996, modifica-se o modo de enunciar sobre as relações étnicas e raciais nas

⁵² Programa políticas da cor na educação brasileira: histórico e objetivos. Disponível em < https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/10750/10750_5.PDF> Acesso em 11 de março de 2019.

⁵³ Constituição do Estado da Bahia promulgada em 05/10/89; a Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte/MG promulgada em 21/03/90; a lei 6.889 de 05/09/91 do município de Porto Alegre/RS; a lei 7.685/94 de 17/01/94 do município de Belém/PA; a lei 2.221 de 30/11/94 do município de Aracaju/SE; a lei 2.251 de 31/03/95 do município de Aracaju/SE; a lei 11.973 de 04/01/96 do município de São Paulo/SP; a lei 2.639 de 16/03/98 do município de Teresina/PI e a lei 1.187 de 13/09/96 em Brasília-DF, conforme cita Gomes (2009, p. 48).

instituições escolares. Por isso, seu cumprimento torna-se obrigatório para todos os sistemas de ensino.

[...] a lei 10.639/03 pode ser interpretada como uma medida de ação afirmativa, uma vez que tem como objetivo afirmar o direito à diversidade étnico-racial na educação escolar, romper com o silenciamento sobre a realidade africana e afro-brasileira nos currículos e práticas escolares e afirmar a história, a memória e a identidade de crianças, adolescentes, jovens e adultos negros na educação básica e de seus familiares (GOMES, 2010, p.20).

Ao aprovar essa lei, o Estado brasileiro posiciona-se diante dos efeitos do racismo na educação escolar e na produção do conhecimento e se coloca no lugar de um Estado democrático que busca medidas para modificar uma situação histórica de desigualdade étnica e racial. Essa regulamentação representa a tentativa de estabelecer políticas de inclusão e de garantia do direito à diferença.

Vivemos em um país com dimensões continentais que reuni em seu território pessoas com diferentes tons de pele, hábitos, estilos e pertencimentos culturais; esse ordenamento legal é uma possibilidade de romper com o olhar eurocêntrico que marcou a educação escolar brasileira e contribuiu para o silenciamento dessas diferenças entre as pessoas e grupos socioculturais (GOMES, 2010).

A lei nº 10.639/2003 é um dos marcos para a efetivação de uma educação antirracista voltada para a valorização e a inclusão do estudo da história do negro no Brasil com suas lutas, resistências e participação na formação da identidade nacional. A aprovação dela atende a uma demanda gerada pelo desconhecimento quase total, de um grande número de brasileiros, sobre as questões relativas às sociedades africanas e sobre as influências dos africanos e afro-brasileiros na formação da sociedade brasileira.

Os movimentos sociais e o movimento negro exigiram, ao longo da história, políticas afirmativas, e nas instituições escolares exigiram a adoção de práticas pedagógicas que contribuam para a superação do racismo e da discriminação. Fazem essas exigências porque entendem que é necessária uma formação política pedagógica que subsidie um trabalho efetivo com a questão racial na instituição escolar (GOMES, 1995).

Essa mudança na legislação produziu efeitos na esfera municipal e desencadeou modificações nas propostas das secretarias de educação de várias cidades que reverberaram nas escolas. Gestores escolares foram convocados, via documentos oficiais, a reorganizar os espaços educativos para que práticas inclusivas fossem permanentes, tal como podemos ler nas diretrizes de 2010 para a educação infantil:

Para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América (BRASIL, 2010a, p.20).

Esse acontecimento impactou mudanças na SME-Uberlândia e, por desdobramento, no PPP da EMEI Arte de Sonhar que participou do movimento de reorientação curricular proposto pela SME-Uberlândia, em 2014, quando foi publicada a “Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender”. No PPP da EMEI Arte de Sonhar, reescrito em 2016 e atualizado em 2018, consta um projeto de implementação da lei 10.639/2003, cuja proposta é promover a valorização e o reconhecimento da diversidade etnicorracial. Voltaremos a ele no próximo tópico quando analisarmos o PPP.

As mudanças ocorridas não se deram por boa vontade política; são frutos de lutas da comunidade negra de um modo geral e do movimento negro, em específico. Conforme Foucault (1995), não devemos nos enganar quando falamos do poder das leis, das instituições ou das ideologias, pois ele coloca em jogo relações entre indivíduos e entre grupos. Segundo o autor, ‘alguns’ exercem um poder sobre os outros por um conjunto de ações que se induzem e se respondem umas às outras e que possibilita modificá-las, utilizá-las, consumi-las ou destruí-las. Em relação às políticas públicas para promoção da igualdade racial todos esses sentidos parecem ser assumidos.

Segundo Gomes (2010), a sanção da lei nº 10.639/2003 ocorreu em um contexto tenso de relações de poder e de hierarquia racial em que o conceito de raça operava como forma de classificação e de segregação. Esta definição de raça emprestada da ciência do século XIX, baseada na ideia de raças inferiores e raças superiores, vem sendo ressignificada. De acordo com Guimarães (1999), raça é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural, mas a uma forma de classificação social, baseada em uma atitude negativa frente a certos grupos sociais.

Nesse viés, sociólogos, antropólogos, psicólogos sociais, educadores militantes do movimento negro passaram a utilizá-la com base nas dimensões sociais e políticas e não biológicas. De acordo com Gomes (2010),

o conceito de raça é adotado, nessa perspectiva, com um significado político e identitário construído com base na análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro, as suas formas de superação e considerando as dimensões histórica e cultural a que esse processo complexo nos remete (GOMES, 2010, p.22).

A identidade nacional brasileira no pensamento e na retórica da elite foi cunhada com base na unidade racial e cultural, construída em torno dos conceitos de miscigenação e mestiçagem cultural que se tornaram conhecidas como “raça brasileira mestiça” ou “identidade brasileira mestiça”. O discurso que adota esses conceitos veicula a ideologia de embranquecimento e eliminação do processo de constituição da identidade negra (NASCIMENTO, 2003, p.14).

Para Nascimento (2003), a atualização do conceito de raça impulsionou a inserção da categoria etnia que enfatiza o aspecto cultural coerente com a constatação científica da inexistência de raças biológicas. De acordo com Munanga (2003, p. 12), “uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território”. Esse conceito é utilizado para referir-se a um grupo social cuja identidade se define pela língua, cultura, tradições, história e territórios.

A noção de etnia não consegue substituir a de raça porque os grupos humanos designados pelo termo “raça” são mais inclusivos, remetendo em geral a uma origem geográfica de ascendência (África, Ásia, Europa, Américas) às vezes remota, evidenciada em aspectos da aparência física, e que implica uma comunalidade de trajetória histórica, matriz cultural e vida social (NASCIMENTO, 2003, p.47).

Deste modo, a expressão “relações étnico-raciais” é utilizada para compreender as formas como negros e brancos se relacionam em nosso país. A utilização articulada dos conceitos ressignificados de raça e etnia ajuda a compreender os efeitos do racismo na vida das pessoas negras e nos seus processos identitários (GOMES, 2010).

Mais do que uma junção dos termos, essa formulação pode ser vista como a tentativa de sair de um impasse e da postura dicotômica entre os conceitos de raça e etnia. Demonstra que, para se compreender a realidade do negro brasileiro, não somente as características físicas e a classificação racial devem ser consideradas, mas também a dimensão simbólica, cultural territorial, mítica, política e identitária. Nesse aspecto, é bom lembrar que nem sempre a forma como a sociedade classifica racialmente uma pessoa corresponde, necessariamente, à forma como ela se vê (GOMES, 2010, p.24).

Não basta, portanto, apenas dizer que na escola há tolerância para com o outro que é diferente, é importante que os profissionais da educação tenham conhecimento sobre como as identidades e as diferenças são construídas e que mecanismos e instituições estão implicados nessa construção histórica que determina a valorização de uns e o desprestígio de outros. Pois,

no espaço da sala de aula pode emergir a defesa de uma educação multicultural (PARECER CNE nº 11/2010, pp. 3-4).

O direito à diferença ainda não ecoa nas políticas públicas como os integrantes dos movimentos sociais, dos movimentos negros e os pesquisadores vêm lutando para que seja exercido; tampouco ressoam positivamente em muitos espaços educativos. Por isso, acreditamos que é importante continuar propondo debates sobre essas políticas ampliando o horizonte conceitual e desenvolver práticas educativas inclusivas como formas de resistir e de enfrentar os desafios que a implementação dessas políticas apresentam.

Adotar as expressões “afrodescendente” e “afro-brasileiro” é, de acordo com Nascimento (2003), uma forma de preservar a referência histórica e cultural e indicar laços de identidade entre os descendentes de africanos. O termo ‘negro’ é originário do regime escravista e se refere, segundo a autora, apenas à cor da pele e esvazia as referências históricas e culturais da origem africana. O termo afro-brasileiro, oriundo da expressão afro-americano nos EUA, reflete a ideia de que os negros seriam melhor identificados por um nome que remetesse à origem africana e às dimensões cultural, histórica e social em comum entre os povos que compartilham essa origem.

O termo afro-brasileiro localiza a identidade nacional em um contexto supranacional. Nessa perspectiva, adotamos nesta pesquisa o sentido de raça, etnia e afrodescendência trazidos por Munanga (2003), Nascimento (2003) e Gomes (2010). Quanto a adoção da expressão etnicorracial, nós a fazemos com base no entendimento trazido por Gomes (2010) da articulação dos conceitos ressignificados de raça e etnia; consideramos que ela abrange a ideia de origem africana e suas dimensões cultural, histórica e social.

Outro acontecimento importante a ser destacado neste item foi a criação da Secretaria Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial-SEPPIR, no dia 21 de março de 2003, pelo Governo Federal. Compartilhamos da opinião de que esse acontecimento foi uma ação afirmativa e uma tentativa de combater o discurso que discrimina e inferioriza.

A data de criação da SEPPIR coincide com o Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial⁵⁴, que é um marco na luta da comunidade negra contra o racismo. Essa medida foi uma resposta à necessidade de alterações das políticas voltadas para a garantia de

⁵⁴ O Dia Internacional contra a Discriminação Racial foi criado pela Organização das Nações Unidas (ONU), em memória ao “Massacre de Shaperville”, em 21 de março de 1960. Nesta data, aproximadamente vinte mil pessoas protestavam contra a lei que obrigava os negros a andarem com identificações que limitavam os locais por onde poderiam circular dentro da cidade (Lei do passe), em Joanesburgo, África do Sul, e tropas militares do Apartheid atacaram os manifestantes e mataram 69 pessoas, além de ferir uma centena de outras. Disponível em < www.calendarr.com/brasil/dia-internacional-contra-a-discriminacao-racial/ > e < <https://nacoesunidas.org/> > Acesso em 21 de março de 2019.

direitos à população afrodescendente, isto é, políticas de reparação, reconhecimento e valorização da história desses povos.

Entre avanços e tensões, a reivindicação histórica de articulação entre direito à educação e diversidade proveniente dos movimentos sociais e do movimento negro ganhou visibilidade na estrutura organizacional daquele Ministério e, em 2004, foi criada no MEC a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade-SECAD. O Estado brasileiro, ao reconhecer a imbricação entre desigualdades e diversidade, incorpora gradativamente o conceito de raça na forma ressignificada em algumas de suas ações e políticas, incluindo a educação (GOMES, 2012).

Iniciativas igualmente importantes, no contexto educacional, foram a inserção da questão étnico-racial e de outras expressões da diversidade no documento final da Conferência Nacional da Educação Básica-Coneb, em 2008; o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, em 2009; a inserção, mesmo que de forma transversal e dispersa, da questão étnico-racial e quilombola nas estratégias do projeto do Plano Nacional de Educação-PNE que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial⁵⁵, em 2010; a aprovação do princípio constitucional da ação afirmativa pelo Supremo Tribunal Federal-STF, em 2012; e a sanção presidencial que dispõe sobre cotas sociais e raciais⁵⁶ para ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Para que políticas públicas de superação das desigualdades étnicas e raciais como essas sejam implementadas é necessário uma reorganização das instituições de ensino e uma reflexão sobre o papel social da escola, pois essa perspectiva inclusiva entra em conflito com a dinâmica neoliberal do tempo presente que em suas bases é excludente e visa a homogeneizar os sujeitos. É sempre necessário lembrar que nos diversos modos de expressão e no jeito de viver do povo brasileiro está a presença cultural do povo negro, mesmo que não seja reconhecida e outras vezes seja silenciada.

A produção cultural, musical e artística do negro no Brasil revela quanto o país é africanizado e também pode ser considerada como forma de resistência. Os modos como cada grupo humano tem de pensar, de se organizar, de trabalhar e ter lazer são específicos e só é possível entendermos esses modos de vida se aceitarmos que há diferenças entre os grupos e, por isso, propor o diálogo com esses grupos (MUNANGA; GOMES, 2004).

⁵⁵ Lei federal nº 12.288 de 20 de julho de 2010.

⁵⁶ Lei federal nº 12.711 de 29 de agosto de 2012.

A cultura é um todo complexo de conhecimento, crença, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábito. A principal característica humana é a cultura; cada cultura elabora a sua maneira de viver e conceber o mundo. A religião, a culinária, o vestuário, o mobiliário, as formas de habitação, as instituições sociais e políticas, as ciências, a filosofia, as artes, as festas, as diferenças sexuais e étnicas, tudo isso constitui a cultura como invenção da relação com o outro (CHAUÍ, 2002).

Essa forma de pensar a cultura faz ecos com a antropologia que tem um olhar histórico sobre a sociedade e entende que a cultura é uma construção histórica. O conceito de cultura presente na lei 10.639/2003, norteadora do trabalho docente referente às africanidades, segue esse sentido antropológico por considerar que a história social brasileira vem sendo construída por grupos distintos de pessoas, entre eles indígenas e negros de origem africana. O contato com a cultura desses povos permitiu a construção de um país multicultural e também um país no qual desigualdades sociais e econômicas são reproduzidas e cujos valores ainda são racistas e não levam em conta a pluralidade étnica presente no país (GOMES, 2012).

Ao longo do tempo, os movimentos pelas diferenças têm reivindicado visibilidade em um espaço político que ainda privilegia a cultura ocidental europeia, que carrega conceitos de democracia racial e de um liberalismo excludente. Os negros vindos de África e seus descendentes no Brasil foram marginalizados por uma cultura eurocêntrica. Foram trazidos de suas terras e aqui tiveram suas histórias apagadas, ainda assim, encontraram alternativas para manter a cultura com suas tradições.

Deste modo surgiu a africanidade: uma miscigenação de culturas ricas que são mescladas à cultura brasileira. “Homens e mulheres criam artefatos e constroem códigos, regras, leis que lhes possibilitem garantir a sobrevivência e a manutenção de seu grupo. Cada grupo produz sua cultura de acordo com suas necessidades e possibilidades (MUNANGA; GOMES, 2004, p. 140)”. Essa produção da cultura ocorre de diversos modos, conforme são os grupos de indivíduos e o contexto histórico, político e social no qual estão inseridos.

Pensar a educação pelo viés do multiculturalismo é reivindicar uma política de reconhecimento das identidades como proposta democrática (NASCIMENTO, 2003). A demanda multiculturalista expressada, desde a década de 1970, pelas comunidades afrodescendentes em torno da educação requer a reformulação de conteúdos do currículo escolar e das práticas político-pedagógicas para atender necessidades das crianças em uma sociedade marcada pela pluralidade étnica e cultural.

Embora a LDBN (1996) tenha estabelecido que o ensino da História do Brasil deve levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro,

especialmente das matrizes indígena, africana e europeia, nem sempre está presente no cotidiano da escola, por isso a obrigatoriedade trazida pela Lei 10.639/2003 foi relevante para que as instituições de ensino das redes públicas e particulares buscassem a construção de planos de trabalho que incluam a história e a cultura africana e afro-brasileira.

De acordo com Paula (2013), é necessário articular elementos teóricos e epistemológicos para colocar o multiculturalismo a serviço do processo de emancipação social de todos os sujeitos sociais rumo a um projeto, que este autor denominou, de multiculturalismo emancipatório e libertador, tomando emprestado tais conceitos de Freire (2007), Sousa Santos (2010) e Munanga (1986, 2006, 2009) que articularam os conceitos de liberdade e de emancipação à luta contra o racismo e por uma educação voltada para a promoção das relações raciais e étnicas no espaço educacional e social.

O multiculturalismo emancipatório e libertador parte da apropriação do conceito que permeia o multiculturalismo e a sua adjetivação a favor de um projeto social de engajamento político comprometido com as experiências e ações voltadas para a promoção da autonomia e emancipação dos sujeitos rumo a um projeto de educação libertadora (PAULA, 2013, p.73).

Apesar de ser fundamental pensar em que contextos surgem determinadas leis, também é importante considerar que estas dependem de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas para sua implementação. O cumprimento delas depende de uma reeducação das relações éticas, étnicas e raciais e do trabalho colaborativo entre os diversos órgãos governamentais e destes com os movimentos sociais e o movimento negro.

Para Paula (2013), o multiculturalismo no Brasil, que se pretenda válido para a construção do conhecimento acadêmico e para a sua função de intervenção e transformação da sociedade, passa pela compreensão de que a cultura do racismo, do etnocentrismo e de desrespeito às inúmeras diferenças que compõem a cultura brasileira faz parte da nossa cultura nacional e deve ser superada. Esse é um movimento para a construção de uma identidade positiva do afrodescendente, portanto, deve ser contínuo e acontecer em diversas áreas, começando pela educação

Com a promulgação da lei nº 10.639, em 2003, e das Diretrizes Curriculares para a educação das relações etnicorraciais, em 2004, o MEC se comprometeu com a pauta de políticas afirmativas para a promoção da inclusão social no sistema educacional brasileiro. Isso implicou as Secretarias de Educação na elaboração de diretrizes e políticas que respeitem e valorizem a

riqueza da diversidade racial, étnica e cultural de nosso país, assim como a formação e capacitação continuada de profissionais da educação sobre essa temática.

Às instituições de ensino ficaram reservadas a redefinição dos projetos políticos pedagógicos, a elaboração de materiais didáticos, a sensibilização e a construção de propostas pedagógicas para a implementação de uma educação antirracista e a consolidação de currículos escolares que contemplem a história da África e dos afrodescendentes.

A Lei 10.639/2003, e suas respectivas formas de regulamentação (parecer CNE/CP 03/2004 e resolução CNE/CP 01/2004), mantem a garantia do direito à educação expresso na LDBN 9.394/1996 e inclui neste o direito à diferença. A sua efetivação como política pública em educação vem percorrendo um caminho tenso e complexo e em graus muito diferenciados pelos sistemas de ensino e, segundo Gomes (2009), ainda se encontram em um nível incipiente

As iniciativas para a concretização dessa política estão sob a responsabilidade do MEC, dos sistemas de ensino, das escolas, mas a sua efetivação dependerá dos gestores, dos educadores e da mobilização da sociedade civil para que a EREER seja garantida nas escolas, nos currículos, nos projetos político-pedagógicos, na formação de professores como direito à diversidade etnicorracial.

Com avanços e limites a Lei 10.639/03 e suas diretrizes curriculares possibilitaram uma inflexão na educação brasileira. Elas fazem parte de uma modalidade de política até então pouco adotada pelo Estado brasileiro e pelo próprio MEC. São políticas de ação afirmativa voltadas para a valorização da identidade, da memória e da cultura negras (GOMES, 2009, p. 40).

No entanto, os programas e projetos realizados de forma aleatória e descontínua não são suficientes para reescrever a história; é necessário inserir a questão racial nas metas educacionais, no Plano Nacional da Educação, nos planos estaduais e municipais, na gestão da escola e nas práticas pedagógicas e curriculares de forma mais específica e permanente. Isto implica mudanças nas políticas universalistas para que as políticas públicas em educação no Brasil incorporem explicitamente a diversidade (GOMES, 2009). Daí a importância do engajamento do movimento negro, dos grupos de pesquisas sobre o tema e dos movimentos sociais para que esses ordenamentos legais não sejam silenciados.

A implementação dessas leis não pode ser reduzida à prescrição burocrática resultante de exigências institucionais; é necessário que sejam objeto de reflexão e de constituição subjetiva para que a prática pedagógica aconteça no viés da EREER. Nesse sentido, consideramos que a proposta da Gestão Municipal, entre 2013 e 2016, de optar pelo trabalho em rede com foco na melhoria da qualidade das políticas públicas educacionais e das práticas pedagógicas, foi uma

tentativa de propor uma educação para a diversidade com respeito às diferenças em diálogo com as orientações das diretrizes e determinações legais.

A “Rede Pública Municipal pelo direito de ensinar e de aprender” foi definida como Política Pública, e se concretizou por meio de ações, projetos e/ou programas. Sustentou a convicção de que “essa transformação pressupõe trabalho coletivo e a superação da fragmentação, da descontinuidade e da ausência de cooperação entre diferentes poderes do Estado e órgãos autônomos (UBERLÂNDIA, 2016a, p. 30)”. Por essa perspectiva de trabalho previsto na lei municipal nº 11.444/2013, interpretamos que ela está pautada pela compreensão de que as políticas de ação afirmativa no campo da educação configuram-se como tentativas de rompimento com processos de exclusão no interior dos espaços educativos que ocorrem por meio da hierarquização dos saberes escolares e da valorização de determinadas culturas em detrimento de outras, e da discriminação praticada contra alguns sujeitos.

Paula (2013) discorreu em sua pesquisa sobre a ausência de formações específicas no município de Uberlândia, conforme anunciamos no capítulo um desta tese. O autor afirmou que por vários períodos históricos houve falta de compromisso da administração pública e dos órgãos gestores para a realização de formação continuada específica sobre a questão racial na cidade de Uberlândia. Segundo ele, as ações desenvolvidas por meio do Eixo 2 do Programa de Formação Continuada dos Professores da Educação Básica, coordenado pelo NEAB e ofertado pela PROEX sobre a questão racial eram as únicas que se mostravam contínuas e permanentes.

As pesquisas de Santos (2017) e Santos (2019), também citadas no capítulo um, desvelaram que no período entre 2007 e 2012 houve um esvaziamento do Cemepe e das formações, pois a formação específica era realizada com os Especialistas (Pedagogos) que retornavam às suas unidades escolares como multiplicadores. Nessa perspectiva, consideramos que a “Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender no Município de Uberlândia” é uma política afirmativa porque definiu como um de seus objetivos “colaborar para o desenvolvimento de uma educação livre de quaisquer tipos de preconceito e discriminação, orientada para o exercício da cidadania ativa e construção de relações entre pessoas e instituições de pacificação social” (Lei nº 11.444, de 24 de julho de 2013 art. 3º).

Uma política pública municipal que considere a diversidade étnica e racial precisa reconhecer e dialogar com as lutas históricas da população negra e ser implementada, para todos os cidadãos. A proposta da Rede desenvolvida entre 2013 e 2016 produziu um volume significativo de informações que favoreceu descrever, analisar e planejar ações com foco na proposta de uma cidade educadora.

A Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender tem como foco a melhoria da efetividade e qualidade das políticas públicas Educacionais e das práticas pedagógicas, incentivando a conexão entre as escolas que pertencem ao conjunto de escolas públicas municipais, entre as diferentes áreas e pessoas de cada unidade escolar, entre as unidades escolares e outras secretarias da prefeitura, instituições ou pessoas, colaborando para a construção da qualidade social da educação pública (NOVAIS; MACHADO; NUNES, 2017, p. 27).

Essa política pública municipal parece inserir-se na conjuntura histórica em que as políticas nacionais para a diversidade e o direito à diferença dos últimos 17 anos (desde a Lei Federal 10.639/2003) vêm se concretizando. Dizer dessa política pública nesta pesquisa interessa porque a proposta de trabalho delineada no PPP da instituição participante está articulada a ela.

A proposta de reestruturação dos PPPs das instituições de ensino da Rede Municipal, em 2016, apresentada pela SME por meio dessa política pública reverberou nas EMEIs e EMEFs. Essa Política Pública de Educação articulou as demandas educacionais das escolas públicas municipais com as demandas de outros setores da cidade.

Conforme consta na carta publicada no Diário Oficial do Município de Uberlândia – DOM Nº 4254-A, do dia 8 de outubro de 2013, a opção da Secretaria Municipal de Educação é a construção coletiva da escola pública popular, democrática e de qualidade referenciada socialmente, ancorada na produção e análise dos dados, contemplando duas dimensões da realidade educacional, macro e micro, e processos de intervenção simultânea, com a participação dos que atuam no cotidiano da escola e da comunidade externa interessada em Educação. Essa noção de escola e o compromisso com a efetivação do direito à Educação para todos(as), como direitos humanos nos fazem abdicar de soluções simplistas, que colaboram para que possamos conviver em paz com os índices de participação excludente, no interior das unidades escolares. (RIBEIRO et al, 2017, p. 58-59).

As modificações pensadas para o sistema educacional municipal a partir da “Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender” foram fundamentadas em quatro proposições: o direito de cada um à aprendizagem escolar plural; o reconhecimento de que cada unidade escolar tem necessidades específicas; o reconhecimento do direito à escolarização de qualidade social; a tomada de decisão acerca de alterações nos PPPs, nos Regimentos Escolares e nas Políticas Públicas Educacionais fundamentada no resultado da pesquisa-ação⁵⁷ realizada em etapas no período de junho de 2014 a dezembro de 2015 (RIBEIRO et al, 2017).

⁵⁷ A pesquisa contou com a participação de todos os envolvidos na Educação do Município, a saber: professores, funcionários que atuam nas unidades escolares, gestores escolares, pedagogos das escolas, inspetores escolares,

A “Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender” propiciou a realização de projetos para modificar a realidade da educação no município de Uberlândia, entre eles o “Projeto Compreendendo os resultados educacionais: Pesquisas e Intervenções Pedagógicas” que teve como objetivo geral compreender a produção dos resultados educacionais para elaborar, desenvolver e avaliar, coletivamente, intervenções pedagógicas (RIBEIRO et al, 2017). Um dos objetivos específicos desse Projeto foi a realização da pesquisa-ação “com vistas a compreender os resultados educacionais de cada unidade escolar, identificar os problemas listados pela comunidade escolar e refletir sobre eles, também, elaborar, implementar e avaliar (...) intervenções pedagógicas (RIBEIRO et al, 2017, p. 60-61).”

Esse movimento de reorientação curricular tornou possível a problematização de práticas educativas e a (re)formulação de processos avaliativos para proposição de intervenções pedagógicas e incorporação de práticas educativas significativas para a educação e possibilitou a inserção explícita dos princípios da Lei 10.639/2003 e as orientações previstas nos objetivos da política pública municipal no processo de reescrita dos PPPs e dos Regimentos Escolares.

Antunes e Jesus (2017), ao discorrerem sobre o processo de construção do Plano Municipal de Educação de Uberlândia iniciado em 2013, mencionaram que esse processo foi parte de um importante exercício da democracia. Consideramos que para essa política pública se consolidar, é necessário que seja dada a ela um lugar de visibilidade nas Diretrizes Educacionais do Município que orientam os Planos de Ensino da Rede Pública Municipal de modo que as discursividades que encerram possam ser compreendidas e sejam integradas aos planejamentos e produzam efeitos na sala de aula.

Apresentar essa tentativa de articulação entre o Município, a comunidade escolar e os Movimentos Organizados para elaboração e aprovação de uma Política Pública que promovesse o respeito à diferença foi necessária para abordarmos a proposta de trabalho delineada no PPP da escola participante desta pesquisa. Como já antecipamos, a EMEI Arte de Sonhar segue as orientações da SME-Uberlândia, que estão em consonância com a Política Nacional de Educação Infantil do Ministério da Educação, e cita em seu PPP uma proposta curricular que propõe “experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos científicos e históricos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental das sociedades.” (UBERLÂNDIA, 2016b, p.11).

professores formadores que atuavam no CEMEPE, Comitê Gestor da Rede Pública Municipal, pelo Direito de Ensinar e de Aprender, Assessoria Pedagógica do Ensino Fundamental, Assessoria da Educação Infantil e demais assessores/as da SME. Sobre esta pesquisa sugerimos a leitura de NOVAIS; NUNES (2017) que aparece entre as Referências deste trabalho.

Para Gomes (2009, p. 42), “qualquer análise das políticas educacionais no país não pode negligenciar os marcos históricos, políticos, econômicos e a relação com o Estado e a sociedade civil nos quais estas se inserem.” Nesse sentido, vale destacar que no ano de 2017 a gestão municipal em Uberlândia foi modificada após pleito eleitoral realizado em 02 de outubro de 2016 e, na contramão do que afirmaram Antunes e Jesus (2017) sobre exercício da democracia, os programas e projetos de estudos, pesquisa e intervenção do Cemepe foram revogados pelo Decreto Municipal nº 16.966/2017.

Essa mudança no Executivo e no Legislativo municipal, em 2017, desencadeou outras modificações na SME que reverberaram nas escolas, como descrevemos no capítulo um. Este fato, no entanto, não impactou mudanças imediatas no PPP da EMEI Arte de Sonhar que manteve, em 2017, o texto reformulado em 2016.

Para o trabalho de formação continuada dos profissionais, a SME-Uberlândia reorganizou o Cemepe com “equipe de coordenadores denominada de **Coordenadores de Ensino**, os quais estão divididos por níveis/modalidades de atendimento: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, EJA-Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Gestão Administrativa e Pedagógica; Programas e Projetos.” (Uberlândia, 2018, p. 41 [Grifos do autor]).

Com a organização em equipe de coordenadores e extinção do NERER, núcleo criado para orientar o trabalho de formação continuada com base nos conteúdos referentes às leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que devem perpassar todo o currículo da Educação Básica, o Executivo parece desconsiderar o Parecer nº 3/2004 (Quadro 2) que trata a formação de professores “para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais” (BRASIL, 2004a, p. 2) como indispensável para uma educação de qualidade.

Efeitos dessas modificações podem ser vistos na organização das formações. No Relatório Estatístico de 2017, disponibilizado no Banco de Dados Integrados do Município de Uberlândia-BID (2018, p.43), consta a realização de 1.094 formações pela Assessoria Pedagógica, no Cemepe e unidades escolares, porém não localizamos formações específicas sobre temática racial, conforme pode ser observado no quadro 3:

QUADRO 3: Ações da Assessoria Pedagógica / SME – 2017

- Revitalização dos espaços para promover um ambiente acolhedor e divulgador de ideias e boas práticas, para os profissionais da educação;
- Reunião mensal com Diretores escolares para informações e orientações importantes para o trabalho administrativo e pedagógico nas unidades escolares;
- Formação Continuada dos profissionais da Rede Municipal de Ensino, promovendo estudos e reflexões sobre o trabalho pedagógico, a fim de contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, através da qualificação profissional e pessoal, para todo os segmentos: Educador, Professor, Pedagogo, Diretores e Assistente em Serviço Administrativo;
- Acompanhamento *in loco* das ações pedagógicas nas Unidades Escolares, para orientar o trabalho pedagógico dos coordenadores de roteiro;
- Desenvolvimento do Projeto Visita Técnica, para diretores, vice-diretores e pedagogos, enriquecendo as práticas administrativas e pedagógicas dos envolvidos no projeto;
- Primeira Mostra de Talentos do Servidor, para profissionais da educação, valorizando o servidor, mostrando os seus talentos, que vão além da sala de aula;
- Mostra Pedagógica para divulgação de boas práticas dos profissionais da educação;
- Curso de Agente Patrimonial, para capacitação desses servidores;
- Curso de Manipulação de alimentos para os Auxiliares de Serviços Administrativos-ASAs;
- Oficinas de Cupcake, Scrapbook, Cartazes criativos e culinária para homens profissionais da educação e demais interessados.

FONTE: PMU, BDI 2018, Vol. II

O silenciamento sobre formações específicas continuadas relativas às questões étnicas e raciais pode produzir um sentido de apagamento da história e cultura de um grupo, expressivo na cidade de Uberlândia: a comunidade negra; esse sentido pode produzir alguns efeitos no ambiente escolar, tais como o esquecimento das influências sociais, políticas e econômicas que geraram transformações na cidade, e o apagamento da necessidade de falar sobre as ações dos movimentos raciais como objeto de luta.

Consideramos que promover na escola ações que estimulem o respeito e conhecimento da história e da cultura de grupos etnicorraciais presentes na sociedade brasileira são necessárias para que construções discursivas de valorização incidam sobre os sujeitos desde a infância. Conforme Pêcheux (1999), todo discurso constitui-se pelo esquecimento de outros discursos anteriores a ele, por isso optamos por apresentar neste item acontecimentos que elucidaram o fato de que a desigualdade enfrentada pela população negra brasileira é resultante de processos econômicos, políticos e culturais que marginalizam a história e a cultura de africanos e afro-brasileiros. Acreditamos que a educação é um direito de todos os cidadãos.

Direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais

e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação (GOMES, 2012, p.735).

Compreendemos, com isso, que a educação tem ocupado um papel importante nas ações e lutas da população negra e, a partir do século XX, ela tornou-se um emblema da luta do Movimento Negro por ter lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre a diversidade e as diferenças. Acreditamos que pesquisas sobre questões raciais e étnicas como a nossa favorecem importantes debates e convocam estudantes e profissionais dessa área a refletirem sobre o estudo da História e Cultura da África e Afro-brasileira para respeito às contribuições seculares dessas pessoas que nos antecederam, e ainda participam, na construção do país.

Pesquisar sobre práticas que podem instaurar uma educação pautada nos valores humanos e problematizar sobre como uma proposta pedagógica pode enunciar sobre o respeito a diferença foi o viés adotado e pode instaurar reflexões sobre como a presença de negras e negros nos diversos espaços da sociedade é abordada nas instituições escolares de educação infantil.

Nessa perspectiva, discutiremos na seção a seguir alguns aspectos do PPP da escola participante que, em nosso ponto de vista, desvelam na proposta pedagógica da instituição, possibilidades de trabalho voltadas para uma educação antirracista.

3.3. PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EMEI ARTE DE SONHAR: RESSONÂNCIAS DISCURSIVAS

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996; 2013, Quadro 2, p.73 e 78). Para que essa proposta de educação seja concretizada, é importante que o projeto político-pedagógico de uma instituição de ensino seja compreendido como plano orientador das ações dos profissionais que nela atuam. Ele precisa ser um documento elaborado por todos da instituição, pois nele está delineada a proposta de trabalho que se pretende desenvolver com as crianças. Nestas condições, para o planejamento curricular, o foco precisa ser a criança.

Reverendo Pêcheux (2009), ao delinear o conceito de condições de produção, lembramos que o sujeito situado em um lugar sócio-histórico é constituído mediante posições que lhe permitem produzir determinados dizeres e não outros. Nesse sentido, o gesto de interpretação lançado sobre o PPP tem a finalidade de evidenciar esse processo ao analisar um funcionamento discursivo que pode (ou não) afetar Cecília de modo a constituir seus dizeres quando ocupa o lugar de professora da Educação Infantil.

Conforme Pêcheux (2009), dizer algo é retomar sentidos preexistentes mesmo que o sujeito pense ser a origem do que diz. O sujeito se ‘esquece’ das determinações que o colocam no lugar que ele ocupa e que o constituem. Assim, analisar a materialidade discursiva do PPP, antes de analisar os dizeres da professora, foi uma opção no sentido de entender se e como este documento funciona como memória para Cecília.

Além disso, discorrer sobre o PPP da instituição participante da pesquisa, nomeada pela professora Cecília, EMEI Arte de Sonhar, possibilita analisar como a temática racial pode adentrar o ambiente escolar. Nesta EMEI, considera-se que o PPP é “um documento compreendido como processo de ações participativa coletivas da instituição [O PPP] É elaborado em um processo coletivo, com participação da direção, do pedagogo, dos professores e da comunidade escolar” (UBERLÂNDIA, 2016b, p. 15).

Esse enunciado que destaca a coletividade (“ações participativas coletivas”; “processo coletivo”) desde a elaboração do PPP, pode explicitar como a escola se organiza para atingir a finalidade política, social e cultural que lhe compete como instituição de ensino, e como inclui a ERER no trabalho com as crianças. O conceito de criança adotado e a organização do ambiente escolar também ganham visibilidade, conforme apresentaremos em alguns trechos do PPP e anotações do ‘Diário de Campo da pesquisadora’.

Compreendida, na contemporaneidade como um sujeito histórico e de direitos, a criança tem requisitado dos profissionais da educação atenção e cuidados que não se dissociam da construção do conhecimento. Isso pressupõe considerar que são nas interações e práticas cotidianas que as crianças estabelecem relações afetivas, brincam, desejam, aprendem, observam, constroem sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva e produz cultura (BRASIL, 2009b, Quadro 2, p.76). Nessa perspectiva, a “socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais (BRASIL, 1998b, p. 13)” torna-se um elemento necessário nos espaços infantis.

Na EMEI Arte de Sonhar, a compreensão que se tem de criança parece ser aquela descrita nos documentos oficiais; o PPP parece ser o documento norteador das práticas desenvolvidas com ela:

Na educação infantil as atitudes relacionadas aos cuidados, à educação, à higiene e à alimentação, são valorizadas e respeitadas, contudo as atividades orientadas e as brincadeiras não podem ser esquecidas, pois enquanto brincam, as crianças aprendem e recriam acontecimentos e expressam emoções, pensamentos, desejos, necessidades. É, por meio dessas expressões, que surge a proposta de se trabalhar ou não com projetos pedagógicos. Nesse período de escolarização, deve-se valorizar as aprendizagens e a capacidade de transformação da realidade. Os trabalhos com projetos didáticos são direcionados ao desenvolvimento das crianças sendo estabelecidas relações entre eles, dando condição para que aconteça a sintonia de ideias, a reflexão, o pensamento, a motivação e a solução do problema proposto no início da construção do projeto (UBERLÂNDIA, 2016b, p. 21).

Destacar em um documento norteador do trabalho pedagógico que as atividades orientadas e as brincadeiras são relevantes e não podem ser alijadas do processo que possibilita às crianças aprender, recriar acontecimentos e expressar emoções, pensamentos, desejos e necessidades, parece-nos um reconhecimento de que essas crianças estão se constituindo na relação com o outro.

Retomando aqui nossos apontamentos do início deste capítulo, quando mencionamos que o modelo emergente de sociedade industrial tinha como base os princípios de uma racionalidade funcional e as pedagogias vigentes no final do século XIX e início do XX assumiam essa proposta, destacamos que as pedagogias, nesse período, ocupavam-se com uma nova perspectiva de organização espacial das instituições de ensino, de acordo com aquilo que consideravam adequado para as crianças. Os espaços eram complexos e foram arranjados de modo que se pudesse trabalhar coletivamente com as crianças.

Nas sociedades pós-industriais, a normatividade da organização deixa de ser o aspecto principal e os espaços educacionais para crianças são organizados com base nos estudos sobre desenvolvimento infantil com o objetivo de proporcionar conforto às crianças (BARBOSA, 2006). Observamos que o discurso “sujeito histórico e de direito” é um efeito das condições sociais, históricas e políticas que impulsionaram mudanças no espaço escolar infantil e se materializaram nos textos das diretrizes e referenciais curriculares:

(...) as instituições de educação infantil devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas, e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e vencer desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais ele lhes possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesmas, dos outros e do meio em que vivem. (BRASIL, 1998b, v. 3, p.15).

Quando esses documentos tratam da organização do ambiente, disposição dos equipamentos e recursos nas instituições de ensino que atendem crianças eles historicizam certos sentidos sobre a educação infantil. Fundamentados na perspectiva discursiva de base pêncheuxtiana, dizemos que produzem discursividades considerando o gesto interpretativo lançado sobre eles. Assim, podem reverberar ou serem silenciados nos espaços escolares dependendo do lugar institucional que é dado a eles.

Na EMEI Arte de Sonhar, a forma de organizar as crianças no espaço físico diz sobre esse lugar ocupado pelos documentos oficiais. Eles parecem ser entendidos como referência do trabalho pedagógico, conforme consta neste trecho:

Entende-se que o PPP de uma escola é um documento de ação e reflexão da prática educativa envolvida no processo educacional. No seu planejamento permite definição de caminhos e metas a serem alcançados nos seus aspectos social, filosófico e educacional. A concepção sócio-histórica pode estabelecer, e estabelece, conexões com outras concepções teórico-metodológicas aplicadas à educação, ajudando a construir outros paradigmas para o campo educacional (UBERLÂNDIA, 2016b, p. 12).

Pensamos que as propostas pedagógicas delineadas no PPP são organizadas considerando as diretrizes educacionais e os conhecimentos já elaborados sobre esse nível de ensino, mas também as relações que ocorrem nesses espaços e que afetam a constituição identitária das crianças. Contudo, não basta que a enunciação sobre esse modo de trabalhar com crianças exista para instaurar acontecimentos discursivos, pois isso depende de como a filiação identificadora dos professores se constitui na relação com esses documentos.

Como o foco desta pesquisa está nos dizeres da professora, lançamos um olhar sobre o modo como ela organiza o ambiente, dispõe materiais e acolhe as crianças: pareceu-nos uma relação de identificação aos textos orientadores se os tomamos como exterioridade significativa. Para a elaboração do PPP, a instituição se apropria das orientações constantes nos documentos oficiais relacionadas às práticas na Educação Infantil:

(...) as maneiras de arrumar a sala, a disposição dos mobiliários, as alturas dos móveis, assim, como de outros materiais e brinquedos, dizem o que entendemos por criança e infância, Por isso, a escola *EMEI Arte de Sonhar*⁵⁸ orienta que as salas sejam organizadas de forma que permitam a livre movimentação das crianças. Os painéis (chamada, calendário, números, alfabetos, rotina, etc.) sejam colocados na altura das crianças e que a sala apresente um ambiente alfabetizador, com músicas, poemas, parlendas e textos coletivos, valorizando, sempre, as produções das crianças (UBERLÂNDIA, 2016b, p.13).

⁵⁸ No PPP está o nome da instituição e a substituição aqui pelo nome fictício segue o critério de não identificação dos participantes.

Entre a relação necessária com os referenciais e a contingência dessa relação há subjetividades; nesse sentido, os atravessamentos não são idênticos para todos os professores. Cecília parece interpelada por esse modo de pensar o espaço e o ambiente da sala de aula. O momento de chegada das crianças, a recepção delas e a rotina diária aparecem como efeitos dessa orientação sobre as necessidades infantis e encaminhamentos sobre a aprendizagem e o cuidado previsto no PPP, como observamos no acolhimento às crianças:

Nota 1

As crianças vão chegando à escola e se dirigem à sala de aula que está organizada em três ambientes: próximo à porta mesas e cadeiras dispostas em pequenos grupos, um quadro verde de giz e um armário onde são guardados recursos materiais para as aulas, no fundo da sala ao centro a prateleira com brinquedos guardados em caixas e potes e do lado esquerdo o tapete colorido com o sofá adequado à idade, almofadas e uma cesta de livros. O canto direito no fundo da sala é um espaço fixo, isto é tem a mesa da professora e a TV. As crianças entram, colocam as mochilas no cabide da parede lateral, depositam o caderno de recados sobre a mesa da professora e o copo para água na prateleira. A professora orienta para se sentarem em grupos nas mesas. As crianças vão escolhendo os grupos pela afinidade com os colegas e a professora inicialmente não interfere na escolha. Ela entrega letras impressas do alfabeto para que possam formar palavras enquanto olha os cadernos de recados colocados sobre a mesa dela. Essa atividade durou aproximadamente quinze minutos iniciais (Diário de Campo – 04/10/2017).

Retornando à Pêcheux (1999), quando teoriza sobre memória discursiva como sendo aquilo que vem reestabelecer os ‘implícitos’, isto é, os pré-construídos, os elementos citados e relatados, os discursos transversos, lembramos que a memória funciona pelo viés da interdiscursividade; assim, o modo como Cecília recebe e organiza as crianças na sala pode ser um efeito dessa memória. Quando ela respondeu o questionário utilizado para seleção de participantes, Cecília afirmou que as professoras dela, na educação infantil, sempre a inspiraram. Esse dizer, a complexidade dos processos de ensinar e aprender, assim como aquilo que está enunciado no PPP podem ser constitutivos desse modo de Cecília se relacionar com as crianças nesse espaço da sala de aula.

Revimos o conceito de memória discursiva e o de condições de produção para entender como os dispositivos legais podem funcionar e interpelar sujeitos. Nesse mesmo viés, revisitamos a conjuntura política que levou à reelaboração dos PPPs na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, em 2016, que resultou na reelaboração desse PPP que estamos analisando. Por meio das discursividades interpretadas consideramos que a lei municipal nº 11.444/2013 (UBERLÂNDIA, 2013) surge como acontecimento.

Pensando nos termos da ADF, é um documento/momento novo, em um contexto de atualidade, no espaço de memória que convoca, que começa a (se) reorganizar. Esta lei

municipal foi elaborada a partir de inúmeras reuniões, debates e fóruns de discussões realizados com a participação de várias pessoas que se preocupam com a qualidade da educação (NOVAIS; NUNES, 2017). Como é da natureza dos documentos oficiais, nesta também pode-se encontrar o discurso de “Garantir um ambiente propício ao direito de ensinar e de aprender” que reverberou nos espaços educativos da cidade produzindo sentidos e deslocamentos no interior das escolas municipais, como estudos e discussões coletivas para a implementação do Movimento Permanente de Reorientação Curricular que objetivou repensar a avaliação e o currículo, atualizar o PPP e o Regimento Escolar das unidades escolares e elaborar o PPP e o Regimento Escolar do Cemepe.

Nas ações descritas por Novais; Nunes; Machado (2017), observamos que a lei nº 11.444/2013 materializou-se por meio do “Projeto Compreendendo os Resultados Educacionais: Pesquisa e Intervenções Pedagógicas”, cuja finalidade foi examinar e intervir coletivamente nos resultados educacionais de cada unidade escolar, a partir da análise dos dados coletados na pesquisa-ação que foi realizada em escolas do município. Verificamos pela ênfase nos dados das avaliações sistêmicas (SIMAVE, PROVA BRASIL) e nas taxas de aprovação/reprovação do Sistema de Gestão Escolar (Diários) que o foco inicial foram as escolas de Ensino Fundamental.

Confirmamos essa nossa observação quando localizamos a seguinte afirmação: “este projeto contribuiu para compreender os resultados educacionais na rede pública municipal de Uberlândia e intervir nessa realidade com a finalidade de garantir a inclusão, a permanência e a conclusão dos estudos dos(as) alunos(as) do **Ensino Fundamental**, de modo socialmente qualificado (RIBEIRO et al, 2017, p.79 [grifos nossos]).

Se a infância não foi inicialmente enfatizada no “Projeto Compreendendo os Resultados Educacionais: Pesquisa e Intervenções Pedagógicas” da SME por que interessa a esta pesquisa essa política pública? Porque esse projeto desenvolvido pela SME reconheceu que cada escola tem particularidades e necessidades específicas que possibilitaram refletir e intervir na realidade das escolas municipais e utilizar o resultado da pesquisa-ação, citada na seção 3.2, “como fundamento da tomada de decisão acerca de alterações no Projeto Político-Pedagógico e nas Políticas Públicas Educacionais (RIBEIRO et al, 2017, p.79).

O movimento de reorientação curricular, o desenvolvimento de programas e projetos de estudo, pesquisa e intervenção pedagógica nas unidades escolares e espaços das salas de aula, a atualização dos PPPs e dos Regimentos Escolares ocorreram em todas as escolas municipais, a partir de 2014, incluído a EMEI Arte de Sonhar onde os dados para esta pesquisa foram produzidos.

Ainda que esse movimento de reorientação curricular e implementação de ações decorrentes dele sejam práticas recorrentes no município, a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar tem como princípio a ação conjunta das instituições e dos profissionais que trabalham na educação incluindo todos os níveis de ensino, conforme assinalou Santos (2017). Nessa proposta, a reorientação curricular é entendida como

um movimento permanente de problematização das práticas educativas e de formulação, desenvolvimento e avaliação coletiva de intervenções pedagógicas, com possibilidade de reescrita, por exemplo, do Projeto Político-Pedagógico e do Regimento Escolar, incorporando acordos provisórios sobre teorias, práticas educativas e seus significados na/para a educação (NOVAIS et. al., 2017, p. 21).

A política pública para educação elaborada pela SME entre 2013 e 2016 foi uma construção coletiva que objetivou “colaborar para o desenvolvimento de uma educação livre de quaisquer tipos de preconceito e discriminação, orientada para o exercício da cidadania ativa e construção de relações entre pessoas e instituições de pacificação social (UBERLÂNDIA, 2013)”. Essa proposta cria uma abertura para construção de uma educação de qualidade com possibilidade de participação e manifestação dos envolvidos no processo educativo, mas para isso é preciso que seja tomada como um instrumento para problematizar as relações políticas, econômicas e sociais cristalizadas no interior das escolas.

Na seção anterior, apresentamos um pouco do que foi o movimento de elaboração de políticas afirmativas e refletimos sobre a importância de adotar práticas pedagógicas que contribuam para a superação do racismo e da discriminação no sentido de uma formação política e pedagógica que sustente um trabalho efetivo com a questão racial nas instituições de ensino. Nesse sentido, pensamos que a lei municipal nº 11.444/2013 pode subsidiar esse trabalho abrindo espaços para projetos específicos que contemplem a diversidade e respeitem as diferenças.

O resultado da análise dos dados da pesquisa-ação para compreensão dos resultados educacionais das unidades escolares da Rede Municipal, proposta pela SME-Uberlândia (2014-2015), possibilitou o planejamento e realização de formações específicas com a equipe gestora das unidades escolares e demais profissionais que atuavam na Educação Infantil e também promoveu Rodas de Conversa Temáticas para que pudessem ser levantados e discutidos os pontos fortes e frágeis do processo educativo de cada unidade; na sequência a comunidade escolar propôs as intervenções pertinentes às demandas apresentadas.

Cada unidade escolar elaborou e desenvolveu projetos pedagógicos vinculados ao objetivo de construir uma educação com qualidade. Os projetos desenvolvidos pelas unidades escolares tiveram a finalidade de ampliar as questões do ensino e da aprendizagem, discutir e implementar ações referentes à legislação educacional incluindo as questões afro-brasileiras, indígenas e de gênero.

Com base nesses dados, pela análise das ações da Assessoria Pedagógica/SME (Quadro 3) e fundamentados nas pesquisas de Paula (2013), Santos (2017) e Santos (2019), entendemos que a cada mandato os interesses políticos do gestor municipal se sobrepõem aos interesses das coletividades. Nesse viés, consideramos que as gestões dos prefeitos Zaire Rezende (1983 a 1988 e 2001 a 2004) e Gilmar Alves Machado (2013-2016) percebe-se que há tentativa de implementação de uma gestão democrática com participação popular, dos movimentos sociais e movimento negro e a proposta de discussão das questões étnicas e raciais. Nas gestões do prefeito Virgílio Galassi (1989-1992 e 1997-2000), Paulo Ferola da Silva (1993 a 1996) e Odelmo Leão Carneiro Sobrinho (2005 a 2012 e 2017 até o presente) nota-se uma perspectiva mais conservadora, com pouca (ou nenhuma) prática que envolvam a cultura e a história do negro e pouca abertura para discussões políticas (SANTOS, 2017).

Lembrando que nosso trabalho está vinculado à temática racial na Educação Infantil, essa conjuntura apresentada neste trabalho pode ajudar na problematização de atravessamentos que constituem o sujeito-professor e no entendimento das contingências que (des)estabilizam a relação desse sujeito com aquilo que o constitui; pois,

o sujeito se constitui pelo ‘esquecimento’ daquilo que o determina (...) a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (...) essa identificação fundadora da unidade (imaginária) do sujeito apóia-se no fato de que os elementos do interdiscurso (...) que o determina, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito (PÊCHEUX, 2009, p.150).

Consideramos essa possibilidade ao observar que o discurso de contribuir para o “exercício da cidadania ativa” presente na política pública para a educação no município aparece na proposta político-pedagógica da escola como “valorizar as aprendizagens, a capacidade de transformação da realidade” e na proposta de tornar o “processo coletivo, com participação da direção, do pedagogo, dos professores e da comunidade escolar”. Esses enunciados parecem ecoar no dizer da professora “as leis estão servindo como um apoio e um direcionamento para que sejam efetivadas ações em sala de aula que viabilizem o conhecimento” (Questionário-resposta 8).

Nesse sentido, pode-se dizer que as medidas tomadas pela SME, a partir de 2013, que contribuíram com o movimento de reorganização dos currículos, dos PPPs e Regimentos escolares, e para a implementação de uma educação que valoriza a história do povo negro no Brasil e sua participação na formação da identidade nacional são relevantes e as ações decorrentes dela podem provocar modificações nas práticas desenvolvidas nas instituições escolares.

Esse discurso sobre educação para a diversidade e o respeito às diferenças parece ecoar na EMEI Arte de Sonhar. Registrar no PPP que é necessário pensar em uma educação que atenda ao novo momento em que vivemos pressupõe a reescrita desse documento de modo a contemplar a diversidade e respeitar as diferenças. Localizamos um trecho desse documento institucional que retoma as leis federal e municipal e parece dar abertura para que a EREER seja trabalhada com as crianças:

Ao compreender a importância de pensar o espaço físico e simbólico como elementos fundamentais no processo educativo das crianças por meio da elaboração desse documento a escola EMEI [Arte de Sonhar] procura na construção da rotina do ensino oferecido conforme apresenta o Referencial Curricular da Educação Infantil (1998, p.13): a) O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas culturais, étnicas, religiosas etc [...]. (UBERLÂNDIA, 2016b, p.14, [modificações nossas]).

Anunciar, no PPP, que é preciso organizar a rotina e o ensino considerando “diferenças individuais, sociais, econômicas culturais, étnicas, religiosas” possibilita dizer que, em certa medida, a aprovação da lei nº 10.639/2003 cria condições para discutir em ambiente institucional de educação a situação histórica de desigualdade étnica e racial. Nessa lei há um já-dito que retorna nas políticas de inclusão e de garantia do direito e possibilita aos estados e municípios definirem políticas educacionais que incluam a diferença étnica e racial. Como efeito, algumas escolas e profissionais aderem a essa proposta e se inscrevem nesse discurso.

No município de Uberlândia, o movimento de reorganização curricular iniciado, em 2014, estimulou a reescrita do PPP e do Regimento escolar, conforme já o dissemos. Segundo Novais et. al. (2016), as unidades escolares reelaboraram seus projetos pedagógicos “apoiados nos fundamentos pedagógicos, filosóficos, antropológicos, epistemológicos, contidas nas orientações teóricas/práticas para 2015/2016 (...)” (NOVAIS et. al, 2016, p. 64). Pode-se dizer que há uma identificação da proposta elaborada pela EMEI Arte de Sonhar com esse discurso de inclusão e de garantia do direito à diferença, ao afirmar que

Na observância das Diretrizes, os projetos políticos pedagógicos das instituições de Educação Infantil devem garantir que seja cumprida plenamente sua função sociopolítica e pedagógica no que se visa (...) construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística, religiosa (UBERLÂNDIA, 2016b, p.15)

Na EMEI, esse discurso parece ter sido assumido quando se verifica, no PPP, a proposta de desenvolver três projetos⁵⁹ específicos: um projeto para trabalhar a identidade e promover “o reconhecimento das diversidades, aceitando-as e respeitando-as, ao mesmo tempo em que a construção da unidade coletiva, favorece a estruturação da identidade, bem como de uma imagem positiva (...) (UBERLÂNDIA, 2016b, p.127)”, outro projeto para “promover a valorização e o reconhecimento da diversidade étnico-racial na educação brasileira a partir do enfrentamento estratégico de culturas e práticas discriminatórias e racistas presentes no cotidiano das escolas (...) (UBERLÂNDIA, 2016b, p.138)”; um terceiro projeto para trabalhar a cultura africana por meio de histórias que contemplem a diversidade étnico-racial (UBERLÂNDIA, 2016b, p.144). Nos três projetos “o tema [relações etnicorraciais] perpassa em todas as ações educativas da escola inclusive com palestras envolvendo as famílias (UBERLÂNDIA, 2016b, p.146, acréscimos nossos).”

O enunciado, do PPP, “os trabalhos com projetos didáticos são direcionados ao desenvolvimento das crianças sendo estabelecidas relações entre eles”, citado anteriormente (UBERLÂNDIA, 2016b, p.21), possibilita pensar que esta opção de trabalho é uma maneira de se inscrever no discurso da DCNEI/2010 que orienta, em seus princípios, para a elaboração de propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil com condições para o trabalho coletivo, a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização.

Além dessa inscrição, há na DCNEI/2010, o discurso sobre a importância de se trabalhar as questões raciais. Aparece quando são apresentadas as orientações para efetivação dos objetivos propostos e anuncia que deve ser assegurada por meio do trabalho coletivo e com previsão para organização de materiais, espaços e tempos “a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América” (BRASIL, 2010a, p. 20).

Recordamos quando Gomes (2002) afirma que nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda, por meio do diálogo, parcialmente

⁵⁹ Não mencionar os nomes dos três projetos segue o critério de não identificação dos participantes e da instituição.

exterior, parcialmente interior, com os outros. Segundo a autora, tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente constituída são formadas por meio do diálogo. Estas dependem das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra.

O PPP da EMEI Arte de Sonhar parece estar inscrito nessa FD da Diversidade, pois apresenta as ações a serem implementadas em uma perspectiva do pensar e do fazer coletivo, para uma escola democrática, “onde a comunidade escolar possa participar de todo o processo, do ato do pensar e do fazer pedagógico, onde cada segmento se reconheça e reconheça seu trabalho como parte da escola, construída de forma coletiva e com bases em objetivos comuns (UBERLÂNDIA, 2016b, 109).”

A educação infantil, segundo consta no PPP, é um espaço privilegiado para discussão e efetivação da perspectiva teórica adotada pela SME-Uberlândia que visa a garantia dos direitos fundamentais da criança. Assim, o projeto da escola prevê condições para “o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras” (UBERLÂNDIA, 2016b. p.16), em consonância com as DCNEI/2010 que mencionam “o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação (DCNEI, 2010a, p. 21)”.

Com base nesses trechos do PPP, parece-nos que os sentidos construídos sobre a Educação Infantil e o trabalho educativo que se propõe a realizar nessa faixa etária tem sua origem na materialidade discursiva das DCNEI, elaboradas pelo MEC, e produziram efeitos na elaboração de orientações para as instituições escolares. Os significantes enunciados pelos profissionais sobre o respeito às diferenças e o trabalho com a diversidade podem ter sua origem nos sentidos que os dizeres desses documentos permitem construir. Um desses sentidos pode ser o de cumprimento dessas determinações. Entretanto, é importante pensar que esse “é um ritual com falhas” e, portanto, permite outras construções pelos sujeitos.

Pensando na perspectiva de Foucault (1982), consideramos que é complexa a prática pedagógica que visa trabalhar as questões raciais, pois no espaço discursivo da sala de aula aquilo que se constitui pela via do imaginário estará em confronto com aquilo que os documentos enunciam. De acordo com o autor

Às vezes se concebia a prática como uma aplicação da teoria, como uma consequência; às vezes, ao contrário, como devendo inspirar a teoria, como sendo ela própria criadora com relação a uma forma futura de teoria. [...] As

relações teoria-prática são muito mais parciais e fragmentárias. Por um lado, uma teoria é sempre local, relativa a um pequeno domínio e pode se aplicar a um outro domínio, mais ou menos afastado. A relação de aplicação nunca é de semelhança [...] A prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro. (FOUCAULT, 1982, p. 69)

A partir disso, entendemos que teoria e prática estão em um constante revezamento que possibilita enfrentar as contingências da sala de aula. O que se produz nesse espaço não está (ou não pode estar) em uma relação de equivalência com os documentos oficiais; tratar-se-á sempre de um devir que produzirá efeitos outros nessa relação. O professor constitui e é constituído nesse processo. Nesse viés, propor uma prática na educação infantil pautada nas questões raciais pressupõe experimentações, questionamentos, dúvidas e escolhas. A proposta delineada no PPP da EMEI Arte de Sonhar parece abrir espaço para esse trabalho ao enunciar “trabalho coletivo” e o “reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras” (UBERLÂNDIA, 2016b, p.16). E pode uma tentativa de rompimento com abordagens tradicionais de ensino.

De acordo com o PPP (2016b), a “qualidade da educação passa pela compreensão do sujeito sócio-histórico, portador de direitos, produtor de cultura e, portanto, capaz de realizar escolhas e definir caminhos para a sua própria educação (UBERLÂNDIA, 2016b, p. 11).” Parece-nos que na escola define-se como papel da educação assegurar esse desenvolvimento oferecendo os instrumentos necessários para que isso ocorra ao definir a criança como “produtora”; contudo, enunciar no PPP não garante que o processo de reflexão, elaboração e implementação das ações delineadas nele seja mantido.

Afirmamos anteriormente que a memória discursiva é aquilo que vem reestabelecer os ‘implícitos’. Nesse viés, pensamos que a institucionalização dos espaços de acolhimento das crianças, iniciadas a partir do século XIX e inscritas em práticas contemporâneas, têm funcionado como memória que também mobiliza sentidos sobre o papel social da escola. Um possível efeito dessa memória, apresentamos ao trazer a Nota 1 do Diário de Campo.

Outro efeito pode ser a reflexão sobre a relação escola-sociedade mencionada nos documentos produzidos nas escolas, como por exemplo no PPP da EMEI Arte de Sonhar:

A educação mantém estreita relação com a sociedade, há que se repensar numa educação que atenda ao novo momento em que vivemos e que busque a valorização dos indivíduos considerando os Direitos Humanos, diante de uma inversão de valores vivenciados na atualidade na diversidade de pensamentos. Acreditamos que somos o resultado das influências que sofremos da educação que recebemos de nossa família, do meio social, das instituições, por isso é

necessário que se estabeleça princípios para este novo caminho. Princípios estes que orientarão não só o comportamento dos profissionais, mas sim nas relações do homem com a natureza, do homem com outros homens. (UBERLÂNDIA, 2016b, p.10).

Dizer que “somos o resultado das influências que sofremos” desvela a concepção de criança que norteia as práticas nessa instituição. Lembrando, segundo Pêcheux (2014), que o esquecimento é constitutivo da memória podemos pensar que essa concepção de criança como “sujeito sócio-histórico, portador de direitos, produtor de cultura (UBERLÂNDIA, 2016b, p.11)” tenha sua origem na proposição das Diretrizes Curriculares que consideram a criança “um ser completo, total e indivisível” (BRASIL, 1999, Quadro 2, p. 73). Esse é um entendimento possível quando recorremos a Gomes (2002) e pensamos que nenhuma identidade se constitui no isolamento, mas é algo que se constitui ao longo do tempo por processos inconscientes.

Nessa perspectiva, o modo como se pensa a criança e a instituição escolar que a acolhe, também podem ser considerados como memória discursiva. Barbosa (2008) afirma que houve uma rotinização da educação com base no projeto moderno de racionalização, higienização, psicologização, divisão do trabalho e normalização pela transposição das rotinas sociais para as instituições de educação infantil. Isso pode ser um efeito da Política Nacional de Educação Infantil (1994, Quadro 2, p. 73) ao estabelecer que “serão garantidos espaços físicos, equipamentos e materiais adequados nas instituições de educação infantil”.

Esse discurso de reorganização dos espaços escolares para “integrar aspectos físicos, afetivos, cognitivos, sociais e culturais das crianças (BRASIL, 2000, Quadro 2, p. 73)” é o que parece ecoar nas instituições de educação infantil, no tempo presente, por intermédio de documentos que orientam sobre as práticas nessas instituições, como por exemplo o PPP.

Em suas pesquisas, Barbosa (2006; 2008) indagou sobre a origem das rotinas e como elas chegaram às instituições que atendem crianças. Procurou evidenciar como elas operam no dia-a-dia das crianças e dos adultos tentando resgatar a produção de sentidos elaborados na vivência cotidiana e constatou que as rotinas são os filtros curriculares, porque podem efetivar o currículo, ou constituir-se no empecilho para a sua execução.

De acordo com a autora

Rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturaram para, a partir dela, desenvolver o cotidiano nas instituições de educação infantil. As denominações dadas às rotinas são diversas: horário, emprego do tempo, sequência de ações, trabalho dos adultos e das crianças, plano diário, rotina diária, jornada, etc. A importância das rotinas na educação

infantil provém da possibilidade de construir uma visão própria como concretização paradigmática de uma concepção de educação e de cuidado. É possível afirmar que elas sintetizam o projeto pedagógico das instituições e apresentam a proposta de ação educativa dos profissionais. A rotina é usada, muitas vezes, como cartão de visitas da instituição, quando da apresentação desta aos pais ou à comunidade, ou como um dos pontos centrais de avaliação da programação educacional (BARBOSA, 2006, p.35)

As rotinas podem impor um ritmo às atividades, um tempo de duração e possibilidade de diversas atividades conectarem-se umas às outras; é preciso observar a flexibilidade delas e o quanto são compatíveis com planejamentos. Nos projetos propostos no PPP da EMEI Arte de Sonhar parece ser esse entendimento, sobre a organização das atividades, que se destaca.

Ao elaborar o Plano de Ação dos Profissionais, os profissionais da EMEI fizeram constar que a “instituição de educação infantil deve organizar projetos com um cotidiano favorável e estimulante (...) organizados, estruturados no PPP, e de acordo com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação e o referencial curricular da educação infantil.” (UBERLÂNDIA, 2016b, p. 114).

De acordo com esse trecho, parece existir no PPP da EMEI uma estabilização dos sentidos interpretados nos documentos oficiais do MEC e uma filiação de Cecília a eles. O momento inicial, nas aulas dessa professora, é de acolhimento às crianças e, nesse sentido, a rotina parece impor o ritmo das atividades, ajudando na organização da agenda do dia, dos materiais e do espaço físico:

Nota 2

Conforme as crianças vão chegando a professora as organiza em pequenos grupos nas mesas e distribui alguns brinquedos e livros até que o portão da escola seja fechado. Depois disso, todos sentam-se no tapete para iniciar as atividades do dia que começam pela leitura dos painéis fixados na parede seguida pelas narrativas das notícias ou, como chamam, “roda de novidades”. Em todas as salas de aula vimos painéis feitos de tecido e plástico transparente costurado em formato de bolsos onde podem ser encaixadas fichas contendo figuras impressas de crianças realizando diferentes atividades. Junto com este painel pode-se ver o calendário com dias da semana e meses do ano. Também verificamos que compõe o ambiente de todas as salas a Cesta com livros de literatura infantil e a prateleira com potes e caixas contendo brinquedos (Diário de Campo, 16/10/2017).

Observando esses elementos constitutivos da sala de aula, espaço em que as crianças passam grande parte do tempo em que estão na escola, e o modo de iniciar a aula, com a formação de pequenos grupos e em seguida a roda, consideramos a possibilidade de existência de uma multiplicidade de discursos a sustentar essa prática, tais como o PPP ao enunciar que “os painéis (chamada, calendário, números, alfabetos, rotina, etc.) sejam colocados na altura

das crianças e que a sala apresente um ambiente alfabetizador, com músicas, poemas, parlendas e textos coletivos, valorizando, sempre, as produções das crianças” (UBERLÂNDIA, 2016b, p. 114); e a Política Nacional de educação Infantil, já citada.

Sobre isso, pensamos que esse processo mediado por Cecília, exteriorizado por uma interdiscursividade, seria uma identificação à proposta da escola que compreende que “os espaços das instituições de educação infantil devem ser pensados e organizados como um lugar rico de materiais e instrumentos, que estimule as vivências diversificadas das crianças com as diferentes linguagens, bem como o contato com a produção cultural da humanidade”(UBERLÂNDIA, 2016b, p.13), e não é tomado para a formação de uma relação que torna os corpos obedientes e úteis, conforme Foucault (2007).

“Compreendemos que os espaços da educação infantil não são neutros” (UBERLÂNDIA, 2016b, p.12); então, o modo de utilização das rotinas pode definir sua função. É importante que na educação infantil ela ultrapasse a função de controle e seja utilizada como um recurso para desenvolvimento da autonomia das crianças. Nas aulas de Cecília a rotina parece funcionar para a organização de materiais, espaços e tempos, conforme foi descrito no PPP da instituição. Cecília parece entender que

Além de fornecer a sequência das atividades diárias, a rotina na sua constituição utiliza-se de elementos que possibilitam a sua manifestação, como a organização do ambiente, os usos do tempo, a seleção e a proposição de atividades e a seleção e a construção dos materiais (BARBOSA, 2006, p.201-202).

De acordo com Barbosa (2006), as atividades rotineiras na educação infantil são a estrutura na qual se apoia a organização do cotidiano. Na pré-escola (quatro e cinco anos de idade), ao contrário do que ocorre na creche (zero a três anos de idade), as atividades de cuidado pessoal, como por exemplo o momento da escovação, o uso adequado do banheiro e o deslocamento entre os espaços da instituição ocupam uma parte menor do tempo e o foco da rotina é deslocado para a cognição, tornando-se mais próximas da organização do tempo do Ensino Fundamental.

Segundo Barbosa (2008), o espaço físico é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir de sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Parece ser esse o sentido que o espaço tem na EMEI Arte de sonhar; pois, de acordo com PPP, “[...] a organização das salas é através de cantos diversificados dando a possibilidade da mobilização das crianças. O mobiliário é adequado à faixa etária de cada sala

(UBERLÂNDIA, 2016b, p. 4)”. Portanto, o desafio que se coloca aos profissionais é transformar o ambiente e recriar continuamente a rotina.

A nosso ver, o uso do vocábulo “mobilização” aqui pode produzir diferentes efeitos de sentidos. Diferente de “movimentação”, como no recorte anterior que orienta para uma organização das salas “de forma que permitam a livre movimentação das crianças”, o verbo mobilizar pode implicar ação e participação que ultrapassa o sentido de deslocamento e pode reinscrever os discursos da Lei municipal “exercício da cidadania ativa” e “Garantir um ambiente propício ao direito de ensinar e de aprender” na proposta da SME e no documento da escola.

Por este recorte pensamos que o espaço está sendo compreendido em seu aspecto simbólico; uma linguagem que diz do modo de pensar e planejar a educação de crianças. Talvez por isso, Cecília não se imobilizou diante da contingência de não ter localizado os painéis como trouxemos na nota de campo acima. Ela seguiu com a aula porque a rotina é entendida apenas como um elemento do planejamento e pode ser flexibilizada.

Parece-nos uma posição discursivo-enunciativa destituída do imaginário da estagnação e da cristalização de sentidos que produzem efeitos de incapacidade e impossibilidade de se trabalhar as questões raciais na educação infantil. Frente aos impasses do confronto com o real, isto é, com aquilo que contingencialmente poderia paralisar ou tirar do foco, Cecília revela uma implicação com o fazer na educação infantil e busca assumir uma posição teórico-metodológica em relação à temática racial.

Outro excerto do PPP que nos fez pensar no uso da rotina como prática organizativa e nos cantos diversificados como possibilidade de interação com o outro foi este em que aparece a palavra práxis:

A educação precisa ser práxis social, capaz de modificar as ações dos sujeitos que a compõe, ou seja, modificar educadores/as e alunos/as na perspectiva de que aprendam a elaborar os saberes, as práticas socioculturais em favor da transformação de si e da sociedade (UBERLÂNDIA, 2016b, p. 6-7).

Não é interesse desta pesquisa discorrer sobre o conceito de práxis; no entanto, não é possível passar por essa interdiscursividade sem a ela nos referir. Em sua elaboração conceitual, a práxis é tomada como transformação material da realidade e remete aos instrumentos que são acionados para modificar as estruturas sociais. Em sua origem, a práxis é uma atividade subjetiva de transformação do ambiente externo pela interação do homem com a natureza (FREIRE, 1987).

Com esta compreensão, parece-nos que os dois enunciados anteriores do PPP, sobre a organização das salas (“a organização das salas é através de cantos diversificados”; “as maneiras de arrumar a sala, a disposição dos mobiliários, as alturas dos móveis, assim, como de outros materiais e brinquedos, dizem o que entendemos por criança e infância” (UBERLÂNDIA, 2016b, p. 4; 6-7)) estão em uma relação de complementaridade. Ainda que a rotina seja vinculada ao poder de controle e regulação do tempo ela pode abrir espaço para que o diferente, o inesperado e outras formas de relacionamento entre as crianças e destas com a professora possam aparecer. Verificamos que o modo como Cecília organiza as crianças em sala considera a complexidade da intenção educativa.

Quando lemos, no PPP, sobre a visão que se tem sobre a educação infantil (recorte abaixo) pensamos que a rotina presente nas três turmas da professora, possibilita uma certa continuidade no desenvolvimento das atividades sem dissociar dos objetivos de aprendizagem de linguagem, matemática, natureza e sociedade, artes que ficam sob a responsabilidade da professora R1, e música e movimento que são eixos desenvolvidos por Especialistas (Educação Física e Arte):

A educação infantil é um espaço privilegiado para discussão e efetivação da perspectiva teórica adotada pela secretaria Municipal de Educação que busca assegurar à criança seus direitos fundamentais: brincadeiras, atenção individual, ambiente aconchegante, seguro e estimulante, contato com a natureza, higiene e saúde, alimentação sadia, desenvolvimento de sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, movimentos em espaços amplos, proteção, afeto e amizade, expressão de seus sentimentos, especial atenção no período de adaptação, desenvolvimento de sua identidade cultural, racial e religiosa (UBERLÂNDIA, 2016b, p.12).

Verificamos que a “atenção individual, a higiene e a saúde, a alimentação, proteção, afeto e amizade” são consideradas tanto quanto as “brincadeiras, o contato com a natureza, a imaginação e capacidade de expressão” e o desenvolvimento de sua “identidade cultural, racial e religiosa”. Nesse sentido, o trabalho com as crianças é pensado com base no diálogo entre os campos de conhecimento, sem fragmentação.

Considerar, no PPP, a educação infantil como um espaço privilegiado para efetivação de uma perspectiva teórica, talvez não seja uma saída subversiva às determinações instituídas pelos documentos oficiais, mas uma identificação a elas, que em diversos aspectos, poderia engessar as práticas. Por isso, consideramos pertinente investigar como a professora é atravessada pelas discursividades desveladas no PPP e como Cecília é constituída por elas.

Os enunciados do PPP podem ser condição de existência da rotina como materialização da proposta apresentada nesse documento. A política pública educacional que se pretendeu

colocar em prática nas escolas municipais do município de Uberlândia pode ter sido o que desencadeou o trabalho pautado no diálogo e, no que diz respeito ao tema de nossa pesquisa, o reconhecimento do direito da criança de conviver com a diversidade, parece ter sua fonte nos documentos oficiais. Esses acontecimentos epistêmico-discursivos podem ser o que sustenta as práticas de Cecília e a coloca em relação com a ERER.

Lembrando a Resolução nº 5 (BRASIL, 2009b, Quadro 2, p.76) que orienta que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, bem como o direito à convivência e à interação com outras crianças consideramos que uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente os fatos e não apenas apresentá-los às crianças.

Na educação infantil, é possível começar o trabalho de reconhecimento e de valorização desses povos que ajudaram a construir a sociedade brasileira, desde o acolhimento, quando são oportunizados momentos de socialização que podem se desdobrar em aprendizado. Se considerarmos os ritmos e as (ir)regularidades próprias da infância, as culturas negra e indígena não podem ser silenciadas no espaço escolar da Educação Infantil sob o risco de terem uma conotação folclórica (ser comemorada em 20 de Novembro e 19 de Abril) e manter um modelo hegemônico que legitima apenas o povo europeu e sua cultura.

Reconhecer e valorizar a diversidade étnica brasileira ressignificando as contribuições sociais, econômicas, culturais, políticas e intelectuais de africanos, afro-brasileiros e indígenas em todos os Eixos são práticas que podem se efetivar. Na EMEI Arte de Sonhar, esse entendimento parece ter sido materializado na proposta de se trabalhar as questões étnicas e raciais, nos três projetos já citados.

Verificamos que os documentos oficiais apresentados como norteadores de políticas públicas para Educação Infantil e para a Educação das Relações Etnicorraciais atravessam o PPP da EMEI Arte de Sonhar e reverberam em práticas pedagógicas da instituição. Nesse sentido, esses mesmos documentos podem funcionar como um caminho aberto para se trabalhar com as crianças a diversidade com respeito às diferenças desde a infância.

No momento sócio-histórico contemporâneo, de reorganização de ministérios e reformulações de políticas educacionais, conseguir tratar da temática racial desde a educação infantil pode ser “a possibilidade de [crianças] usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática (BRASIL, 2012, Quadro 2, p. 77 [acréscimos nossos])” e de lidar com a alteridade, com a diferença e com distintos sentidos produzidos sobre si mesmo e o outro.

A modificação dos planos de ensino para incluir o tema em diferentes situações de aprendizagem ao longo do ano, pode ser um exemplo de como as leis produzem efeitos nas instituições de ensino. A Lei Federal nº 12.519 de 2011, que fixou 20 de novembro como dia dedicado ao desenvolvimento de atividades sobre a situação dos negros na sociedade e à divulgação da história e cultura afro-brasileira, adentrou à EMEI Arte de Sonhar, pela proposição dos três projetos descritos no PPP de modo a contemplar, nas práticas desenvolvidas em sala de aula durante o ano letivo, a valorização e o respeito da dimensão cultural (linguagem, tradições e história) na perspectiva de que as crianças “aprendam a elaborar os saberes e as práticas socioculturais em favor da transformação de si e da sociedade” (UBERLÂNDIA, 2016b, p.6-7).

Na observância das DCNEI/2010, que orientam sobre os saberes e fazeres na infância com “respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades” (BRASIL, 2010a, Quadro 2, p. 76), a proposta pedagógica da EMEI, delineada a partir do PPP, pode instaurar o cumprimento de sua função sociopolítica e criar condições para a construção de subjetividades comprometidas com o combate ao racismo uma vez que “os projetos envolvem estudo, pesquisa, busca de informações, exercício de crítica, dúvida, argumentação, reflexão coletiva, devendo ser elaborados e executados com as crianças e não para as crianças.” (UBERLÂNDIA, 2016b, p.58).

Ao fazer constar no PPP que “a educação infantil é um espaço de relações sociais entre os sujeitos históricos e interativos que constroem em um currículo vivo, permeado de ações, atitudes, conceitos, linguagens e interesses, pois a proposta curricular traz a pluralidade étnica e cultural (UBERLÂNDIA, 2016b, p. 61)”, os profissionais que participaram da reestruturação desse documento parecem entender que as questões raciais devem ser parte integrante dos planos de ensino da instituição.

Outro exemplo de como as leis podem produzir efeitos foi a elaboração da Lei Municipal nº 11.444/2013 que tem como um de seus objetivos “colaborar para o desenvolvimento de uma educação livre de quaisquer tipos de preconceito e discriminação, orientada para o exercício da cidadania ativa e construção de relações entre pessoas e instituições de pacificação social (UBERLÂNDIA, 2013, art. 3º)”, seguindo os preceitos gerais indicados na Constituição Federal, na LDBN e nas DCNEI.

Verificamos na lei municipal a presença das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diversidade e Inclusão (2013). Esse documento traz a orientação de incluir o ensino da história e cultura de africanos e afro-brasileiros no currículo escolar e pode ter norteado as mudanças na esfera municipal. Nele estão consolidadas as principais ações do

processo de ressignificação e politização acerca das relações raciais empreendido pelo movimento negro no Brasil e tem reverberado em ações em prol de uma educação para a diversidade com respeito às diferenças.

Esse gesto de leitura lançado sobre o PPP permite que ele seja compreendido como documento atravessado por interdiscursos que definem concepções educacionais e políticas, e que legitimam a elaboração dos projetos existentes na instituição bem como as práticas pedagógicas observadas e selecionadas para análise. Constatamos nele um conjunto de orientações que fazem circular significantes sobre a EREER e podem produzir diferentes efeitos de sentidos no interior da escola.

O objetivo nesta seção era discutir aspectos do PPP da EMEI Arte de Sonhar que pudessem revelar proposições para uma educação antirracista e os trechos analisados permitiram considerar a existência de uma agenda voltada para a diversidade. O PPP aparece como uma referência na escola para a construção de “novas formas de sociabilidade” (UBERLÂNDIA, 2016b, p.15) e os profissionais identificados a essa perspectiva deixarão flagrar sua constituição por ela.

Consideramos que esse documento encerra discursividades do plano das possibilidades; pois, segundo os profissionais que o elaboraram, ele apresenta “metas que se pretende para a aprendizagem” (UBERLÂNDIA, 2016b, p.15), assim, restará aos professores, em sala de aula, os deslocamentos, as rupturas, as inserções e as modificações em relação aos saberes que serão trabalhados. Os efeitos desses movimentos podem transformar o discurso sobre relações raciais em um acontecimento se romperem com as práticas homogeneizantes e instaurarem “práticas socioculturais em favor da transformação de si e da sociedade” (UBERLÂNDIA, 2016b, p. 6-7); se instaurarem práticas que possibilitem às crianças construir significados sobre si, sobre o outro e sobre o mundo social no qual estão inseridas.

Considerando o acontecimento definido por Pêcheux (2012) como sendo o encontro de uma atualidade com uma memória, precisamos lembrar que a escola é “um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade (GOMES, 2002, p. 39)”. Nesse viés, cabe aos profissionais a inquietante tarefa de incluir as diferentes culturas nas práticas desenvolvidas no interior das escolas desde a infância porque essas ações são possibilidades de “acontecimento” e podem romper com práticas cristalizadas que são potencialmente racistas.

SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO-PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL, ALGUMAS REFLEXÕES

A tentativa de implementar a educação para as relações etnicorraciais envolve questões amplas ligadas às políticas públicas e implica modificações curriculares, reorganização conceitual e adequação de propostas educacionais compatíveis com a faixa etária nas diferentes modalidades de atendimento educacional, portanto é marcada por encontros, confrontos, avanços e retrocessos. Redigimos este capítulo no sentido de entender possíveis efeitos desses movimentos que resultaram em recomendações, orientações e determinações do Estado para a educação com o propósito de superar desigualdades.

Destacar como o atendimento à infância brasileira caminhou das iniciativas assistenciais e filantrópicas para as instituições escolares favoreceu uma reflexão sobre filiações discursivas do sujeito-professor. Nesse espaço de escrita, chegamos às contribuições dos cursos de formação continuada para a produção de sentidos sobre relações etnicorraciais. Em suas formulações sobre o sentido, Pêcheux (2009) considerou que a elaboração de um dizer só é possível a partir de discursos já enunciados, que é anterior e exterior ao enunciador; assim, consideramos que essas formações contribuíram para a produção de sentidos e de dizeres sobre a ERER para além daqueles originários de um imaginário que reforça o racismo.

Quando discorremos sobre o papel político-pedagógico do Cemepe como espaço de formação docente em serviço constatamos que o objetivo de ampliar saberes, propiciar trocas de experiências, produzir conhecimentos por meio de cursos, minicursos, rodas de conversa, mostras e apresentações culturais está vinculado às políticas afirmativas; o alcance desse objetivo requer uma necessária articulação com as escolas, participação docente, planejamento dialógico e mo(vi)mentos de problematização sobre alguns temas e políticas nacionais. Verificamos que o trabalho nessa perspectiva ocorreu em alguns períodos, em outros períodos reverteu-se em mera aplicabilidade das políticas. Esses diferentes modos de entender o papel do centro de formação elucidam que “o silêncio trabalha politicamente significando o que não pode ser dito” (ORLANDI, 2012, p. 20).

Mencionar momentos da história brasileira que revelam o processo de lutas pela superação do racismo na sociedade foi importante para entender o posicionamento do Estado frente a necessária correção das desigualdades que excluem grupos étnicos que constituem e ajudam a construir o país. A elaboração dessa seção possibilitou compreender que os

documentos oficiais exercem efeitos de verdade (FOUCAULT, 1986) sobre os profissionais da educação e esses efeitos podem reverberar nas propostas pedagógicas.

Verificamos nas ações propostas pela SME-Uberlândia, a partir de 2017, um silenciamento das Orientações Teórico-Práticas elaboradas em 2014 e da lei municipal 11.444/2013 quando deixam de contemplar o trabalho em rede nos diferentes espaços da cidade e abandonam o processo de escuta dos profissionais. Consideramos que esse “novo” modo de pensar a formação continuada não contempla as especificidades e a diversidade existente na cidade e as formações destinadas aos profissionais da educação acabam sendo aleatórias com vistas ao cumprimento de uma determinação legal sobre formação em serviço.

A análise da lista de atividades realizadas em 2017 (Quadro 3, p.109) atualiza os dizeres de Trinidad (2011) sobre o esvaziamento do trabalho com o foco na questão racial na/para a Educação Infantil. Aqui, vale lembrar as pesquisas de Paula (2013) quando se referiu às formações voltadas para as relações raciais, e Santos (2017) quando abordou o que ‘deve’ ser silenciado para refletirmos que a oferta de formações continuadas e específicas sobre a temática racial são frutos de um imaginário em operação.

Isso nos levou à constatação de que a inclusão da temática racial nos planejamentos passa pela compreensão dos profissionais de que elas são parte integrante do processo de transformação cultural e social (GOMES, 2005). Nesse sentido, pensamos que a trajetória escolar das crianças, iniciada na educação infantil, não pode ser marcada por aspectos de negação dos valores culturais dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. Significa dizer que “as diferentes redes de ensino deverão colocar-se a tarefa de investir de maneira sistemática na capacitação e atualização permanente e em serviço de seus professores.” (BRASIL, 1998b, v.1, p. 41) apoiada na “aceitação e acolhimento das diferenças entre as pessoas” (BRASIL, 2009a, Quadro 2, p. 76).

Nesse sentido, recordamos que a função da educação infantil na contemporaneidade é, além de assegurar o ensino, possibilitar a socialização, aprender a respeitar, acolher e celebrar a diversidade humana; ajudar as crianças a “sair da percepção exclusiva do seu universo pessoal, assim como a ver o mundo a partir do olhar do outro e da compreensão de outros mundos sociais.” (BARBOSA, 2009, p. 12). Por isso, nos espaços de educação infantil, a criança precisa ser orientada para o respeito à sua identidade cultural, aos valores nacionais, à diferença entre povos, grupos étnicos e religiosos, conforme prevê a Convenção dos direitos da criança (BRASIL, 1990b, Quadro 2, p.72) de modo articulado com as práticas de cuidado e em consonância com as expressões e competências infantis.

A análise do momento inicial das aulas de Cecília, registradas nas Notas de Campo, apontou para uma construção discursiva e para práticas pedagógicas ancoradas nos documentos oficiais. A professora coloca em funcionamento os pressupostos teóricos e metodológicos descritos no PPP da EMEI, conforme destacamos ao problematizar o sentido da Rotina nas aulas de Cecília, que interpretamos como momentos para organização das atividades do dia. A professora recorre a alguns desses momentos para exploração do pedagógico (manuseio de letras do alfabeto, leitura de painéis para aprendizagem dos números, letras, e marcação do tempo cronológico, por exemplo) e outros ela transforma em momentos de escuta (Roda de Novidades) para a introdução do tema vinculado ao componente curricular Culturas Regionais e Locais.

Com base nessas análises em que problematizamos o PPP como ferramenta de referência para a professora organizar sua prática pedagógica, pareceu-nos que Cecília não atingirá o objetivo pressuposto nas políticas para igualdade racial que é eliminar preconceitos instaurados na sociedade e seguirá com uma tratativa superficial da temática. No entanto, pensamos que as atividades podem surgir como possibilidade de abrir espaços nas aulas para inserção do tema. Tomamos essas práticas como início de um movimento de desconstrução dos valores negativos associados aos negros e aos indígenas e seguiremos para o próximo capítulo para analisar como a temática racial está presente nos processos de subjetivação da professora Cecília e podem (não) ser constitutivas de suas práticas.

CAPÍTULO 4

DIZERES QUE VELAM, SILÊNCIOS QUE DENUNCIAM

Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente ‘lido’, interpretado, ‘escrito’, e ‘reescrito’. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no trato deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola (FREIRE, 2006, p. 97).

A questão racial já está resolutamente colocada na sociedade brasileira pela legislação, mas a sua implementação não ocorre sem embates e de forma incontestável como pudemos verificar pelos movimentos relatados no capítulo três. Assim, as instituições escolares são convocadas pelo governo, via leis e decretos, para uma revisão curricular permanente com vistas a propor ações educativas voltadas para a inclusão etnicorracial e a consolidação de um trabalho que aborde a diversidade cultural brasileira com respeito às diferenças.

Pensamos que, embora os efeitos das leis que tratam da história e cultura africana e afro-brasileira possam ter sido verificados no PPP da EMEI Arte de Sonhar, isso pode não ser suficiente para subverter as discursivizações da professora sobre a temática racial, pois a relação dela com as diretrizes e documentos oficiais não é estável, dada, pronta e acabada, assim como não é o sujeito. “Discursivamente, não há nem um sujeito-absoluto, autossuficiente, nem um sujeito-complemento, inteiramente determinado pelo fora. Esse espaço da subjetividade na linguagem é o lugar tenso onde jogam mecanismos discursivos da relação com a alteridade.” (ORLANDI, 2007, p.78).

Seguindo nessa linha, este capítulo tem o objetivo de interpretar, pela interlocução entre a professora e as crianças na sala de aula, atravessamentos que podem ser constitutivos do modo como essa professora enuncia sobre a história e as culturas africana e indígena e podem marcar

uma (des)identificação teórica (com a temática racial) e evidenciar uma identificação procedimental com seu objeto de trabalho, que é o “Eixo Culturas Regionais e Locais”.

O ambiente educativo da sala de aula é marcado por contingências que acabam por evidenciar a relação da professora com as questões raciais e expor a relação dela com os documentos oficiais e ordenamentos legais direcionados para a educação infantil. Nesse sentido, a análise discursiva que empreendemos neste capítulo colocará em funcionamento a descrição de cenas que selecionamos para recortar dizeres de atividades de leitura e contação de história, pintura, vídeos e outras que tiveram como proposta abordar a temática racial. A análise realizada a partir de recortes da aula será o mo(vi)mento de atravessar o efeito de transparência da linguagem e investir em sua opacidade.

Ao longo do ano, a professora Cecília procurou desenvolver atividades que abrangessem aspectos das culturas africana e indígena. Durante o período que acompanhamos as aulas, as crianças ouviram a professora contar Lendas Brasileiras e Africanas, foram introduzidas na Arte da cestaria, ouviram e dançaram uma música que, segundo ela, está relacionada às tradições africanas. Dessas aulas, três foram selecionadas pela sequência dada às atividades. São duas aulas ministradas em setembro/2017 e uma aula do mês de outubro/2017.

O trabalho desenvolvido pela professora Cecília era sequenciado e sempre realizado no coletivo. Todas as turmas dela produziam a mesma atividade; assim, uma tarefa começada por um grupo de crianças, às vezes era concluída por outro grupo, de outra sala. Então, a justificativa para a escolha dessas três aulas para análise foi o desenvolvimento do tema durante três aulas com uma turma de segundo período.

Nessas três aulas, observamos, pelos diferentes momentos discursivo-enunciativos, como pode ser complexa a tarefa da professora de trabalhar com crianças pequenas a temática racial, tendo em vista que na Educação Infantil, a oralidade deve ser trabalhada de forma integrada e complementar com a leitura e a escrita, destacando os diferentes aspectos que cada uma dessas linguagens requer das crianças. Os conhecimentos matemáticos, os fenômenos naturais e socioculturais e a motricidade são campos de experiências que também estão relacionados ao universo infantil e exigem dos profissionais um modo de organização que possibilite às crianças apropriarem-se dos conhecimentos.

Na educação infantil, as crianças têm oportunidade de ampliar as suas capacidades expressivas e, por isso, o contato com as múltiplas linguagens é significativo nesse nível de ensino. Vivenciar experiências diversificadas e ricas envolvendo diferentes situações comunicativas pode resultar na ampliação da capacidade das crianças de utilizar a fala em diferentes situações (BRASIL, 1998b). A Roda de Conversa, assim como os jogos simbólicos

(na educação infantil nomeadas de Brincadeiras de Faz de Conta), é prática importante para ampliar o universo discursivo das crianças e fazia parte do planejamento da professora participante desta pesquisa.

Diante da importância da oralidade para o desenvolvimento das crianças, quisemos investigar como Cecília diz sobre questões étnicas e raciais nesses momentos da aula. Nosso gesto interpretativo foi lançado sobre as filiações dessa professora que podem ter seus efeitos evidenciados durante as práticas de sala de aula. Nessa perspectiva, a compreensão do sujeito do inconsciente na leitura de Pêcheux, na AD3, é importante para embasar as análises que manterão o foco em um sujeito clivado, reconhecido pela (im)possibilidade constante de vir a ser, e que emerge da relação significativa.

Nesta pesquisa, o sujeito não está reduzido à condição de objeto analisável, tampouco, é entendido como uma fonte de dados que podem ser tratados, medidos ou quantificados. Mas, é tomado como um sujeito singular no espaço igualmente singular de uma sala de aula da educação infantil. Na materialidade dos dizeres, buscaremos compreender os deslocamentos relativos à temática racial que produzem efeitos na constituição subjetiva de Cecília pelo que está dito ou por aquilo que foi silenciado (VILLARTA-NEDER, 2002).

Tendo em vista que a tomada de posição enunciativa é singular e as identificações que constituem os professores implicam efeitos diferentes durante o exercício da profissão e que o sentido de uma palavra é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que elas são reproduzidas (PÊCHEUX, 2014), consideramos que o momento da aula é uma instância em que a posição discursivo-enunciativa da professora poderá ser discutida.

O aspecto da singularidade assumido como central nesta pesquisa sustenta a opção por uma observação longitudinal, pois as (des)identificações com a temática racial, constitutivas do professor, implicam diferentes sentidos e podem ser evidenciados, ainda que parcialmente, na materialidade dos dizeres.

Os trabalhos da ADF, que consideram que os sentidos escorregam e derivam para outros sentidos, é que foram utilizados para justificar o uso para a palavra “velam”, escolhida para o título da Tese e para nomear este capítulo de análise. O vocábulo “velam” é dividido, na perspectiva de que uma “mesma coisa pode ter diferentes sentidos para os sujeitos. E é aí que se manifestam a relação contraditória da materialidade da língua e a da história” (ORLANDI, 2007, p. 21).

No Brasil, a ampliação da ideia de democracia racial interpretada a partir da obra *Casa-Grande e Senzala* (FREYRE, 1987)⁶⁰ pode ter contribuído para tornar o racismo algo velado, no sentido de camuflado produzindo efeito de naturalização de práticas excludentes. Sendo algo disfarçado, abafado e ocultado, o racismo foi considerado comum e sem razão para se falar sobre ele. Esses sentidos ainda são difundidos por diferentes grupos em diversos setores da sociedade, incluindo alguns representantes do Estado e profissionais da educação.

Retomando uma afirmação central da AD (PÊCHEUX, 2009) mencionada neste trabalho, sobre as palavras mudarem de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, recorreremos a outros possíveis sentidos para o vocábulo velar.

Localizamos, em dicionários da língua portuguesa, significados de vigiar, proteger e manter aceso; que podem ter sentidos de vigília, cuidado e iluminação, entre outros. Optamos, nesta pesquisa, por trabalhar com os sentidos de vigília e cuidado, pois pensamos que os dizeres de Cecília podem acionar uma memória sobre a história da construção da sociedade brasileira e, a partir disso, modificar o olhar de discriminação lançado sobre negros e indígenas.

O procedimento de Michel Pêcheux consiste, segundo Malidier (2003, p. 46), “em colocar na luz o funcionamento dicotômico do pensamento filosófico”; na esteira dessa proposta de Pêcheux, nosso empreendimento será iluminar os sentidos, contrários e complementares, do vocábulo velar. Nesse viés, dividimos as análises em duas seções: Na primeira, investigaremos o sentido nos dizeres; na segunda no silêncio.

A primeira nomeamos “Dizeres que velam” e problematizaremos nos dizeres, aquilo que pode ser compreendido como uma tentativa de implementação das orientações contidas nos documentos oficiais, no município de Uberlândia, sobre uma educação sem discriminações. Possibilidade de ser uma ação afirmativa de implementação da EREER; ao mesmo tempo em que pode evidenciar um tipo de apagamento histórico sobre um povo, sua história e sua cultura por meio das práticas educativas.

Utilizar-se de técnicas e recursos como a música, artesanato, a dança, os tecidos, as folhas de jornais e revistas podem ser vias para guardar a história, velar por ela e não deixar que a história e a cultura africana, indígena e afro-brasileira sejam olvidadas. Há possibilidade de Cecília estar velando o tema. Os efeitos dessas práticas, como a mudança de atitudes, não

⁶⁰ *Casa-Grande e Senzala*, escrito por Gilberto Freyre, teve sua primeira edição publicada em 1933. É um ensaio sociológico sobre a identidade nacional brasileira em que o autor define a nação brasileira como mestiça, resultado de uma miscigenação harmônica entre o português, o indígena e o negro. Na obra não há problematização de antagonismos e nem referência aos imigrantes italianos, alemães, sírio-libaneses e japoneses. Apresenta os colonizadores portugueses como heróis e cria mecanismos para justificar a escravização do povo negro.

terão alcance nesta pesquisa; poderão ser objeto de discussão de outro trabalho que inclua em seus objetivos acompanhar as crianças ao longo de sua trajetória escolar.

À segunda seção demos o nome de “Silêncios que denunciam”. Assim, como o sentido de democracia racial esconde racismo e preconceito, os silêncios de Cecília podem explicitar práticas que marcam ausências e omissões em relação a uma educação para a igualdade.

As respostas do questionário respondido por Cecília subsidiarão as problematizações de alguns dizeres dos nove recortes que compõem o *corpus*. Da aula do dia 04 de setembro (Aula 1) fizemos seis recortes (numerados sequencialmente de R1 até R6); da aula do dia 18 de setembro (Aula 2) são dois recortes (R7 e R8); e da aula do dia 16 de outubro (Aula 3) elegemos um recorte (R9).

Desses dizeres, poderão emergir atravessamentos que perpassam a prática da professora, tendo em vista que entre o que se diz e aquilo que não é dito há um espaço de interpretação no qual o sujeito se move (ORLANDI, 1999), conforme já o dissemos. Nas duas seções, os recortes analisados são os mesmos, porém o gesto interpretativo lançado em cada uma das seções será diferente.

Na primeira seção, nosso interesse está em verificar como a temática racial é desenvolvida com crianças da pré-escola⁶¹ e como essas atividades podem evidenciar o investimento subjetivo que a professora faz ao incluir esse tema em suas aulas. Para isso, consideramos que ao dizer o sujeito significa impelido por acontecimentos que reclamam sentidos e por sua memória discursiva, pois “sujeito à falha, ao jogo, ao acaso, e também à regra, à necessidade (...) o homem (se) significa. Se os sentidos e o sujeito poderiam ser os mesmos, no entanto escorregam, derivam para outros sentidos para outras posições” (ORLANDI, 2001, p. 53).

Na segunda seção, o cerne é problematizar o silêncio, partir da proposta da professora de incluir elementos da cultura africana e indígena em suas aulas. Segundo Villarta-Neder (2009), o silêncio é um elemento constitutivo do processo de produção de sentidos. Para este autor, o silêncio significa e

O sentido não está na coisa-em-si, mas no intervalo dinâmico entre os elementos que constituem a interação; numa relação de permanente reciprocidade, o silêncio não significa sem as palavras, nem a palavra sem o silêncio. Assim, a produção de sentidos é um movimento. (VILLARTA-NEDER, 2009, p. 248-9).

⁶¹ Conforme explicamos na Nota de rodapé nº 24, a educação infantil está dividida pela LDBN nº 9.394/1996 em grupos etários sendo que a pré-escola refere-se às crianças de 4 e 5 anos de idade. No texto da BNCC/2017, esse grupo etário foi denominado crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses).

Isso nos faz refletir sobre o fato de que a compreensão do funcionamento da linguagem passa pela compreensão do silêncio nos processos de significação. Nessa perspectiva, passaremos a apreensão e descrição de materialidades dos dizeres da professora Cecília, conduzidos por interrogações sobre os sentidos de se trabalhar a história e a cultura africana e indígena nesse nível de ensino.

4.1. DIZERES QUE VELAM

As crianças possuem uma natureza singular que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde pequeninas com as pessoas que lhe são próximas, as crianças revelam um esforço para compreender o mundo em que vivem e, no processo de construção do conhecimento, elas utilizam as mais diferentes linguagens. Nessa perspectiva, o conhecimento não se constitui para elas em cópia da realidade, mas sim, como resultado de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação (RCNEI, 1998b, v.1).

Por isso, as instituições de educação infantil podem trabalhar para tornar acessível elementos da cultura por meio de aprendizagens diversificadas em situações de interação que podem auxiliar no desenvolvimento da identidade e contribuir para a inserção social, conforme orientam os documentos apresentados no Quadro 2 (p. 72-78). Nesses espaços e momentos de socialização, manifestações de preconceito e de racismo que podem aparecer precisam ser lidas, interpretadas e reescritas, pois quanto mais solidariedade existir entre o educador e educandos no espaço da sala de aula, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola, como afirmou Freire (2006).

Conforme apresentamos, por meio da Nota de Campo 1⁶², no capítulo três, logo que as crianças chegam à escola elas se dirigem para a sala de aula em que a professora as aguarda e

62 Para facilitar a leitura transcrevemos a Nota de Campo 1 novamente: As crianças vão chegando à escola e se dirigem à sala de aula que está organizada em três ambientes: próximo à porta mesas e cadeiras dispostas pequenos grupos, um quadro verde de giz e um armário onde são guardados recursos materiais para as aulas, no fundo da sala ao centro a prateleira com brinquedos guardados em caixas e potes e do lado esquerdo o tapete colorido com o sofá adequado à idade, almofadas e uma cesta de livros. O canto direito no fundo da sala é um espaço fixo, isto é tem a mesa da professora e a TV. As crianças entram, colocam as mochilas no cabide da parede lateral, depositam o caderno de recados sobre a mesa da professora e o copo para água na prateleira. A professora orienta para se sentarem em grupos nas mesas. As crianças vão escolhendo os grupos pela afinidade com os colegas e a professora inicialmente não interfere na escolha. Ela entrega letras impressas do alfabeto para que possam formar palavras

faz as primeiras orientações. Nesse momento de acolhida, após entregar letras grandes impressas em folha sulfite, a professora escreveu no quadro com giz branco o próprio nome e o nome da pesquisadora para que as crianças pudessem olhar e tentar reproduzir. Cada criança deveria montar o próprio nome, o nome de um colega e outras palavras que conseguissem; em seguida a cantiga “A canoa virou” foi introduzida e repetida com a chamada dos nomes das 20 crianças que estavam presentes nesse dia, depois sentaram-se formando a Roda.

A roda de conversa é o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. A participação na roda permite que as crianças aprendam a olhar e a ouvir os amigos, trocando experiências. Pode-se, na roda, contar fatos às crianças, descrever ações e promover uma aproximação com aspectos mais formais da linguagem por meio de situações como ler e contar histórias, cantar ou entoar canções, declamar poesias, dizer parlendas, textos de brincadeiras infantis etc. (BRASIL, 1998b, v.3, p. 138)

Nas turmas de Cecília, a roda é utilizada como momento para contar sobre eventos, organizar as atividades do dia, promover situações de contato com diferentes gêneros textuais, cantar e aprender brincadeiras infantis.

Além dessas orientações apresentadas no RCNEI sobre a importância da Roda, a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação (2017) apresenta explicações sobre o uso da linguagem oral. Neste ordenamento, determina-se que os currículos escolares relativos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica devem incluir uma parte diversificada, definida pelas instituições ou redes escolares, que considere características regionais e locais. A cantiga (A canoa virou) e a roda, colocadas como parte da aula, parecem não ser aleatórias, mas sim o entendimento de que

As crianças, em suas brincadeiras, em seus modos de falar, de comer, andar, desenhar, não apenas se apropriam com o corpo, a mente e a emoção daquilo que as suas culturas lhes propiciam, mas investigam e questionam criando, a partir das tradições recebidas, novas contribuições para as culturas existentes. (BARBOSA, 2009, p. 16).

enquanto olha os cadernos de recados colocados sobre a mesa dela. Essa atividade durou aproximadamente quinze minutos iniciais (Diário de Campo – 04/10/2017).

O aprendizado da linguagem escrita, proposto a partir da tentativa de escrita do nome com as letras do alfabeto, é uma atividade que aparece como um atravessamento pelas teorias que fundamentam o curso de Pedagogia e talvez tenham sido apresentadas à Cecília em sua formação acadêmica. No texto do RCNEI (1998b), há referências a esse modo de pensar a aprendizagem da língua escrita e a referência a uma dessas teorias⁶³. Isso pode ser o que constitui o imaginário de Cecília autorizando o trabalho com alfabeto para a leitura e a escrita. A professora parece considerar que

para aprender a ler e a escrever, a criança precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. (...) Aprender a ler e a escrever fazem parte de um longo processo ligado à participação em práticas sociais de leitura e escrita” (BRASIL, 1998b, v. 3, p. 121).

Outra particularidade observada na materialidade desses documentos do MEC é a presença dos Eixos de Trabalho, apresentados no capítulo 1 desta Tese (Quadro 1, p. 47). Nesses eixos, a Linguagem Oral e Escrita faz parte do Âmbito de Experiência denominado Conhecimento de Mundo juntamente com Movimento, Música, Artes Visuais, Matemática e Natureza e Sociedade, propiciando a realização de um trabalho com as múltiplas linguagens.

O respeito à educação infantil como momento imprescindível manifestado na defesa de um ambiente alfabetizador “para a criança brincar, se relacionar com o outro, aprender com os pares, explorar as diferentes linguagens, construir culturas” (UBERLÂNDIA, 2016b, p. 13), anunciado no PPP, pode ser um efeito do discurso dos documentos oficiais que reverberou na aula de Cecília abrindo espaço para um trabalho que insira as mais diversificadas práticas.

Pensando nos processos de identificação, a possível filiação de Cecília a essa proposta de educação que leva em conta conhecimentos que devem ser universalizados, adquire a configuração de uma implicação dela com o seu objeto de trabalho sobre culturas; investigaremos se essa implicação será sustentada no decorrer da aula quando abordar a temática racial.

Depois da cantiga “A canoa virou”, que serviu também para fazer a chamada, Cecília propôs outra brincadeira popular conhecida por “Lá em cima do piano” (Apêndice – Aula 1). Em seguida, as crianças permaneceram sentadas em círculo para participarem da Roda de

⁶³ Livro “A Psicogênese da Língua Escrita”, resultado dos trabalhos e pesquisas realizadas Emília Ferreiro e Ana Teberosky, desenvolve a ideia de que as crianças constroem ao tentar compreender; são ativas na construção de conhecimentos e não apenas receptoras de informações. (RCNEI, 1998b, v.3 p. 128).

Novidades e a professora introduzir o tema da aula. O primeiro recorte dessa aula traz esse momento:

RECORTE 1 – Aula 1

Cecília – [...] Então agora, para ouvir o som do mosquitinho e as batidas do seu coraçãozinho pego a chavinha, tranco a boquinha, hum,hum,hum.

Mo15 – Tia, sabia que eu vou ter/

Cecília – Não, agora não é hora de novidade mais. Já acabou, agora não é hora. # Mas, agora não é hora mais, depois a tia ouve. Ma8! (...) Ma8, tô perdendo a paciência. Já tô perdendo, tá vendo que eu tô ficando vermelha. [riso] Tá vendo que eu tô ficando vermelha? Eu vou ficar muito nervosa, acabou. Mo17, ouviu? Ó, a gente vai lembrar de uma coisa. Na semana passada e na semana retrasada e na outra, nós estávamos fazendo qual atividade?

Mo3 – Do índio.

Ma8 – Da sereia.

Cecília – O Mo3 só lembra da atividade do começo do ano. Qual era a última atividade que nós estávamos fazendo?

Ma8 – Da sereia.

Cecília – Da sereia. Para fazer aquela sereia que é um personagem do/

CÇ - Folclore.

Cecília - Do quê?

CÇs – Fol-clore.

Mo19 – Folclore brasileiro

Cecília – Pra fazer aquela/ Folclore brasileiro porque não tem folclore só no Brasil não.

Mo19 - No Japão, nos Estados Unidos, na Espanha/

Cecília - [Riso] Tá bom/

Mo19 - No Polo Norte/

Cecília – Chega! Se eu tiver que falar com você mais uma vez vocês vão sentar/

Mo3 – Em São Paulo/

Cecília – Aí, a Iara é um personagem do Folclore Brasileiro e a tia Cecília deu pra vocês qual material pra vocês decorarem a Iara?

Mo19 – Limão.

Cecília – O que vocês recortaram para decorar?

CÇs – Flores.

Cecília – Flores. Mo19! (...) E qual foi o tecido, o pano que vocês usaram para recortar as flores?

Mo19 – Tesoura, limão

CÇ - Ele só pensa em limão.

Cecília – Qual foi o tecido? Como é que chama aquele tecido? (...) Ahm? (...) Ninguém lembra?

Nesse momento da aula, Cecília retoma uma atividade desenvolvida em aulas anteriores sobre o Folclore, quando utilizaram como recurso o tecido conhecido por chita, para apresentar o trabalho que seria realizado naquele dia.

Desenvolver atividades relacionadas ao Folclore pode ser uma identificação à proposta dos ordenamentos legais, como por exemplo à Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001, Quadro 2, p.74) que trata do “respeito às diversidades regionais, aos valores e às expressões culturais das

diferentes localidades, que formam a base sócio-histórica sobre a qual as crianças iniciam a construção de suas personalidades.”

Ao dizer “a Iara é um personagem do Folclore Brasileiro”, a professora destaca uma das lendas da região Norte do país e isso pode ser tomado como valorização da cultura nacional porque ela complementa dizendo “porque não tem folclore só no Brasil não”. Suas palavras encontram eco no dizer de Mo19 (“No Japão, nos Estados Unidos, na Espanha”), o que talvez justifique o fato de que “nas inúmeras interações com a linguagem oral, as crianças vão tentando descobrir as regularidades que a constitui, usando todos os recursos de que dispõem: histórias que conhecem, vocabulário familiar etc” (RCNEI, 1998b, p. 126).

Objetos, figuras e palavras podem desencadear lembranças que ampliam a capacidade de comunicação das crianças. A Lenda (Iara) contada pela professora, e as duas parlendas (A canoa virou; Lá em cima do piano) podem estimular o gosto pela leitura e iniciar a construção de conhecimentos acerca da literatura.

Essa proposta, de contar uma Lenda como preparação para a atividade com o tecido, abre caminhos para trabalhar a diversidade cultural de nosso país e mantém a professora em consonância com as orientações do seu Eixo de trabalho que é Culturas Regionais e Locais. Vemos essa atividade como um efeito da lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008, Quadro 2, p.76) que modificou legislações anteriores e determinou a inclusão de conteúdos referentes à história e cultura dos povos indígenas brasileiros em todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

As leituras realizadas por Cecília também podem ser um efeito daquilo que ela compreende das orientações do RCNEI (1998b) para o trabalho com linguagens. Nesse documento, diz-se da importância de selecionar textos variados e de diferentes gêneros para a constituição do ambiente de letramento e deixa a critério do professor a escolha dos gêneros que quer trabalhar de forma mais contínua e de acordo com seus objetivos.

Interpretar os dizeres de Cecília pressupõe, segundo a ADF, buscar outros sentidos nas mesmas palavras. Além de uma possível filiação da professora aos textos oficiais, mostrada no recorte 1, um efeito da memória em relação à história e à cultura africana e indígena, como ocorreram no recorte seguinte:

RECORTE 2 – Aula 1

Cecília - (...) Então, esse tecido aqui é muito antigo aqui no nosso país, muito antigo. Ele chegou aqui no Brasil logo depois que os portugueses vieram. Os portugueses não vieram para o Brasil? Aí depois que eles chegaram aqui/
Mo3 – Vieram índio.

Cecília – Eles dominaram os índios, não foi? Fez os índios de escravos/

CÇ - Ah tia, o Cabral.

Cecília – Cabral, ele fez os índios de escravos. Não satisfeitos, eles foram lá na África e trouxeram quem?

Mo3 – Os índios.

Cecília – Na África, quem eles trouxeram?

Cçs – Negros

Cecília – As pessoas negras. E trouxeram para cá também, não foi? E aí ficou todo mundo trabalhando/

Mo4 – Aí eles morreram.

[Cecília troca duas crianças de lugares porque estão conversando entre si]

Mo3 - E construíram a cidade.

Cecília – E aí começaram a trabalhar, o Brasil foi crescendo, foi crescendo e foram chegando coisas novas no nosso país. Antigamente aqui no Brasil não tinha muito tecido. A fabricação de pano aqui no Brasil era pouquinha e aí os portugueses começaram a trazer, ó [mostra o pedaço de tecido] a chita, aqui para o Brasil. E essa chita chegou aqui, ela não era desse jeito não. Esse pano todo colorido assim, não era assim.

Ma8 – Era todo branco/

Dizer que “os portugueses vieram (...) dominaram os índios (...)” traz a ideologia à materialidade, marcando uma posição discursiva: conhecimento histórico. Esse dizer evidencia a leitura feita por Cecília sobre a chegada dos colonizadores no país como algo planejado. Criase, com esse dizer, a expectativa da realização de um trabalho que rompa com os saberes construídos em torno do “descobrimento do Brasil”. No entanto, como “ideologias não são feitas de ideias, mas de práticas” (PÊCHEUX, 2009, p. 130), fica como suposição o reconhecimento, pela professora, dessa parte da história.

A ideologia “faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos” (ORLANDI, 2009, p. 46). Dizer que houve um processo de dominação aponta para a filiação às posições discursivas que negam a “descoberta” do Brasil, e é um sentido que pode instaurar movimentos de reflexões sobre a nossa história e os processos de constituição identitária do povo brasileiro, em outro sentido, estabiliza-se esse dizer no passado.

Do mesmo modo, dizer que os portugueses “foram lá na África” e “trouxeram (...) as pessoas negras”, pode ser interpretado como uma tomada de posição frente aos fatos da história. O país foi constituído na relação com essas “pessoas negras” e saber disso é um caminho para “a mobilização das identidades como afirmação de resistência” (NASCIMENTO, 2003, p. 34). A utilização dessas palavras pela professora denota um conhecimento do processo de opressão ao qual os negros trazidos de diferentes regiões da África foram submetidos, porém insuficiente para ser definido como reconhecimento da história de lutas desse povo em terras brasileiras.

Pautados nos trabalhos de Pêcheux (1990), compreendemos que um discurso constitui suas significações a partir de condições de produção e o acesso a esse discurso dá-se pelos efeitos de sentido que produz. O dizer de Cecília sobre o contato de europeus com os primeiros

habitantes do país revela um efeito de retomada de um discurso atualizado pelos movimentos sociais e por pesquisadores do tema.

Nesse mesmo sentido, destacamos no Recorte 3, dois dizeres que podem mostrar a relação de Cecília com a questão racial:

RECORTE 3 – Aula 1

Cecília – O mais engraçado é que esse tecido aqui era usado pelos negros, pelos índios, pelo povo que era pobre e não tinha dinheiro, mas era usado também pela realeza, por aqueles que tinham dinheiro. Então, esse tecido é democrático. Democrático é uma coisa que eu posso usar, você pode usar, a tia PQ pode usar, até a primeira dama pode usar.

Ma10 – Verdade

Mo3 – Primeira dama?

Cecília – E aí esse tecido caiu no gosto do povo. Ao ponto, Mo19, de/ olha aqui, eles não pagavam pelos escravos hora que chegava aqui? Quem queria um escravo não tinha que comprar um escravo?

CÇs – Tiii-nha!

Cecília – Comprava de quem ia lá na África capturar eles porque eles vinham presos, capturados, lembram? Então, que eles faziam? Eles pegavam isso aqui ó, Mo6, [Mostra o pedaço de pano] um pedaço desse pano aqui e trocava por um escravo. Acredita? Que um pedaço de pano desse era usado para comprar um escravo. Vocês já imaginaram isso? Que absurdo. (...) Você vender uma pessoa por um pedaço de pano? É a mesma coisa de eu falar assim pra sua mãe: - Olha, eu vou te dar esse pedaço de pano e vou levar o Mo4 para trabalhar lá na minha casa. Sabia que isso acontecia? Um pedaço desse pano?

Esse pano valia/

Mo19 - Dinheiro

Cecília – Um escravo. Um africano que vinha lá do país dele, que era livre, chegava aqui ele era vendido por um pedaço de PANO

Mo3 – Legal.

Cecília – Você acha isso legal, Mo3? (...)

Mo3 – É. Eu não ia precisar pagar com dinheiro.

Cecília – Não precisava pagar com dinheiro, mas pagava com pano. Você acha que uma pessoa vale um pedaço de pano?

Mo3 – Vale. Porque aí não tem que manda de volta.

Cecília – É um absurdo isso.

Ao dizer “Comprava de quem ia lá na África capturar eles porque eles vinham presos, capturados, lembram?” a professora deflagra o conhecimento sobre a existência de diversas narrativas sobre a História do Brasil. Nesse momento, como ocorreu com o dizer “a chegada dos portugueses”, no recorte 2, o período destacado é o processo escravagista ocorrido no Brasil.

Afirmar que “vinham presos” porque eram “capturados” faz emergir o processo de dominação que os povos brancos exerceram contra os povos negros e pode desestabilizar dizeres que defendem a igualdade entre esses povos. Eles foram trazidos na condição de cativos

e dizer isso faz pensar no sentido de liberdade anterior à vinda para o Brasil: aqui já chegavam escravizados.

A identificação é a modalidade de tomada de posição que, outra vez, parece manifestar-se. Um dos sentidos produzidos pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008 é resgatar a história não oficial do negro no Brasil para que se consiga uma mudança na concepção ideológica a respeito dessa população (SANTOS, 2019). Esses dizeres de Cecília abrem espaço para narrativas que se diferenciam dos relatos de colonizadores e grupos dominantes e podem ser entendidos como um dos efeitos da interpelação por essas leis; esse efeito de sentido é o que parece produzir significantes para Cecília.

Recorrendo às pesquisas realizadas por Bourdieu (2007), sobre as práticas de cultura, esses dizeres de Cecília podem reverberar em manifestações de atitudes antirracistas, se ela conseguir fazer com que as crianças compreendam que em uma sociedade com tanta diversidade há diferenças que precisam ser respeitadas e exercidas. Os negros não eram escravos, eles foram “capturados” e transformados em pessoas escravizadas.

Para esse autor, as práticas de cultura são marcadas pelas trajetórias sociais vividas por cada sujeito em família e na escola, e não são resultantes de uma sensibilidade inata desses sujeitos. Nessa perspectiva, a “Educação das Relações Étnico-raciais e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores (...)” (BRASIL, 2004b, Quadro 2, p.74-75).

As contribuições que a escola pode dar para que os processos discriminatórios exercidos contra negros e indígenas sejam conhecidos podem começar com práticas discursivas como essas da professora. Dizer que “Um africano que vinha lá do país dele, que era livre, chegava aqui ele era vendido” pode evidenciar uma filiação a um processo educativo que prima pela igualdade e pelo respeito nas relações.

Um dizer como “era livre” e “chegava aqui ele era vendido” pode imprimir significados aos acontecimentos históricos e demonstrar percepção do desrespeito contra os negros no Brasil. Nessa perspectiva, Cecília parece compreender os sentidos do discurso da igualdade racial ao dizer “É um absurdo isso”. Um possível efeito desse processo é ocupar o lugar de sujeito que, implicado pelas questões raciais, instaura movimentos que promovam uma educação pelas diferenças e contribua para que outros sentidos sobre a história de africanos trazidos para o Brasil sejam produzidos.

O movimento iniciado com a publicação dos três volumes do RCNEI (1998b, Quadro 2, p.73) de inserção dos cuidados essenciais e as brincadeiras nas atividades educativas, tomou dimensões de fortalecimento das práticas pedagógicas na perspectiva de promover

aprendizagens e desenvolvimento das crianças, e se fortaleceu com a publicação das DCNEI (2010a, Quadro 2, p.76) que redimensionou os saberes e fazeres para a educação infantil.

Nessas diretrizes, a orientação é para que as propostas pedagógicas da Educação respeitem princípios éticos, da autonomia, do respeito ao bem comum e às diferentes culturas (BRASIL, 2010a, Quadro 2, p.76); portanto, é um discurso que fortalece a proposta de trabalho a ser realizado na parte diversificada do currículo “exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 2013, Quadro 2, p.78).

Nessa perspectiva, a inclusão das lendas, cantigas e brincadeiras no planejamento viabiliza a realização de atividades diversificadas que associam elementos da história e da cultura. No recorte seguinte é possível verificar como a professora procura contemplar os eixos de trabalho propostos no documento:

Recorte 4 – Aula 1

Cecília – Quando as meninas vêm dançar na festa junina geralmente elas usam um tecido assim pra fazer vestido. A chita. A chita, hoje, ela serve pra fazer forro, pra fazer festas. Então, aqui no Brasil tem um monte de festa. Lembram daquela história do *Bumba meu boi* que eu contei?

CCs – SIM

Esse recorte possibilita a interpretação de que há um saber construído sobre as especificidades de aprendizagem da educação infantil; sabendo disso ela se desloca para “encontrar seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática” (BRASIL, 2009c, Quadro 2, p.76). Talvez, por isso, ela recorra aos exemplos e comparações repetidas vezes, e às diversas narrativas de fatos da história.

Além disso,

(...) os assuntos trabalhados com as crianças devem guardar relações específicas com os níveis de desenvolvimento das crianças em cada grupo e faixa etária e, também, respeitar e propiciar a amplitude das mais diversas experiências em relação aos eixos de trabalho propostos (BRASIL, 1998b, v.1, p. 33).

A festa do “Boi-Bumbá”, conhecida em algumas regiões do Brasil como “Bumba meu boi⁶⁴”, é tradicional nas regiões Norte e Nordeste do Brasil e reúne elementos de outras culturas,

⁶⁴ CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. O Boi-Bumbá de Parintins, Amazonas: breve história e etnografia da festa. Revista História, Ciências e Saúde, vol. VI. 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702000000500012&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 06 de março de 2020.

como africanas e indígenas. Faz parte do Folclore popular (como a Lenda da Iara) e torná-la conhecida na educação infantil pode ser um modo de assegurar que a diversidade cultural do país não seja silenciada.

Cecília utiliza-se da história para falar de um elemento específico, vestuário, e associá-lo à atividade anterior sobre a lenda da Iara, mas na educação infantil a leitura e a contação de histórias são práticas recorrentes, utilizadas pelos profissionais para estimular a livre expressão e a sensibilização para o experimento artístico, e o desenvolvimento do potencial criador das crianças (BRASIL, 1998b), e o gosto pela leitura. Assim, a relação que ela procura estabelecer com a cultura africana pode ocorrer pela palavra “festas”.

Ao dizer que “a chita, hoje, ela serve pra fazer forro, pra fazer festas” a professora pode instaurar processos de releitura da história. A palavra “hoje” associada a “festa” marca a diferença da conjuntura econômica e social em que a chita foi trazida para o Brasil; e pode instaurar reflexões acerca das “diferenças sociais, econômicas, culturais, éticas e religiosas” (BRASIL, 1998b, Quadro 2, p.73) presentes na sociedade brasileira. Esse movimento de leitura mostra que no dizer de Cecília “hoje” e “forro” dialogam entre si é com um discurso que tem lugar na história, conforme o Recorte 3.

Temos destacado a filiação de Cecília ao RCNEI e às DCNEI, mas “se se admite que as mesmas palavras, expressões e proposições mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva a outra” (PÊCHEUX, 2009, p. 148), as propostas pedagógicas dela também podem ter se constituído pelas formações continuadas das quais Cecília participou.

A referência à formação continuada é feita pela professora quando ela diz “E porque eu tô contanto pra vocês a história da chita?”; com esse dizer, Cecília mostra de onde surgiu a proposta das atividades que estão em desenvolvimento, como aparece no próximo recorte:

Recorte 5 – Aula 1

Cecília – [...] Então, toda festa que tem, essas festas, ela tem um pouquinho disso aqui [chita] que é da nossa história. Do nosso tecido, a chita. E porque eu tô contanto pra vocês a história da chita?

Mo3 – Por quê?

Cecília - Porque tá eu lá, professora também estuda. Não estuda, tia PQ? A tia PQ tá aqui e ela tá estudando. Professora também estuda e eu fui estudar. E eu fui lá estudar num lugar que chama Cemepe. Lá no Cemepe é como se fosse uma escola pra professor e a tia tá lá assistindo e aí a mulher falou “Vai ter uma grande apresentação”. Eu pensei “oba” adoro ver apresentação quando, de repente, eu vi um monte de mulheres⁶⁵ entrando, entrando e entrando e elas fizeram uma grande roda. Lá no meio do pátio do Cemepe de mãos dadas, elas

⁶⁵ Integrantes do Grupo Balaio de Chita que têm como propósito resgatar das danças folclóricas típicas de diferentes regiões do país como coco, ciranda, cacuriá e carimbó. Sugerimos acessar a página <https://www.facebook.com/dancapopularbalaiodechita/> para saber mais sobre o grupo.

fizeram uma grande roda, e o que mais me chamou a atenção lá, Mo3, foi que elas estavam usando uma saia longa, a maioria era até no pé, tinha algumas que era aqui assim [Mostra a altura da panturrilha] de chita. A saia delas era assim [Envolve o corpo com o tecido como se fosse uma saia] tenta imaginar. Franzida/

Mo19 – Mas, está toda rasgada.

Cecília – É porque a gente usou para fazer a sereia. [...]

O dizer “Professora também estuda e eu fui estudar” tornou-se possível porque há um discurso da lei que determina “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço (LDBN nº 9.394/1996)”. Recorrendo à Pêcheux (2009), quando discorre sobre a constituição de sentidos e observando que a formulação de um dizer só se torna possível pelo conjunto de discursos já enunciados, podemos interpretar que esse discurso produziu efeitos para Cecília.

Com base nessa análise, parece plausível que os sentidos construídos sobre a formação de professores, a partir do discurso sobre aperfeiçoamento profissional continuado, elaborado com base na LDBN 9.394/1996 e Instrução Normativa SME nº 001/2014, sustentem uma concepção de docência como ação educativa intencional que envolve conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos (Resolução nº 2, CNE/CP, 2015), presentes nos documentos que tratam da formação de professores, e legitimam esse dizer de Cecília “A tia PQ tá aqui e ela tá estudando”.

O texto que determina a capacitação profissional também define que a formação de profissionais da educação deve atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando (LDBN nº 9.394/1996). Esse conjunto de discursos sobre o magistério materializados em ordenamentos legais revelam que Cecília se constitui no discurso institucional, e por sua vez, é interpelada o discurso da ERER.

Efeitos dessa formação que Cecília participou no Cemepe e narrou em sala de aula podem ser observados nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, por Cecília, tais como, a história sobre a chita, a conversa sobre o balaio e a dança; estas duas apresentaremos em recortes posteriores.

Sabendo, pela ADF, que o discurso escapa “a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações” (PÊCHEUX, 2012, p.51), dizer que “[chita] que é da nossa história. Do nosso tecido” mostra-se como contradição com o dizer “os portugueses começaram a trazer”, do Recorte 2, e pode lançar outros olhares sobre a história.

Os pronomes “nossa” e “nosso” podem demarcar um período específico da história do país: a ascensão da indústria têxtil. Como o dizer não é transparente, “nossa história” e “nosso tecido” permite o sentido de inclusão porque já não é mais o tecido trazido de fora para servir como moeda de troca, mas é falar da chita produzida em território nacional.

Considerando que “a língua é o real específico do desdobramento das discursividades” (ORLANDI, 2012, p. 49), a formação continuada realizada no Cemepe pode ter reverberado nas práticas de Cecília por alguns significantes: “apresentação”, “roda”, “tecido” e o nome do grupo “Balaio de Chita” parecem ter afetado a professora produzindo efeitos em seu planejamento, como pode ser interpretado a partir do Recorte 6:

Recorte 6 – Aula 1

Cecília – Então, essas meninas que eu tô contando pra vocês também. E elas, eu fiquei encantada, eu falei assim: - Eu acho que meus alunos vão adorar conhecer essas pessoas que dançam desse jeito, com essa saia rodada.

Mo4 – E eu tinha visto a tia no circo uma vez.

Cecília - Aí gente, o nome desse grupo é o seguinte, psiu, Mo19, Balaio de Chita. Balaio de Chita, aí eu falei: - Aaaa, então tá, eu vou contar sobre essas meninas/

Mo19 – Quer dizer que tem muita chita/

Cecília – E eu fui conversar com uma delas. Eu falei: - Olha, eu gostei muito e vou levar vocês eu vou apresentar o grupo de vocês pros meus alunos da escola. Mas, a primeira coisa que eu queria saber é porque elas deram esse nome pro grupo delas. Balaio de Chita.

Mo19 – Eu sei. Porque tem muitas chitas nas roupa delas.

Cecília – Porque tem muita chita e essa chita aqui não é um tecido que vem da nossa história?

CÇs - Sim.

Cecília – Então, psiu, ele faz parte da nossa cultura. Da nossa cultura, a chita. Aí eu perguntei: - Tá a chita eu entendi, mas por que que chama Balaio? Quem sabe o que é um balaio?

Mo19 – Eu sei.

Cecília – Mo4, o que é um balaio? Vem cá, eu quero vocês todos aqui.

Mo3 – É um balé.

Cecília – Não, balaio. Balaio é um objeto. Olha, essa cadeira é um objeto, essa mesa é um objeto, o relógio é um objeto. O balaio também é um objeto.

Mo19 – Eu sei o que é um objeto.

Cecília – Então, o que um balaio?

Mo19 – A casa é um objeto.

Cecília – O que um balaio, Ma8, cê sabe?

Mo7 – Eu sei o que é

Cecília – O que é?

Mo7 – Uma festa.

Cecília – Uma festa? (...) Não. Uma festa não é um objeto. Gente, balaio é um objeto que era usado lá pelos índios/

Mo19 – E eu sei também o que isso quer dizer/

Cecília – Lá pelos índios. Sabe pra que que servia o balaio? (...) Mo15?

Mo19 – Pra dançar assim.

Cecília – O balaio servia pra carregar alimentos, sementes,

Mo19 - Algumas coisas que eles queriam caçar.

Cecília - Às vezes, alguma caça. O balaio mesmo ele tem o formato, olha, sabe aquela cesta de lixo? (...) Sabe a cesta de lixo?

CÇ – Sim

Cecília - Parece um balde daquele jeito, só que ele é feito, Mo19, de palha. Ele é todo feito de palha. E sabe como essa palha é feita? Pra ela virar balaio? Eles vão trançando assim [Entrelaça os dedos], trançam tudo a palha até virar um cesto. Elas disseram que o balaio de chita/ Por que balaio não é um objeto de carregar coisas? Então, elas disseram que o balaio representa essa união, representa carregar um tanto de coisa boa lá dentro, junto com elas. Eu vou colocar lá no computador uma apresentação do Balaio de Chita pra vocês verem, pra vocês conhecerem e, Ma11, a tia Cecília quer fazer com vocês um balaio da nossa sala. Quem topa fazer um balaio?

Mo19 – Eu topo

CÇs – Eeeu.

Cecília – Quem quer aprender?

Mo3 – Todo mundo quer aprender.

Cecília – Não, tem uns ali que não quer não [Referindo-se a algumas crianças que estão conversando] e eu não vou deixar eles participar. O Mo19 e o Mo7 não querem? Não tem problema, não participa.

Mo7 – Quero

Cecília – Não aprender coisa nova. Aí a gente vai fazer um balaio só que a gente vai fazer de palha? (...) Nós não vamos fazer de palha porque a tia Cecília/

Mo19 – De madeira

Cecília – De palha, pra fazer um de palha tem que saber muito fazer balaio e eu aprendi hoje, com a tia PQ, a fazer um balaio. (...) Aí a tia PQ me ensinou hoje, A tia Cecília ia aprender com a tia AA e a tia PQ foi e me ensinou e a gente vai usar isso aqui [Mostra folhas de jornais] pra fazer o balaio. (...) Que isso aqui, ó?

CÇs – JOR-NAAAAL

Cecília – Jornal. Vamos usar isso daqui pra usar o balaio, será como que isso vai virar um balaio, hein? Depois que a tia apresentar ali pra vocês o vídeo eu vou explicar pra vocês como que a gente vai fazer. Ma8, que você tá fazendo aí? A Ma18, Mo3? (...) Vem pra cá agora. Anda. (...) E não são só os indígenas que usavam e usam até hoje o balaio. Os africanos, os negros (...) Que eu tô falando Ma21, Ma11, Ma5?

Parece haver investimento subjetivo da professora em relação ao seu objeto de trabalho quando ela diz “vou levar vocês, eu vou apresentar o grupo de vocês pros meus alunos da escola.” Esse investimento parece marcado pelo sentido estabilizado na educação infantil de que o caráter lúdico presente em certas práticas pode ajudar o professor no desenvolvimento das necessidades motoras e expressivas das crianças. Nesse viés, uma interpretação possível, como já apontamos, é pensar que Cecília reconhece a necessidade de “integrar aspectos físicos, afetivos, cognitivos, sociais e culturais das crianças” (BRASIL, 2000, Quadro 2, p. 73) e, por isso, propõe um diálogo entre saberes de diversas áreas, incluindo aqueles que envolvem a temática racial.

Outra interpretação possível a partir dessa referência de Cecília à participação em uma formação específica no Cemepe diz respeito à implicação da professora com “essa causa”. Com

base na discussão sobre os dados da Tabela 1, e mais especificamente sobre a leitura dos números da coluna três, dissemos que houve uma diminuição da oferta de formações sobre a temática naquele centro de estudos; dissemos ainda que essa redução foi considerada como efeito da implementação da ‘Rede Pública Municipal pelo Direito de ensinar e de Aprender’ que ampliou a oferta de formações para diversos espaços da cidade. Mas, a existência de formações nas escolas não restringia a participação dos profissionais a elas.

As formações estavam fundamentadas no Decreto nº 14.035/2013⁶⁶ que considerava a “necessidade de desenvolver programas e projetos de estudos, pesquisa e intervenção pedagógica, no cotidiano das unidades escolares” (UBERLÂNDIA, 2013a, p. 5), portanto foram ampliadas as opções de formação continuada e os profissionais tiveram a liberdade de escolher onde e quando participar. Nesse sentido, temos uma professora que parece levar adiante a proposta de educação para a diversidade e, diante da impossibilidade de tudo saber, dizer e fazer, ela se desloca em busca de um saber que lhe falta.

Nós “não descobrimos o real: a gente se depara com ele, dá de encontro com ele, o encontra” (PÊCHEUX, 2012, p. 29). Esse modo singular de Cecília se relacionar com o (não) saber pode ser um efeito desse encontro. Buscar novos conhecimentos sobre a EREER em um centro de formação para professores parece ter sido um caminho encontrado por ela para modificar sua relação com a temática e, talvez, uma saída possível para incluir um trabalho sobre as diferenças culturais buscando estratégias para trabalhar com as crianças aspectos da história e da cultura.

Discursos sobre EREER propalados nesse curso de formação podem ter produzido efeitos na reelaboração de sentidos sobre as diferenças étnicas abrindo espaço para que outras práticas possam emergir na educação infantil, no município de Uberlândia. De acordo com Bourdieu (2007), instituições como a família e a escola são responsáveis pelas nossas competências culturais ou gostos culturais. A distinção entre esses dois tipos de aprendizado, o familiar e o escolar, refere-se a duas maneiras de adquirir bens da cultura e com eles se habituar.

Os aprendizados que ocorrem nos ambientes familiares seriam caracterizados, segundo esse autor, pelo seu desprendimento e invisibilidade, garantindo uma certa desenvoltura na apreensão e apreciação cultural; enquanto o aprendizado escolar sistemático seria caracterizado por ser voluntário e consciencioso, garantindo uma familiaridade com a produção cultural.

⁶⁶ Decreto revogado pelo decreto nº 16.966/2017 de 07 de Fevereiro de 2017, conforme anunciamos na Nota de rodapé nº 23. O decreto dispunha sobre os programas e projetos de estudos, pesquisa e intervenção do Cemepe que foram desenvolvidos no cotidiano das unidades escolares, nos espaços das salas de aula e demais espaços educativos da cidade.

É muito grande a influência que a cultura tem sobre o desenvolvimento da motricidade infantil, não só pelos diferentes significados que cada grupo atribui a gestos e expressões faciais, como também pelos diferentes movimentos aprendidos no manuseio de objetos específicos presentes na atividade cotidiana (...). (BRASIL, 1998b, v.3 p. 19).

Dizer “Uma festa não é um objeto” e recriar com as crianças esse objeto (balaio) pode ser uma aposta no trabalho com a temática pela importante via da experimentação. Na educação infantil, somente falar ou mostrar objetos pode não despertar o interesse das crianças; então, Cecília “convida” para participar. Esse contato com o concreto é importante; quando desenham em diferentes suportes, produzem algo utilizando materiais e recursos diversificados ou pintam, as crianças podem tomar gosto pelo fazer artístico e se interessar por elementos da cultura, tendo em vista que “a arte da criança, desde cedo, sofre influência da cultura, seja por meio de materiais e suportes com que faz seus trabalhos, seja pelas imagens e atos de produção artística (...)” BRASIL, 1998b, v.3, p. 88).

A partir do conceito de gosto, de Bourdieu, o trabalho realizado por Cecília com materiais diversificados pode ser entendido como uma contribuição para que elementos das culturas africana e indígena sejam resgatados e conhecidos, e possam ser respeitados como elementos da cultura nacional. A filiação de Cecília ao tema pode não significar uma interação plena e bem-sucedida, mas pode ser considerada como um caminho para evitar o silenciamento sobre diversidade cultural existente na sociedade brasileira.

As aulas de Cecília parecem tentativas de romper com o imaginário que trata negros e indígenas como “minorias” e os exclui. Quando ela diz “nossa cultura” para destacar algo que diz respeito às culturas indígenas e africanas pode contribuir para destacar como nossa sociedade foi se constituindo e, diante das inúmeras dificuldades a serem enfrentadas para que a promoção do “bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988, Quadro 2, p.72)” seja uma prática constante, ela se move no campo das possibilidades e não das garantias.

Desde 1996 (LDBN/Quadro 2, p.73), a legislação brasileira determina que seja levado em consideração nos processos educativos as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. Porém, isso se efetivará se o currículo da educação infantil for compreendido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico.

Se as práticas forem desenvolvidas por meio dessas articulações com as crianças desde bem pequenas isso poderá afetar a constituição de suas identidades e instaurar uma imagem positiva acerca de uma sociedade multicultural como a brasileira; do contrário poderão ser um amontoado de insignificâncias. As diretrizes e referenciais destinadas à educação infantil encerram discursividades sobre o ensino voltado para crianças, mas não implicam infalivelmente uma constituição subjetiva de professores. A relação entre os documentos oficiais e os profissionais não é plena e bem sucedida como os organizadores dos documentos e alguns gestores idealizam; é, ao contrário, uma relação mediada por um processo de interpelação pelas temáticas e orientações presentes neles. Uma relação que é construída pelo professor mediante as contingências da sala de aula.

Ao construir uma relação discursiva com diretrizes norteadoras do trabalho pedagógico, os profissionais são tomados por uma rede de memória, conforme explicado por Pêcheux (2012, p.54) ao discorrer sobre “as coisas-a-saber”. Segundo ele, trata-se de redes de memória que dão lugar a filiações identificadoras e não a aprendizagens por interação. Pensando na problemática apresentada nesta tese, ao ser convocada via documentos oficiais (como as DCNEI) em que as propostas pedagógicas deverão assegurar a apropriação das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes (...) (BRASIL, 2010a) Cecília estabelece uma relação com os sentidos já produzidos sobre a temática podendo estabelecer outra organização para a rede de memória.

Com isso, estamos considerando que as diretrizes, referenciais e ordenamentos legais integram os planejamentos de Cecília como parte daquilo que a constitui teoricamente e como algo que parece sustentar o processo de identificação que a faz ocupar o lugar de professora da educação infantil. Ao contemplar em suas aulas o que esses documentos trazem como orientação ela se inscreve na formação discursiva da diversidade e nos permite, como interpretação desses primeiros recortes, reconhecer uma professora realizando atividades com as crianças (e não por ou para elas) para que fiquem na memória delas, pelo que fazem (trançam balaio; recortam e colam chita) e não pelo que é dito a elas. É uma contingência do lugar da sala de aula de crianças.

Nos próximos recortes, que foram selecionados da segunda aula gravada no mês de setembro/2017, na mesma turma de 2º Período, evidenciamos um possível olhar de Cecília sobre o papel da escola no desenvolvimento do gosto cultural. Seguimos a sequência numérica dos recortes anteriores, acrescentando a referência à aula 2.

Nessa aula, o objetivo de Cecília foi continuar a construção do Balaio (Cestaria) anunciado por ela na aula anterior, que contava com a participação de todas as crianças das três

turmas (cada turma no seu dia respectivo de aula com Cecília), e a realização de um ensaio da coreografia criada pela professora de Educação Física para a música “Tá caindo Fulô”. A técnica utilizada no cesto foi o trançado, o recurso foi folha de jornal e de revista enrolados em formato de canudos, conforme apareceu em dizeres do Recorte 6.

Nesse dia, 20 crianças participaram da aula e, em virtude do ensaio da dança, não estava previsto na Rotina a brincadeira na área externa, mas após iniciar a aula, uma Agente de Saúde esteve presente na sala para uma Roda de Conversa com as crianças sobre os cuidados básicos de higiene com o corpo, como parte do desenvolvimento de um dos Projetos da escola. Se o planejamento das atividades é feito a partir de eixos (Quadro 1, p.47), fica mais fácil flexibilizar as rotinas e práticas diárias, pois todas as práticas foram previamente organizadas com previsão de tempo.

Diferentemente da aula anterior quando as crianças fizeram pequenos grupos ao chegar, a acolhida delas foi feita na Roda, com a realização da chamada pela lista de presença, seguida pela explicação da atividade coletiva: construção do balaio. Feito isso, as crianças acomodaram-se nas cadeiras formando os grupos. Com o objetivo de organizar o trabalho, cada criança recebeu um livro⁶⁷ para realizar uma atividade de completar lacunas com letras do alfabeto. A escola não adotava Livro Didático, esse material foi doado por uma editora e era utilizado pelas professoras como atividades complementares, conforme informou Cecília.

Revedo o conceito de criança adotado pelo Conselho Nacional de Educação na Resolução nº 5, CNE/CEB/2009 como sendo o sujeito histórico que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, observa, experimenta, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura, esse uso do livro parece divergir da proposta delineada no PPP da EMEI Arte de Sonhar que prima por um ambiente alfabetizador em que os painéis da chamada, o calendário, os números, os alfabetos e o painel da rotina estejam dispostos na altura das crianças, e apresente músicas, poemas, parlendas e textos coletivos, conforme mencionado no capítulo três.

Essa atividade específica com o livro pode produzir um sentido de falta de intencionalidade educativa e, pautados nas orientações do RCNEI e outros documentos do Quadro 2, poderíamos afirmar que o trabalho com diferentes linguagens na educação infantil requer outro lugar para a escrita que não seja o de reprodução-codificação-decodificação.

Na educação infantil, a aprendizagem significativa da língua precisa ocorrer por meio de um trabalho gradativo das capacidades associadas às quatro competências linguísticas

⁶⁷ Coleção Mais Cores, Livro 6, Editora Positivo.

básicas: falar, escutar, ler e escrever (BRASIL, 1998b). As vivências oportunizadas por Cecília, como algumas com gêneros orais que foram citadas (cantigas, lendas, dança), são exemplos de como as crianças podem interagir na/com a língua escrita.

“Aprender uma língua não é somente aprender as palavras, mas também os seus significados culturais, e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio sociocultural entendem, interpretam e representam a realidade” (BRASIL, 1998b, p. 116). Nesse sentido, a função que o livro didático pareceu desempenhar poderia ter sido exercida por brinquedos, jogos ou livros de literatura infantil que têm na sala, como Cecília propôs no início da Aula 1.

O foco desta pesquisa está na temática racial, não delongará a discussão acerca dessa atividade, no entanto, cabe nossa interpretação, a partir da explicação da professora sobre a utilização do livro para atividades complementares. Essa atividade elucida um dos diferentes modos de acolher as crianças na chegada à sala de aula: manuseio de diferentes portadores textuais para observação gráfica e espacial, por exemplo.

As crianças, na educação infantil, demonstram interesse pela linguagem oral e escrita e algumas situações podem ser oportunizadas para o contato com as múltiplas linguagens de modo a favorecer a comunicação de ideias e pensamentos, assim como estabelecer contatos com outras crianças e adultos, ampliar o vocabulário e reconhecer a função social da escrita e da fala.

Quanto mais as crianças tiverem contato com atividades que estimulem a expressão, a imaginação e a organização do pensamento, maiores serão as possibilidades de compreensão do universo linguístico, cultural e social no qual estão inseridas. O próximo recorte pode ser um exemplo de uma dessas situações de aprendizagem que está nessa perspectiva de criar oportunidades para que as crianças possam se expressar oralmente em situações diversificadas, abrindo as possibilidades de desenvolver as capacidades comunicativas:

Recorte 7 – Aula 2

Cecília - Aquela música que a gente dançou, quem lembra um pedacinho dela?
[Balaio - algumas crianças respondem] Não, gente. Esse não é o nome da música. (...) Como é aquela música? (...) Tá caindo fulô, tá caindo fulô. Lá do céu, cá na terra tá caindo fulô. Lá do céu, cá na terra. Quem sabe o que é fulô?

Mo3 – Flor.

Cecília - Flor. Agora, Me responde uma coisa: Por que que na música ao invés de falar flor fala fulô?

Mo3 – Por que, tia? Eu não sei.

Cecília – Você não sabe?

Mo3 – Não, tia. Eu sei. Porque não sabe fala flor.

Cecília – Quem não sabe falar flor?

Mo3 – Os homem que tava cantando.

Cecília – Deixa eu falar porque. É mais ou menos o que o Mo3 falou mesmo. Ma5. (...) Ma5, você dança no Congado? [Criança responde afirmativamente com a cabeça]. Lá no congado tem essa música, não tem? Caindo fulô? (...) Então, gente é porque [crianças conversam] nossa, mas não tem jeito de explicar mais nada nessa sala, né? Agora, já tá todo mundo cansado/
 CÇ - Deixa a tia falar.
 Cecília – Deixa eu só ver aqui quem quer saber? Por que fala fulô e não fala flor? Levanta a mão quem quer saber.

Uma interpretação possível desse Recorte 7 é a tentativa de inserir um elemento da tradição mineira (música dos Ternos de Congada) para desenvolver uma atitude de interesse pela cultura africana. Cecília recorre ao nome da música para abordar outros aspectos da cultura e da língua. O dizer “Quem sabe o que é fulô?” parece ter sido um atalho para interpelar uma criança sobre uma prática específica do seu contexto social, por meio da pergunta: “Você dança no Congado?”.

A música⁶⁸ “Tá caindo fulô” faz parte da tradição popular de Minas Gerais; é cantada pelos Congos nas festas de São Benedito e Nossa Senhora do Rosário. Quando Cecília pergunta: “Você não sabe?”, referindo a uma palavra específica da música, aparece a oportunidade para que as crianças possam experimentar ouvir o outro, elaborar respostas e fazer perguntas. Cecília entende que as crianças podem aprender sobre a cultura regional e local e cria oportunidade para isso.

Mesmo que a professora tenha tomado o turno da fala (“Deixa eu falar porque”) para responder a própria pergunta, a situação de aprendizagem colocada por esse recorte revela uma das especificidades da sociedade brasileira: a diversidade cultural existente em todo o território. Uma diversidade que “favorece a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país” (RCNEI, 1998b, v. 2, p. 8).

No entanto, receios e dificuldades em se trabalhar com a diversidade étnica e cultural, destacando as características regionais e locais são, para muitos profissionais, os motivos para deixá-las fora do planejamento. Algumas dessas dificuldades nem sempre estão relacionadas à falta de conteúdos ou referências, mas podem estar associadas à experiência malsucedida, insegurança e medo (NEVES, 2008) que podem produzir um excesso do dizer, sob a forma de

⁶⁸ “Olha São Benedito é o santo, viva Nossa Senhora do Rosário, senhor capitão, onde me mandar eu vou, no palácio da rainha, nasceu um gai de fulô, tá caindo fulô, tá caindo fulô, lá do céu, cai na terra, ê tá caindo fulô, lá na rua debaixo, lá no fundo da horta, a polícia me prende olelê, a Rainha me solta.” (LIMA, C. B.; SILVA, A. M. S. da. Danças Circulares Sagradas: uma vivência na Educação Infantil. *Luminar Revista de Ciências e Humanidades*. v.1, n.1. pp. 24-39. 2017).

uma necessidade de reafirmar um sentido (VILLARTA-NEDER, 2013): é importante, então “deixa eu falar porque”.

Esse excesso de dizer visto aqui como a necessidade de dar uma resposta pode ser analisada como tentativa de aplicação do planejamento; nesse sentido não há espaço para a escuta. No entanto, a professora segue dizendo que “não tem jeito de explicar mais nada” dissimulando a transparência do sentido. A objetividade do dizer “não tem jeito” porque “já tá todo mundo cansado” rompe com o previsível e abre espaço para o possível.

Considerar as contingências parece, portanto, necessário ao professor, pois no espaço da educação infantil o “processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade” (BRASIL, 2006b, Quadro 2, p.75). Além disso, as crianças de diversas localidades podem se encontrar nesse lugar e nesses encontros, a língua poderá funcionar como elemento socializador, de valorização do universo discursivo e de desenvolvimento da linguagem oral e suas variações, podendo ter como efeito uma afirmação da identidade. Não seria possível velar a história e manter acesa a cultura local se Cecília continuasse falando apesar do cansaço de todos.

Incluir atividades sobre a cultura africana e indígena na Educação Infantil pode ser uma maneira de evitar o apagamento da cultura, construir outros entendimentos da história de afro-brasileiros, e se transformar em oportunidade de saber sobre a constituição da própria identidade, mas, também, de proporcionar experiências que envolvem diversos usos da linguagem oral. Para que isso se efetive, é necessário um planejamento cuidadoso da ação pedagógica.

A pergunta “Me responde uma coisa: Por que que na música ao invés de falar flor fala fulô?” introduz um conhecimento da linguagem oral que na aprendizagem se dá em sua relação com a escrita. Ela mostra algo de um regionalismo (fulô) em contraposição à língua formal (flor) que se usa para escrever, antes mesmo de aprenderem grafar autonomamente as palavras; o mesmo ocorre no Recorte 8 com a palavra senhor (senhô / senhor). Lembrando Paulo Freire (1987), a leitura do mundo precede a leitura das palavras, mas será com a leitura das palavras que se poderá ampliar a leitura do mundo. A professora parece instaurar esse processo.

Nesse recorte, também é possível interpretar a atividade com a música e a dança como uma referência a aspectos de nossa brasilidade para acessar elementos da cultura africana utilizando-se de formas de manifestação da linguagem oral, assim como parece ocorrer no Recorte 8:

RECORTE 8 - Aula 2

Cecília(...) Naquela época que os portugueses chegaram aqui no Brasil, lembram? Que fez os indígenas de escravos, que trouxe os negros e escravizou os negros, também. Eles falavam português que era a língua lá de Portugal?

Mo3 – Não.

Cecília – Não. Não falavam. Os índios falavam uma língua/

Mo3 – Tupi-Guarani! [Outras crianças repetem “Tupi-Guarani” após Mo3]

Cecília – É, onde eles chegaram falava Tupi-Guarani e os negros falavam a língua do país deles, mas eles tiveram que fazer o quê? Aprender o português, gente. Só que tinha palavras que achavam muito difícil de falar e aí foi modificando a palavra. Uma dessas palavras é flor. Flor era muito difícil para eles falarem, então eles falavam fulô. Por exemplo, eu já contei só que na época que eu contei eu falei assim: o senhor. Lembra que eu contei? Até na festa junina eu contei? Senhor eles não davam conta de falar/

[crianças conversando]

Mo3 – Eles falavam como, professora?

Cecília – Assim não vai rolar. Semana que vem a tia fala no começo da aula. Não vai dar certo. [Mo3 grita: Êê, não vai dar certo] Vamos ensaiar. Vamos. Semana que vem a tia conta essa história. Já está todo mundo cansado, né? É o calor. Nós vamos ensaiar lá fora, bem bonito. (...) Vem Ma11.

[Professora e crianças dirigem-se ao pátio para ensaiar a coreografia.]

O dizer “Os índios falavam uma língua (...) falava Tupi-guarani” seria uma oportunidade para destacar uma variedade linguística que coexiste em nosso país; possibilidade para as crianças compreenderem que há diferenças entre os diversos grupos dos quais participa, e aprender sobre respeito e valorização da história e cultura do outro. Esses recortes 7 e 8 mostram uma possível interpelação pelo discurso das diretrizes que propõem o respeito às diversidades regionais e aos valores das expressões culturais que formam a base sócio-histórica na qual as crianças estão inseridas.

Mas, “o sujeito não adere às formações discursivas automaticamente e elas, por sua vez, não se apresentam como espaços maciços de sentido” (ORLANDI, 2007, p. 87). O sujeito é movente assim como o sentido, e é recorrendo ao já-dito que o sujeito (re)significa seus dizeres e se significa. Nessa linha de pensamento, selecionamos para finalizar essa primeira seção um recorte que pode evidenciar silêncios que significam.

Este Recorte 9 foi retirado da terceira aula gravada na mesma turma de 2º Período, quando já estávamos no mês de outubro/2017. Mantivemos a sequência numérica dos recortes anteriores, mencionando que se refere à Aula 3. Nessa aula, as crianças iniciaram a pintura de um tambor, após ouvirem “A Lenda do Tambor Africano” recontada pela professora. Para simular um tambor Cecília trouxe uma barrica de papelão (embalagem de massa corrida para parede) sobre a qual seriam pintados desenhos de elementos da natureza que representassem o continente africano.

Essa atividade ocupou todo o tempo da aula e, como mencionamos no capítulo três (Nota de campo 2), a aula começou com a Roda de Novidades, depois que as crianças foram recebidas com brinquedos da sala. Quatro crianças da turma faltaram nesse dia. Este recorte foi selecionado por mostrar uma tentativa de acesso da professora a um elemento da cultura africana, pela mesma via do diálogo com a criança (Ma5) na aula do mês de setembro:

RECORTE 9 - Aula 3

Cecília – Agora, a tia vai separar vocês, psiu, aí nossa que dificuldade! A tia vai separar vocês pra gente começar a pintar essa barrica, tá?

Ma18 – Tia, a gente vai pintar junto?

Cecília – Nós vamos pintar juntos. Mas, a gente não vai pintar de qualquer jeito. O computador da escola não tá muito bom então não dá pra tia mostrar pra vocês direitinho. Mas, acho que dá pra mostrar pelo celular. Deixa eu contar uma coisa pra vocês. Aqui na África (...) Aqui na África o sol é muito intenso, é muito forte e a quantidade de chuva não é muito, então que acontece? O mato, as plantas, psiu, são queimadas pelo sol. A terra lá da floresta fica mais aparente porque a vegetação que é o matinho que cresce lá ele não recebe muita água, então lá as cores da paisagem, paisagem é isso aqui que a gente tá vendo, quando vocês vêm pra escola cês não olham assim e tem casa, praça, rua, não tem? Isso é paisagem, é uma paisagem urbana porque é uma paisagem da cidade. Mas, tem também a paisagem rural que é quando cês tão lá na fazenda, tem as florestas, não tem?

CÇs – TEEM

Cecília – Pode falar ## [...] Crianças, olha aqui, Psiu! Presta atenção. A tia vai pegar o telefone aqui pra mostrar pra vocês e cês vão ver as cores que mais predominam, que são mais fortes na paisagem da África. E a gente vai usar essas cores pra pintar o tambor porque a gente não vai fazer uma homenagem?

Mo3 – SIM

Cecília – Não é? Então, a gente vai usar essas cores pra pintar o tambor. E, além disso, a gente vai fazer, ó, esse desenho aqui [Mostra uma paisagem impressa em A4] no nosso tambor. Só que esse desenho a tia vai fazer um molde. O que é um molde? É usar alguma figura como modelo e a tia vai recortar ela ao invés de recortar por fora igual a gente faz a tia vai fazer diferente a tia vai tirar o meio do desenho, vai recortar e vai tirar pra ficar vazado aqui pra poder olhar de um lado pro outro e a tia vai colocar aqui, ó, pra vocês fazerem assim com o pincel pra aparecer o desenho aqui e, lembra que a gente fez aquele trabalho com a chita? (...) Lembram? Que vocês acham da gente usar a chita pra fazer uns enfeites aqui?

CÇs – ÊÊÊ

Cecília – Cês acham que vai ficar legal? Olha, a gente pode fazer o vestido, pode fazer aqui, olha, sabe como que chama esse negócio aqui que/

Ma5 – Turbante

Cecília – Aí, a Ma5 sabe. Sabe como que chama esse negócio aqui de por na cabeça? Conta pra eles Ma5.

Ma5 – Turbante.

Cecília – É um turbante. É um tecido envolvido na cabeça. É muito comum as mulheres africanas usarem/

Planejar antecipadamente as atividades que serão desenvolvidas permite que a professora acrescente, suprima e recrie fazendo com que as crianças se interessem por aquilo

que está sendo proposto. O Recorte 9 explicita essa possibilidade de retomada do assunto por meio de uma Lenda Africana.

Quando o professor da educação infantil dispõe-se à realização de um trabalho sobre as questões étnicas e raciais ele precisa recorrer a materiais de apoio que apresentem a diversidade presente na cultura e na história, sem perder de vista as especificidades de cada cultura. Mas, também, é necessário que ele esteja atento ao nível de ensino das crianças para abordar os temas. Quando a professora diz “a tia vai separar vocês” e na sequência “a gente vai pintar juntos” a voz que parece falar é a dos documentos orientadores das práticas na Educação Infantil que diz da integração dos aspectos físicos, afetivos, cognitivos, linguísticos de acordo com o grau de desenvolvimento delas (BRASIL, 1998b; 2000; 2001 – Quadro 2, p. 72-78).

Na análise do Quadro 2 (op. cit), é possível verificar uma co-ocorrência de termos que produzem sentidos em relação ao trabalho educativo desenvolvido por Cecília com as crianças. As palavras “especificidade”, “peculiaridades”, “singularidades” e “necessidade” são mencionadas numa combinação com “respeito”, “valorizar” ou “reconhecimento” para abordar “proposta pedagógica”, “currículo” e “conteúdo”. Essa relação intradiscursiva pode ser o que garante as discursivizações da professora sobre a cultura e a história africana e indígena.

Considerando que “O intradiscorso, enquanto ‘fio do discurso’ do sujeito, é, a rigor, um efeito de interdiscurso sobre si mesmo, uma ‘interioridade’ inteiramente determinada como tal “do exterior” (PÊCHEUX, 2009, p. 154), essa articulação da ERER com as competências infantis é o que parece marcar a inscrição de Cecília no discurso do reconhecimento e respeito às diversidades.

“As palavras remetem a discursos que derivam seus sentidos das formações discursivas, regiões do interdiscurso que, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas” (ORLANDI, 2001, p. 80). Como podemos verificar pelos recortes um a nove, Cecília parece inscrever-se no discurso que traz uma proposta de educação para a diversidade: Os recortes 1, 2 e 3 introduzem elementos da história, a partir de uma lenda indígena, como a chegada dos portugueses no Brasil e a escravização de negros. Nos recortes 4, 5 e 6, a via para abordar a diversidade cultural foi a musicalidade e a dança. No recorte 8, o destaque é dado para diversidade linguística e os recortes 7 e 9 ratificam um caminho encontrado pela professora para instaurar outro modo de olhar para as africanidades.

Considerando que os dizeres são pistas que o analista aprende a seguir para compreender os sentidos que são produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade (ORLANDI, 2001), outra interpretação desse recorte 9 é possível: a forma encontrada pela professora para acessar diversidade cultural foi o vestuário. Quando Cecília diz “Sabe como que chama esse

negócio aqui de pôr na cabeça? Conta pra eles Ma5” ela está destacando um adereço que compõe trajes na cultura africana que, além de oportunizar um contato com elementos da cultura, pode iniciar reflexões sobre o sentido político presente nessa peça do vestuário.

Dizer que “É um turbante. É um tecido envolvido na cabeça. É muito comum as mulheres africanas usarem” (Recorte 9) possibilita adentrar questões sociais e religiosas que, tanto quanto as econômicas podem ser excludentes. Os dizeres de Cecília nesse recorte abrem espaços para produção de outros sentidos sobre o uso desse adereço, além da moda, que podem modificar o olhar das crianças sobre aspectos do processo de escravização de um povo. Vemos nisso uma abertura para apresentar às crianças aspectos da cultura local (ternos de Congada) que pode ser uma maneira de resistir ao silenciamento e, com isso, desencadear processos de identificação das crianças com a cultura local.

As análises desses nove recortes deflagraram possíveis interpelações da professora com pelos documentos oficiais, como por exemplo a orientação para o respeito à identidade cultural (BRASIL, 1990b), respeito aos direitos da criança entendida como ser completo (BRASIL, 1998b; 1999) e obrigatoriedade de inclusão da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos da educação básica (BRASIL, 2004a). Assim, entendemos que esses documentos abrem perspectivas de orientar as práticas pedagógicas pela via de um imaginário idealizado. No caso da professora Cecília, entendemos que eles produziram efeitos na subjetividade na medida em que ela precisou balizar a teoria (a história e a cultura africana e indígena) com a prática de modo que conseguisse desenvolver atividades significativas com as crianças. Talvez, isso tenha se tornado possível porque o “processo de produção de sentidos está necessariamente sujeito ao deslize, havendo sempre um “outro” possível que o constitui (ORLANDI, 2001, p. 79)”.

Pensando assim, não há nada de novo, mas sim que não há dizer que se faça fora da história (ORLANDI, 2007). Nesse viés, passaremos à seção dois para analisar trechos, dos recortes selecionados, que possam remeter aos elementos da história e da cultura africana e indígena, de onde possam ser interpretados o silêncio nos dizeres porque “se olharmos mais de perto, encontraremos construções linguísticas que nos apontam para esses deslocamentos, especificando outros sentidos (ORLANDI, 2007, p. 120)”.

4.2. SILÊNCIOS QUE DENUNCIAM

As crianças apresentam um ritmo e uma forma própria de colocarem-se nos relacionamentos e nas interações, e de manifestar curiosidade. Elas constroem modos próprios

de agir nas diversas situações que vivenciam; no ambiente escolar, podem experimentar sensações de desconforto ou de incerteza quando algo novo é apresentado, e, por isso, na busca pela compreensão do mundo e de si mesmas, elas vão testando as significações que constroem, modificando-as continuamente em cada interação (BRASIL, 2009b).

É importante para o professor que atua nesse nível de ensino saber disso para que, em seu planejamento, organize os conhecimentos articulando-os, sempre que possível, às experiências da criança fora da escola sem perder de vista que os aspectos culturais, políticos e linguísticos trabalhados na educação infantil podem afetar a construção das identidades das crianças.

Nos espaços educativos para crianças, há modos de pensar sobre as crianças e as infâncias que podem levar os profissionais à identificação, a contra-identificação ou a desidentificação aos objetivos de aprendizagem propostos para essa etapa da educação infantil. Os efeitos desses modos de relacionar com os temas em cada eixo de trabalho podem ser vistos, por exemplo, na abordagem que é feita sobre temática racial. Por isso, todas as atividades poderiam ser planejadas de modo que as crianças conseguissem

uma relação positiva com a instituição educacional, no fortalecimento de sua autoestima, no interesse e curiosidade pelo conhecimento do mundo, na familiaridade com diferentes linguagens, na aceitação e acolhimento das diferenças entre as pessoas.” (BRASIL, 2009b, Quadro 2, p. 76).

As análises dos recortes na seção um expuseram fragilidades em relação ao trabalho aprofundado sobre a história e a cultura africana e indígena. Mas, evidenciaram efeitos da interpelação pelos documentos oficiais que possibilitam o fortalecimento do interesse, curiosidade e aceitação das diferenças. Ainda que a realização dessas atividades não seja capaz de subverter a relação com a temática, e as práticas permaneçam referendando as orientações trazidas pelos referenciais e diretrizes, elas instauram um devir, a possibilidade de “uma educação não discriminatória e democrática” (BRASIL, 2012, Quadro 2, p.77).

Nessa linha de pensamento, e considerando que “as palavras refletem sentidos de discurso já realizados, imaginados ou possíveis” (ORLANDI, 2001, p. 67), construímos a segunda seção de análises com fragmentos extraídos dos recortes (R1 a R9) analisados na seção anterior, pois deles poderão emergir outros olhares sobre os atravessamentos teóricos que perpassam a prática de Cecília, e deles outras interpretações.

A proposta de trabalho da professora, de incluir elementos da cultura africana e indígena em suas aulas, favorece uma análise, pelo viés do silêncio; pois, os (efeitos de) sentidos têm a

ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como com aquilo que não é dito e com o que poderia ser dito e não foi (ORLANDI, 2001). O silêncio pode produzir diversos sentidos em relação à história e à cultura africana, indígena e afro-brasileira, pois ele significa. Esse modo de pensar o silêncio sustenta as problematizações desta seção, tendo em vista que

A constitutividade que o silêncio alterna com o dizer na produção do discurso constrói-se no entrelaçamento de memórias. É entre as lembranças e os esquecimentos necessários que o movimento do interdiscurso provoca que os processos complementares de ausência e excesso, instâncias do silêncio, permeiam os gestos discursivos (VILLARTA-NEDER, 2013, p. 121).

O sujeito do discurso se faz na e pela história. Levando em consideração que esses sujeitos aos quais a professora se dirige são crianças e não têm uma memória discursiva amplamente constituída como em um adulto, os dizeres podem produzir outros sentidos, a partir da interlocução delas com a professora durante as atividades que permeiam a construção de conhecimentos acerca da história e da cultura, pois

é a ideologia que, através do “hábito” e do “uso” está designando, ao mesmo tempo, *o que é e o que deve ser*, e isso, às vezes, por meio de “desvios” linguisticamente marcados entre a constatação e a norma e que funcionam como um dispositivo de “retomada do jogo” (PÊCEHUX, 2009, p. 146)

A memória, “fortemente ancorada nas formulações do Annales (Phillipe Ariés, Pierre Nora e Jacques Le Goff) é entendida como conjunto complexo, pré-existente e exterior ao organismo, constituído por uma série de ‘tecidos de índices legíveis’, que constitui um corpo sócio-histórico de traços (GREGOLIN, 2011, p. 166)”. Nesse sentido, interessa investigar como silêncios nos dizeres de Cecília podem trazer elementos da história e da cultura africana e indígena.

Recorte 1 – Aula 1: Ó, a gente vai lembrar de uma coisa. Na semana passada e na semana retrasada e na outra, nós estávamos fazendo qual atividades? [...] O Mo3 só lembra da atividade do início do ano. [...] Ninguém lembra?

Parece que o fio discursivo instaurado entre Cecília e as crianças com o dizer “a gente vai lembrar” é de manifestar uma necessária reiteração que faz parte do trabalho na educação infantil. As crianças aprendem em um processo que envolve diversas brincadeiras, jogos, danças, atividades recreativas e práticas sociais. Lembrar “uma coisa” pode ser trazer, nesse repertório de experiências, algum significante.

Ma8, Mo3 e Mo19 entram na interlocução, mas a língua não é um aparato biológico, portanto, quanto mais inserido na linguagem a criança estiver maior será a sua compreensão da

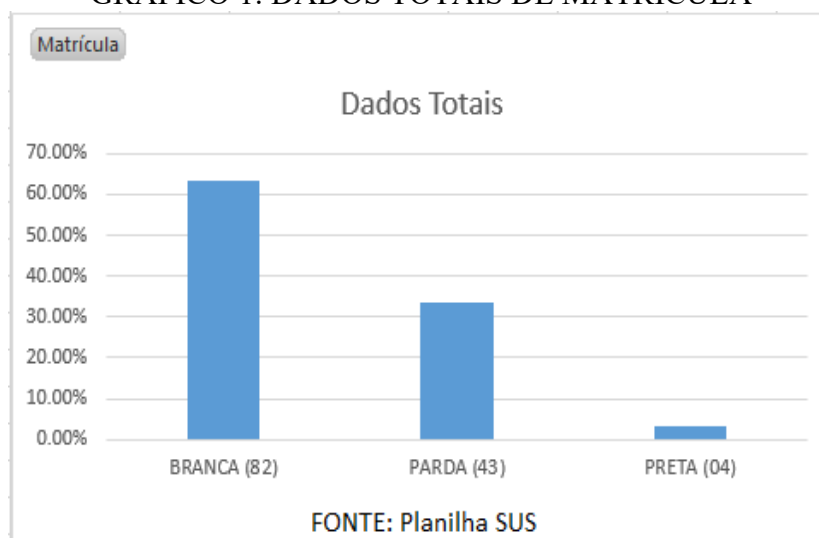
palavra “coisa” em um conjunto de situações vividas “na semana passada e na semana retrasada e na outra”. Nesse sentido, arriscamos nos aproximar de Bourdieu (1989), na tentativa de compreender o lugar de uma professora na reprodução de práticas e de representações.

Acreditamos que esse autor pode contribuir nesta análise com as reflexões feitas sobre as trocas (desiguais) que podem ocorrer por meio do ensino em espaços instituídos para esse fim. Quando Cecília pergunta “Ninguém lembra?”, ela não exclui a possibilidade de que algumas crianças não saibam, mas ela parece preferir considerar que todas as crianças puderam aprender. Valoriza-se, assim, a igualdade de acesso aos conhecimentos se observar que no diálogo a tentativa é fazer com que elas se lembrem de uma atividade específica, em substituição à palavra “coisa”.

A entrada na linguagem não se dá de forma consciente e nem do mesmo modo para todos os sujeitos; para Cecília a palavra “lembram” pode ter assumido o sentido de “aprenderam” ao se ler na sequência “nós estávamos fazendo”. Em relação às questões raciais, esse saber pode significar um resgate de ideias no universo linguístico das crianças. Poderia ter um efeito de “necessário lembrar” que pessoas negras foram escravizadas no Brasil para buscar “reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos” (BRASIL, 2004a, Quadro 2, p.74). Parece ser nesse sentido que Cecília recorre às lendas e outras leituras para ajudar as crianças a pensar sobre a história do país onde vivem.

Essa tentativa da professora de tornar conhecida uma parte da história do Brasil que inclui indígenas e africanos ganha relevância quando analisamos os dados de matrícula das crianças disponibilizado pela Secretaria da Escola. Os números do gráfico possibilitam uma reflexão sobre a conjuntura em que a história e a cultura de indígenas, negros e outros povos tem sido desenvolvida:

GRÁFICO 1: DADOS TOTAIS DE MATRÍCULA



Verificamos pela coluna 3 que do total de crianças matriculadas 4% são declaradas de cor preta pelas famílias. Em oposição, mais de 60% foram declaradas de cor branca. Diante desses dados do gráfico entendemos que as implicações subjetivas relativas à EREER são necessárias nesse espaço discursivo de maioria branca. Consideramos que a relação estabelecida por Cecília com a temática racial é de uma implicação que a leva ao desenvolvimento de atividades que tenham como objetivo trazer questões raciais para sala de aula de educação infantil.

Esse gráfico de matrícula (Gráfico 1) colocado em relação com o dizer “a gente vai lembrar de uma coisa” (Recorte 1) pode ser analisado pelo viés de uma possibilidade de problematizar sobre os séculos de exclusão de grupos étnicos não-brancos a partir da porcentagem de crianças declaradas pretas na matrícula. Arriscamos aqui usar o conceito de silêncio na perspectiva de um processo interdiscursivo que instaura uma relação dialógica entre presença e ausência. Cecília parece compreender que há um silêncio sobre o número real de crianças negras na escola e diz, a partir das histórias que narra às crianças, da existência de negros e indígenas na constituição da sociedade.

Esse viés de interpretação permite compreender que as brincadeiras e as histórias apresentadas por Cecília podem não fazer parte do capital cultural de algumas crianças e mesmo que a professora já tenha ensinado “na semana passada e na semana retrasada e na outra”, porque ela diz “a gente vai lembrar”, a atividade pode não se constituir como herança cultural das crianças, no sentido explicado conforme Bourdieu (2007), aumentando a relevância de trabalhar com a temática para romper com o silêncio.

Nessa perspectiva, cabe à instituição escolar apresentar às crianças os bens simbólicos que podem contribuir com a constituição subjetiva em torno das diferentes culturas que constituem a cultura brasileira, para que elas possam “se lembrar” quando questionadas. Exemplos de como isso pode ocorrer na educação infantil são a Roda de Conversa e a Contação de histórias que têm sentidos singulares na cultura de povos africanos e indígenas e que podem ser parte do conteúdo das aulas.

Outros olhares e gestos interpretativos sobre os números do gráfico fazem emergir um conjunto de representações sobre a questão racial, e podem produzir diferentes efeitos no espaço da Educação Infantil. Como exemplo, discutir sobre a inexistência de crianças indígenas e ciganas na matrícula, pois o fato de elas não estarem quantificadas não significa que não possam estar entre os grupos étnicos da cidade.

Mesmo sendo em menor quantidade, as crianças declaradas pretas, Cecília faz um investimento do seu interesse no desenvolvimento da temática. Nessa perspectiva,

“lembramos” a resposta dela quando questionamos⁶⁹ sobre a quantidade de crianças negras, indígenas e ciganas em suas turmas:

- “12 são negras. Não tem crianças indígenas e nem ciganas” (Respostas 2.5 e 2.6 – Questionário).

Verificamos que a quantidade de crianças negras informada na planilha do governo não coincide com a quantidade informada pela professora no questionário; disso pode-se interpretar que o Real da História está agindo sobre o imaginário dela. Cecília define as crianças como brancas e negras da sua posição de professora que se autodeclara branca evidenciando uma possível relação de alteridade, tendo em vista que para a identidade se constituir é necessário que exista interação; conforme referência anterior à Gomes (2002), nenhuma identidade se dá no isolamento.

Uma pessoa autodeclarar-se branca em uma sociedade racista e excludente em que o movimento pela igualdade de direitos deve ser permanente, conforme apresentamos no capítulo três, não têm as mesmas implicações que uma pessoa autodeclarar-se preta. Quando o sujeito fala, o que ele fala deriva seu sentido em relação à FD em que está se inscrevendo (PÊCHEUX, (2009). A tomada de posição de Cecília no questionário pode ser marcada pela sua inscrição em uma FD de inclusão. Cecília é uma professora branca e isso a coloca em um determinado lugar na sociedade; talvez, ela reconheça o lugar de onde as famílias se declaram brancas, pardas e negras e faz a tentativa de reescrever com as crianças a história contada sobre negros, como ocorreu no recorte três.

A não-coincidência das declarações sobre a cor, pela professora e na planilha, adquirem seu sentido em referência a essas posições referidas por Pêcheux (2009), pois as palavras, expressões e proposições mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam. Assumir-se negro em uma sociedade excludente é assumir uma identidade que traz em sua constituição processos sociais, culturais e políticos. Nesse sentido, a escola de educação infantil tem o papel de agir sobre esse processo de constituição identitária; o trabalho de Cecília, mesmo que pareça incipiente, requer dela um investimento subjetivo para não silenciar a história e a cultura de grupos representativos da sociedade brasileira que estão presentes nas turmas que leciona, ainda que o gráfico afirme ser um número pequeno.

Outro sentido, analisado a partir desse recorte, foi o dizer endereçado ao Mo3 “só lembra” (Recorte 1), que parece destacar um processo transferencial ocorrido desde as

⁶⁹ Questionário utilizado para a seleção de participantes da pesquisa, citado na Introdução, que compõe o apêndice desta Tese.

primeiras aulas. Outras atividades que foram desenvolvidas pela professora mostram uma possível afetação: na aula sobre a lenda, Mo3 foi o primeiro a responder sobre os povos que habitavam o país (“vieram índio” – Recorte 2), na aula sobre o balaio, foi Mo3 que interagiu com a professora dizendo que todo mundo queria aprender (Recorte 6), e na aula sobre a dança foi o mesmo Mo3 que respondeu à pergunta da professora sobre a língua (“Tupi-Guarani” - Recorte 8). Esses exemplos possibilitam dizer que aquilo que é dito sobre os indígenas pode ter se constituído para ele como aprendizagem e possibilitado responder que a atividade era aquela do “índio”. Ancorados na ADF, consideramos que essa afetação ocorreu porque o sujeito encontra-se imerso no jogo discursivo que o coloca em um movimento permanente de produção de sentidos.

Os sentidos e os sujeitos não são transparentes. Eles têm a sua materialidade e se constituem em processos em que a língua, a história e a ideologia coexistem e, por isso, repetir “na semana passada, e na semana retrasada e na outra” (Recorte 1) não torna evidente que Cecília refere-se a uma lenda indígena que tem sido trabalhada em diversas aulas e não cessa de significar. Por isso, ao desenvolver atividades que envolvam as questões étnicas e raciais com crianças torna-se importante valorizar “as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais” (BRASIL, 2016, Quadro 2, p.78) levando em conta as singularidades e o fato de que em sala de aula professor e estudantes podem construir conhecimentos.

As Diretrizes e Referenciais citados no Quadro 2 (p. 72-78) orientam que na educação infantil é necessário planejar atividades que respeitem os ritmos individuais que possam ampliar as capacidades das crianças. Talvez, por isso, a opção da professora por realizar um trabalho longitudinal que perpassa todas as aulas. Conforme disse Cecília, a temática foi se desenvolvendo “do começo do ano” o que revela uma tomada de posição da professora em relação ao ensino da história e cultura africana e indígena.

As atividades começaram quando a coleta de dados para esta pesquisa não tinha sido iniciada, como confirma os dizeres do Recorte 1 “(...) na semana passada, e na semana retrasada e na outra (...) nós estávamos fazendo...”, e ainda “O Mo3 só lembra da atividade do começo do ano”. Consideramos que há implicação da professora que se mobiliza e procura por atividades diversificadas sobre o tema ao mesmo tempo em que repete outras atividades. De acordo com os pressupostos da ADF, a repetição reforça um sentido. Em relação à EREER essa repetição de lendas, histórias e brincadeiras pode imprimir significados aos elementos trabalhados sobre a história e a cultura.

Na educação infantil, esse trabalho ocorre integrado às práticas de cuidado e desenvolvimento motor e linguístico e, talvez por isso, algumas práticas relacionadas à questão

racial não são legitimadas como ação afirmativa e de promoção da igualdade racial. No caso de Cecília, consideramos que esse trabalho é realizado mesmo que no imaginário dela as questões raciais não estejam estabilizadas o suficiente para enunciar sobre o que faz.

O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não ‘brota’ do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas em uma sociedade como a nossa, por relações de poder” (ORLANDI, 2001, p.42).

Nesse sentido, abordar aspectos da linguagem, da tradição e alguns hábitos em pequenos grupos, durante a leitura e contação de histórias, pela brincadeira e com jogos, nas interações que estabelecem com as outras crianças e recorrendo a diferentes tipos de recursos materiais pode não ser suficiente para afirmar que o ensino pautado nas “diferenças individuais, sociais, econômicas culturais, étnicas, religiosas” anunciado no PPP (2016b, p. 14) da escola chegou a se constituir. Mas, reconhecemos que há um envolvimento da professora com a temática pelo modo como as atividades são articuladas.

É da natureza dos documentos oficiais, como diretrizes curriculares, referenciais curriculares e projetos político-pedagógicos, apresentarem orientações de um modo abrangente; os efeitos dessas orientações sobre as práticas são singulares conforme são os processos de (des)identificação dos professores. Nas aulas de Cecília, na interlocução dela com as crianças sobre assuntos que abordam elementos culturais e históricos, fica evidente o empenho para relacionar a temática racial aos demais campos de experiência.

Conforme pode ser lido no PPP da EMEI Arte de Sonhar (2016b), é necessário pensar numa educação que busque a valorização dos indivíduos considerando os Direitos Humanos. Naquilo que poderia ser uma possível interpretação dessa orientação, Cecília procura resgatar a contribuição do povo negro para a construção da sociedade brasileira, como aparece no recorte abaixo:

Recorte 2 – Aula 1: Eles dominaram os índios, não foi?” (...) “Não satisfeitos eles foram lá na África e trouxeram quem” (...) “As pessoas negras. E trouxeram para cá também, não foi? E aí ficou todo mundo trabalhando?” (...) “E construíram a cidade” (...) “E aí começaram a trabalhar, o Brasil foi crescendo (...)

Dizer que “começaram a trabalhar, o Brasil foi crescendo” pode ser uma saída para falar da “importância do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil” (BRASIL, 2003, Quadro 2, p.74), mesmo que se possa ver nesse dizer um efeito de simplificação que silencia os diversos trabalhos realizados pelos negros. Consideramos esse

efeito de simplificação como contingência de um trabalho com crianças que requer um *modus operandi* que respeite “a expressão e as competências infantis” BRASIL, 2000, Quadro 2, p.73).

Por outro lado, é possível interpretar que a subjetividade de Cecília intervém na sua relação com as questões raciais determinando como será a abordagem do tema. As palavras “dominaram” “índios”, “Não”, “trouxeram” e “negras” permitem a leitura no sentido de um possível fracasso da dominação dos portugueses sobre os indígenas; os portugueses não ficaram satisfeitos com isso e precisaram buscar “as pessoas negras” lá na África. Esse dizer significa. Dá sentido às relações de poder que estão presentes nas diversas categorias sociais que foram estabelecidas ao longo da história. Porém, o que interpretamos é um silêncio sobre as situações de resistência, lutas e conquistas. Com criança também é necessário falar sobre esse assunto.

As formações continuadas específicas oferecidas no Cemepe, das quais Cecília disse ter participado (Recortes 5 e 6), poderiam ter funcionado como elemento de reconstrução do imaginário de professores que coloca negros e indígenas sempre em situação de inferioridade, dependência e servilidade; pois, a compreensão política sobre a história ajuda evitar os processos de exclusão das pessoas e o silenciamento dos debates sobre os temas nas aulas.

Conforme dissemos na introdução, significa investimento sistemático na capacitação e atualização permanente e em serviço dos profissionais. Ponderamos que assim como é importante participar das formações, é necessário que os profissionais saibam das lutas de classe e do movimento negro para entender que as ações afirmativas do Estado, resultantes em decretos, pareceres e leis, originam-se nesses enfrentamentos. Contudo, assim como ocorre em relação aos documentos oficiais e ordenamentos legais, a relação com o conteúdo ministrado na formação é mediada por um processo de (des)identificação, portanto, não temos elementos para afirmar que as problematizações nas formações continuadas não tenham ocorrido nesse sentido.

Silva (2019) afirmou em sua pesquisa que os profissionais da educação não tomam conhecimento das Diretrizes Municipais e destacou que, nas bases referenciais para reestruturação curricular do município, não constam pesquisas e livros de autores Uberlandenses. Esse dado aparece como uma contradição em relação à proposta de formação do Cemepe, entre 2013 e 2016, e com a proposta do eixo (Culturas Regionais e Locais) de trabalho de Cecília. Mas, encontra ressonância com alguns dizeres dela; por exemplo no silêncio sobre a presença e a contribuição dos negros para a construção da cidade de Uberlândia.

Analisando esse silêncio sobre os autores Uberlandenses na perspectiva de Villarta-Neder (2013), de que é o silêncio que torna possível o movimento da subjetividade em sua relação com o discurso, alguns sentidos são constituídos. Um deles é a inexistência de um

trabalho voltado para a diversidade cultural e religiosa local, tendo em vista que o eixo de trabalho da professora é Culturas Regionais e Locais e a escola está situada no Setor da cidade em que as primeiras manifestações de Congada surgiram. Verifica-se que, ao falar sobre a música “tá caindo fulô”, Cecília fez uma tentativa de inserir esse assunto na aula, mas não conseguiu levar adiante a proposta.

Outro aspecto para destacar é uma opacidade trazida pelo dizer “...e ficou todo mundo trabalhando” que pode produzir um efeito de sentido de igualdade nas relações de trabalho. Sabe-se, no entanto, pelos livros de História do Brasil, que brancos, negros e indígenas, e outros povos que vieram para o Brasil, eram colocados para trabalhar em condições diferentes. Conforme afirmou Pêcheux (2009), é a ideologia que, através do uso, designa o que deve ser; assim a história narrada parece ser a da suposta democracia racial e de igualdade nas relações de trabalho. Esse poderia ser outro fio para desenrolar a história dos negros na cidade de Uberlândia.

Nesse recorte ainda é possível outra interpretação. Cecília parece reafirmar um saber sobre a diferença do trabalho realizado por negros no Brasil para impulsionar a economia do país, ao dizer “E aí começaram a trabalhar (...) o Brasil foi crescendo”, dando um sentido de que antes não se trabalhava, ou não se trabalhava como os negros e negras trabalhavam. Novamente podemos observar o efeito de simplificação em relação aos fenômenos históricos que silencia o processo de escravização que contribuiu para o crescimento do país.

Os efeitos de atravessamentos da história e das relações conflituosas que os sujeitos mantêm com as questões raciais aparecem nos dizeres; Cecília parece caminhar para um equívoco na sequência da narrativa, quando fala do tecido, referindo-se a ele como democrático:

Recorte 3 – Aula 1: Então esse tecido é democrático” (...) “E aí esse tecido caiu no gosto do povo” (...) “Quem queria um escravo não tinha que comprar um escravo?” (...) “Comprava de quem ia lá na África capturar eles porque eles vinham presos” (...) “Um africano que vinha lá do país dele, que era livre chegava aqui ele era vendido por um pedaço de pano (...)

A palavra “democrático” nesse momento da fala pode legitimar um lado da história que minimiza os sofrimentos e a situação de opressão vivida pelos negros em terras brasileiras. Essa aparente igualdade trazida pelo dizer é confirmada quando a professora diz “aqui era usado pelos negros, pelos índios, pelo povo que era pobre (...)”.

A suposta igualdade questionada em Bourdieu (1989), a partir da noção de capital simbólico, é interessante para problematizar sobre as possíveis diferenças de capital cultural dessas crianças. Essa aula deriva do eixo Culturas Regionais e Locais e, pela sequência que elas

são desenvolvidas pela professora, as crianças sabem que ouvirão contar histórias e parlendas, farão pinturas, e trabalhos manuais, e terão brincadeiras e cantigas da cultura popular; desse repertório e das vivências sociais, podem se constituir para as crianças uma memória e, sob esse aspecto, precisa ter o cuidado que a professora da educação infantil precisa ter ao dizer aquilo que deve ser dito.

Se a professora diz “aqui era usado pelos negros ... e pela realeza” pode sustentar falsa ideia de que o Brasil é o país da igualdade entre os povos, pois na relação do sujeito com a língua e com a história, as palavras ditas fazem emergir o não-dito produzindo sentidos que não são controlados. Esse sentido pode ser modificado quando Cecília diz “É um absurdo isso” e instaurar outros sentidos.

O dizer “esse tecido era usado pelos negros, pelos índios, pelo povo que era pobre e não tinha dinheiro, mas era usado também pela realeza, por aqueles que tinham dinheiro” pode explicitar uma relação entre culturas diferentes estabelecida pelo vestuário; como também pode ser lido (no Recorte 9) pela referência ao turbante. Confirma-se a relevância de trabalhar, desde a infância, elementos de diferentes culturas, pois eles são significativos na estrutura social e podem ser tomados como motivos para pré-conceitos e discriminação se o imaginário construído sobre eles for depreciativo.

Considerando as categorias de raça e etnia reelaboradas por Munanga (2003), em que raça é um conceito morfo-biológico e etnia é sociocultural, histórico e psicológico; considerando também que um conjunto populacional dito raça “branca”, “negra” e “amarela”, pode conter em seu seio diversas etnias, o vocábulo “democrático” utilizado no recorte 3 por Cecília ao dizer “Democrático é uma coisa que eu posso usar, você pode usar, a tia PQ pode usar, até a primeira dama pode usar” pode instaurar uma reflexão sobre igualdade de direitos. Pois, o que mudou no tempo presente em relação a esse tempo apresentado por Cecília foram as expressões e não as posições ideológicas que reforçam a exclusão de direitos dos negros e indígenas.

Nessa perspectiva, não interpretamos que Cecília está reforçando o discurso da democracia racial, Cecília parece retomar o direito aos bens materiais e culturais que todas as pessoas têm e que está materializado no texto da lei:

Todas as pessoas, independente do seu sexo; origem nacional, étnico-racial, de suas condições econômicas, sociais ou culturais; de suas escolhas de credo; orientação sexual; identidade de gênero, faixa etária, pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos globais e do desenvolvimento, têm a possibilidade de usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática (PARECER CNE/CP nº 8/2012 – Quadro 2, p.77).

Cecília procura estabelecer relações entre os assuntos trabalhados em diferentes aulas, com o nível de ensino das crianças e, em se tratando de uma educação que propõe pensar a diversidade étnica e racial existente em nosso país, conforme orientações do PPP, é necessário lembrar que o modo como essa temática interpelará as crianças não se dará de forma imediata, explícita e sem conflitos.

Como dissemos na seção um, deste capítulo, para Bourdieu (2007) o gosto é o resultado de imbricadas relações de força alicerçadas nas instituições transmissoras de cultura da sociedade capitalista. Nesse sentido, o processo que permitirá a construção de aprendizagens significativas sobre a história e cultura de diferentes povos no Brasil requer intenso trabalho de seleção de atividades diversificadas para que as crianças possam estabelecer relações entre os assuntos que desconhecem com conhecimentos que já possuem, e possam expressar por meio das diversas linguagens aquilo que estão apreendendo.

Pelo caminho da repetição, as práticas desenvolvidas por Cecília que envolvem pintura do tambor, trançado do cesto, dança e música, talvez possam significar e produzir sentidos para as crianças ajudando na construção de uma imagem positiva em relação aos diferentes povos que formam a sociedade brasileira.

Nos dizeres de Cecília não se verifica uma interpelação pelos discursos que trazem uma imagem negativa de africanos e indígenas que circulam no imaginário social, como “povo preguiçoso”, “invasores de terra”, “rebeldes” e “escravos”. No dizer “E aí começaram a trabalhar, o Brasil foi crescendo (...)”, vê-se um sentido de valorização, que poderá reverberar em atitudes de respeito por todos os grupos étnicos. Esse mesmo sentido pode ser interpretado no Recorte 4:

Recorte 4 – Aula 1: Então, aqui no Brasil tem um monte de festa.

O sentido é sempre produzido em relação a [algo] porque algo já foi dito anteriormente, em algum lugar. Nessa perspectiva, dizer que “Aqui no Brasil tem um monte de festa” é, em certa medida, retomar os já-ditos sobre o país do carnaval e do futebol; mas “um monte” carrega um silêncio sobre o significado de cada evento (social, corporativo, religioso, cultural, acadêmico) e pode silenciar a origem deles.

No Brasil, algumas festas fazem parte de um processo de resistência sociocultural e, no caso da população negra, as festas atuaram como agente emancipador da escravidão, seja pela

religiosidade, pela dança, pela luta, pela expressão corporal. É uma forma de combate, resistência e construção da identidade (MUNANGA; GOMES, 2004).

Voltando ao Gráfico 1 (p. 164), sobre os dados de matrícula, em que o número de crianças declaradas brancas é maior que o número de crianças declaradas pretas e pardas, dizer que “aqui no Brasil tem um monte de festa” não produz o mesmo efeito para todas elas, pois o que será alcançado por cada criança depende do capital simbólico dela. Esse dizer, marcado pelo vocábulo “monte”, pode silenciar elementos singulares da cultura africana e indígena, e incluir diferentes manifestações da cultura globalizada (páscoa, natal, dia das crianças, *halloween* e outras) que impedem a construção das identidades enquanto processos, passando a pensá-las como produtos.

Nesse sentido, realizar um trabalho considerando a constituição identitária da criança brasileira é colocar em debate o assujeitamento delas à cultura imposta pelos povos brancos colonizadores. Silenciar isso é deixar de dizer das discussões sobre a identidade nacional e da presença do multiculturalismo na educação-cidadã (MUNANGA, 2003).

O Estado, pela ausência de suas políticas educacionais específicas, tende a corroborar esse silenciamento. Nas escolas, o silêncio pode reforçar o preconceito existente em relação às festas de matriz africana e o estereótipo racista em torno delas. Revendo os acontecimentos históricos relativos à publicação da política pública para a educação no município, em 2013, citados no capítulo três, parece necessário lembrar a localização da EMEI Arte de Sonhar para verificar o papel da memória nesse dizer.

Conforme apresentado na introdução, a EMEI Arte de Sonhar está situada na região Sul da cidade, mesmo setor em que está localizada a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito que se destaca pela resistência em manter as tradições de origem africana por moradores que têm essa ascendência. Um dos grupos⁷⁰ que organiza a Festa do Rosário que se realiza no segundo domingo de outubro e, de acordo com Brasileiro (2012, p. 17), é uma festa que “foi constituída dentro de um contexto urbano, no qual já existia uma elite social explicitamente preconceituosa”. Esse parece ser um aspecto relevante de ser abordado no eixo que trabalha culturas locais, pois, desde a sua formação a “luta por identidades próprias através

⁷⁰ Conforme Brasileiro (2012), a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e de São Benedito é, talvez, a mais antiga instituição jurídica da sociedade civil criada em Uberlândia. Recebeu diversas nomenclaturas, como por exemplo, Irmandade de Nossa Senhora do Rosário de Uberabinha ou Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos homens de cor (1916) e Associação da Irmandade Nossa Senhora do Rosário dos homens de cor (1963).

de disputas dos espaços socioculturais, políticos e religiosos era visível” (BRASILEIRO, 2012, p. 18).⁷¹

A tradição cultural do Congado⁷² na cidade de Uberlândia é marcada por tensões entre grupos de congadeiros, igreja e poder público, mas resiste com grupos que anseiam por mudanças e com grupos que mantêm a estrutura mítica e ritual do Congado procurando manter a noção de pertencimento etnocultural mesmo diante das modificações em relação aos ritmos, instrumentos e musicalidade (BRASILEIRO, 2012).

De acordo com Brasileiro (2012), esse é um tema que vem sendo estudado na cidade de Uberlândia desde o início da década de 1980, mas o enfoque dado a ele varia conforme a abordagem. Neste trabalho, o dizer “lá no congado tem essa música” parece marcar a proposição do aspecto festivo como retomada da memória. Interpretação que nos leva à análise da palavra “apresentação” do Recorte 5:

Recorte 5 – Aula 1: (...) professora também estuda e eu fui lá estudar. E eu fui lá estudar num lugar que chama Cemepe. Lá no Cemepe é como se fosse uma escola para professor (...) Eu pensei “oba” adoro ver apresentação (...)

Essa manifestação cultural realizada em Uberlândia poderia ter sido mais explorada a partir das palavras “festa” (recorte 4) e “apresentação”, começando com as crianças uma modificação em torno das representações sociais construídas negativamente sobre a festa do Rosário e São Sebastião, na cidade. Ainda assim, consideramos que o trabalho iniciado por Cecília é significativo no sentido de instaurar na infância um modo de olhar para afrodescendentes como sujeitos ativos participantes da história.

Nas escolas, pode-se definir o que deve ser lembrado e esquecido, valorizado ou excluído da história do Brasil; por isso, reconhecemos nas atividades propostas pela professora uma tentativa de desconstrução de valores negativos sobre africanos e indígenas. Lembrando que os estudantes com os quais Cecília está desenvolvendo o tema têm entre quatro e cinco anos de idade e estão iniciando a formação escolar, o recorte da história feito por ela será, conforme a legislação educacional, aprofundado no Ensino Fundamental e Médio.

⁷¹ Brasileiro (2012) destaca que no interior dessa Irmandade havia disputas e que os dissidentes realizavam por conta própria uma festa para São Benedito no mês de maio, no bairro Martins/Região central da cidade. O autor menciona, também, que durante 90 anos a festa do Congado foi realizada no mês de novembro, mas, a Diocese de Uberlândia com o Aval da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e de São Benedito alterou, em 2003, a data da festa para outubro.

⁷² Utilizamos o termo Congado fundamentados em Brasileiro (2012, p.10) que o adota como referencial de organização cotidiana. Segundo o pesquisador, alguns autores preferem a expressão Congada quando trabalham com rituais, festas, danças, procissões e desfiles.

Dizer que no Brasil tem “muitas festas” seria abertura para a professora conversar com as crianças sobre uma festa tradicional da cidade oportunizando aprendizado sobre a diferença e a diversidade, possibilitando às crianças perceberem-se nesse processo e perceber nos outros a diferença, tendo em vista que

para que seja incorporada pelas crianças, a atitude de aceitação do outro em suas diferenças e particularidades precisa estar presente nos atos e atitudes dos adultos com quem convivem na instituição. Começando pelas diferenças de temperamento, de habilidades e de conhecimentos, até as diferenças de gênero, de etnia e de credo religioso, o respeito a essa diversidade deve permear as relações cotidianas. (BRASIL, 1998b, v. 2, p. 41).

A escola é um espaço em que se entrelaçam representações que contribuem para a construção da identidade, tendo em vista que ela se constitui no imaginário, esse processo é culturalmente complexo e, por isso, há necessidade de inclusão de temas diversificados para a reconstrução das relações no espaço escolar.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia, por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares, a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira (...) bem mais que a inclusão de novos conteúdos, exige-se que repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (PARECER CNE 03/2004a – Quadro 2, p. 74).

A promoção da igualdade etnicorracial na educação, como as demais práticas educativas, requer um conjunto de conhecimentos, princípios teórico-metodológicos, procedimentos e técnicas articulados de modo coerente (NEVES, 2008). No capítulo três, discorreremos sobre a tentativa de implementar políticas públicas e modificar práticas pedagógicas no município de Uberlândia; a “Rede Pública Municipal pelo direito de ensinar e de aprender” foi citada como uma proposta de educação para a diversidade com respeito às diferenças.

O esforço empreendido no Cemepe naquele período para manter o compromisso de desenvolver formação permanente com profissionais da educação buscando, inclusive, respeitar as especificidades locais e as características histórico-culturais da comunidade escolar também foi destacado. No planejamento das formações (Tabela 1, p.27), verificou-se que palestras, debates e minicursos com foco na temática racial foram ampliados e observamos que a SME buscou adequar suas ações à legislação.

Com base nessas informações, podemos afirmar que essas ações podem produzir efeitos nas unidades escolares; elas parecem ter reverberado nas aulas de Cecília. Um desses efeitos pode ser lido no dizer “Professora também estuda e eu fui estudar. E eu fui lá estudar num lugar que chama Cemepe”. A professora foi interpelada pela proposta da SME ao ponto de fazer com que o trabalho voltado para a temática racial adentrasse a sala de aula atravessando discursivamente seus dizeres.

Segundo Bourdieu (2007), a cultura define o modo de ver o mundo; então, se as crianças não veem a cultura africana como parte da cultura delas, como o Congado, elas poderão não entendê-la como uma tradição pertencente ao seu mundo, resultando em um processo de exclusão das pessoas que tentam manter essa herança cultural. Cecília, mesmo que superficialmente, pode contribuir para que as culturas africana e indígena sejam conhecidas.

Ao dizer “oba”, Cecília parece ressignificar a “apresentação” atribuindo um sentido a ela. A lenda do tambor africano, a pintura do tambor com motivos da paisagem africana, e o trançado do balaio são atividades que parecem derivar dessa formação específica no Cemepe e desse sentido construído a partir da “apresentação” e ela investe nessas atividades, como aparece nos dizeres:

Recorte 6 – Aula 1: De palha, pra fazer um de palha tem que saber muito fazer balaio e eu aprendi hoje, com a tia PQ, a fazer um balaio. (...) Aí a tia PQ me ensinou hoje, A tia Cecília ia aprender com a tia AA e a tia PQ foi e me ensinou e a gente vai usar isso aqui [Mostra folhas de jornais] pra fazer o balaio.

Dizer que “a tia PQ me ensinou” parece indicar um investimento de Cecília, além de estar de acordo com os referenciais para a educação infantil (1998) e o texto da BNCC (2017), que colocam para a Educação Infantil o desafio de criar condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los. Esse momento da aula parece ter sido aproveitado nesse sentido.

Respeitar as singularidades e as diferentes relações que as crianças estabelecem com os conhecimentos, assim como as especificidades das mediações necessárias nessa etapa da escolarização é necessário, assim como estabelecer estratégias de ensino que permitam conhecer o patrimônio cultural que deverá ser ampliado nas etapas posteriores, em continuidade dos processos de aprendizagens iniciados na Educação Infantil. No recorte abaixo destacamos um dizer que pode trazer esse mesmo sentido:

Recorte 8 – Aula 2: “É, onde eles chegaram falava Tupi-Guarani e os negros falavam a língua do país deles, mas eles tiveram que (...) aprender o português.”

Há neste excerto a presença de outra forma de dominação. A expressão deôntica “tiveram que” explicita uma relação de poder e dominação e silencia a resistência empreendida por meio da língua. Esse dizer produz reflexões sobre a constituição e a formação do povo brasileiro e permite mostrar a presença de uma memória discursiva, construída pela história que aponta nos vocábulos “Tupi-Guarani”, “língua”, “deles” e “português”, alguns elementos da heterogeneidade linguística constitutiva do povo brasileiro.

Em se tratando de uma turma de crianças, pensamos que a opção da professora não tenha sido abordar as diferentes línguas indígenas faladas, mas fazer circular um saber sobre a história. Com o dizer “onde eles chegaram falava Tupi-Guarani”, Cecília revela um conhecimento sobre a diversidade linguística do Brasil que pode instaurar debates sobre a oficialização da Língua Portuguesa que silenciou as línguas indígenas faladas pelos habitantes do país.

Entendemos pela AD que a sala de aula constitui-se como espaço discursivo em que subjetivações podem ocorrer. Esse processo de subjetivação ocorre como efeito de uma tensão vivida pelo professor mediante atravessamentos teóricos que (não) o constituem. Esse dizer mostra que o sujeito-professor constitui-se em um jogo de (des)identificação teórica e, nesse sentido, deixará flagrar um atravessamento em detrimento de outro.

Considerando a “superficialidade” com que a temática racial foi abordada no curso de pedagogia, conforme disse Cecília no questionário já citado, a memória discursiva sobre a EREER pode não ter se constituído durante a graduação e o que adentrou a sala de aula pode ter sido um atravessamento teórico ocorrido durante a formação ofertada no Cemepe e das pesquisas que a professora realiza na internet, como a apresentação do balaio (Recorte 6) e as paisagens (Recorte 9).

Ainda em relação ao indígena, por esse dizer, pode-se retomar a missão evangelizadora dos jesuítas no Brasil e, assim como no Recorte 2, explicitar uma forma de domínio e refletir sobre o projeto de educação que perpassou a sociedade brasileira. A expressão deôntica “tiveram que” também possibilita vislumbrar o processo de escravização e os conflitos que marcaram a constituição identitária do povo brasileiro, como a música “tá caindo fulô” e a tradição do Congado.

Na educação infantil, silenciar sobre a história e cultura de africanos, indígenas e afro-brasileiros pode reforçar o imaginário de que a formação da sociedade brasileira deu-se sem conflitos e sem lutas e como efeito negar o lugar atribuído a esses grupos nessa sociedade. Como o sujeito é por natureza contraditório, e se inscreve em uma ideologia sem mesmo pensar nisso, no caso do sujeito participante desta pesquisa é possível afirmar pelos dizeres analisados que a ideologia está materializada em suas aulas.

Reconhecer as necessidades educacionais infantis dos diferentes grupos etários que constituem a Educação Infantil é importante para que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento correspondam às características do desenvolvimento das crianças, pois há diferenças físicas, linguísticas, sociais, afetivas que interferem no desenvolvimento delas e precisam ser consideradas na prática pedagógica.

Quando Cecília é convocada pelo PPP e pelos textos da lei a posicionar-se em relação à EREER e ocupa um lugar de professora-engajada que busca por formação, pesquisa vídeos, músicas e histórias na internet, propõe atividades coletivas com recursos diversificados e cria um ambiente de valorização de elementos culturais ela parece fazer coro às vozes de negros e não-negros em favor de uma educação antirracista e se insere em uma FD da afirmação constituída pelo discurso institucional da diversidade.

Nessa segunda seção, analisamos acontecimentos discursivos que se circunscreviam no espaço do silêncio e considerando, segundo a ADF, que o sujeito discursivo não realiza somente atos, mas (se) significa ao dizer, consideramos que os silêncios materializados nos dizeres de Cecília manifestam a possibilidade de implementar uma educação que valorize e respeite o outro desde a infância. São silêncios que evidenciam a incompletude da linguagem revelando que nem os sujeitos e nem os sentidos estão completos, mas se constituem pela/na falta, e no movimento de buscar significações.

Os silêncios analisados denunciam a necessidade de formações específicas permanentes sobre a história e a cultura africana e indígena, conforme anunciado por Paula (2013), pois é no corpo a corpo com a linguagem que os sujeitos vão se constituindo e construindo conhecimentos. O silêncio sobre os autores Uberlandenses pode significar inexistência de um trabalho voltado para a diversidade cultural e religiosa local e sinalizar sentidos escorregadios, como uma estratégia para silenciar a contribuição dos negros na construção de Uberlândia, ou inconvenientes como a exclusão do direito à memória, reservando a eles a condição de escravos.

Contudo, é um silêncio que denuncia iniciativas institucionais pouco planejadas para promover uma efetiva mudança na qualidade do ensino sobre a história e a cultura africana, indígena e afro-brasileira, revelando (Quadro 3, p. 109) ações organizadas em forma de

“pacotes” que nem sempre levam em consideração as necessidades e especificidades dos profissionais em suas respectivas escolas.

Outro sentido que pode ser atribuído ao silêncio é a negação das tradições locais. Cecília não se nega a dizer que a nossa brasilidade recebeu a influência dos negros africanos no nosso modo de viver, mas essa contribuição é apresentada de modo generalizado sem superar a perspectiva das manifestações culturais e artísticas que estão materializadas nos dizeres dela. Esse recorte na temática que aborda a história e a cultura geral com pouco (ou sem) diálogo com a história e a cultura local revela o fato de que saber sobre determinados aspectos da história e a cultura africana e indígena não é garantia de que esse conhecimento será discutido e implementado, pois não são todos os professores que nele se subjetivarão. Assim, os dizeres dessa seção denunciam a necessidade de ampliar o debate sobre a temática “História e cultura afro-brasileira e indígena” na perspectiva dos povos que habitavam o país e daqueles que foram trazidos para cá, ampliando os conhecimentos sobre a cultura, as tradições, as línguas, a cosmo visão de mundo e suas trajetórias.

ENTRE O DIZER E O SILÊNCIO: ALGUNS EFEITOS

O tom dado por nós às nossas análises está circunscrito à perspectiva de uma prática pedagógica que se orienta pela identificação do professor ao seu objeto de trabalho e aos seus objetivos. A nossa posição de escuta de dizeres e de silêncios possibilitou compreender como os enfrentamentos teóricos, as identificações com a questão racial e as interpelações pelos documentos oficiais orientadores das práticas na educação infantil podem contribuir para que outras relações sejam construídas transformando-se em saberes.

A problematização com o foco em duas formas de funcionamento do discurso (dizer e silêncio) mostrou que ser professora na educação infantil é ser uma organizadora de relações nem sempre harmoniosas, e instauradora de processos de aprendizagem que assegure o bem-estar da criança, respeite o ritmo e as necessidades educativas delas, e valorize aspectos da cultura, da história e do espaço social no qual estão inseridas.

Essa nossa conclusão parcial, foi construída com base nos recortes em que aquilo que se dizia sobre história e cultura, de algum modo, tinha relação com a temática racial; e o que resultou desse empreendimento analítico foi a compreensão de uma constituição do sujeito-professor interpelado por esse tema que busca dar sentido às suas práticas ressignificando-as em relação à temática racial.

Na primeira seção analisamos dizeres que se circunscreveram ao espaço do que foi dito; e na segunda, circunscreveram-se no espaço do silêncio. Nesse espaço do dizer e do silêncio Cecília deixou-se mostrar como professora que se ocupa do seu Eixo de trabalho (Culturas Regionais e Locais) e, por isso, busca por formações continuadas para sustentar suas práticas e incluir no planejamento alguns elementos que ela considera importantes, como falar com as crianças sobre aspectos da cultura e da história de negros e indígenas no Brasil.

Verificamos, com isso, a inscrição da professora em um espaço sócio-ideológico que a coloca em um campo enunciativo determinado que possibilita dizer certas palavras e não outras. Por meio dos estudos discursivos compreendemos que o modo como as experiências formativas são interpretadas é singular e a maneira como são desenvolvidas por cada profissional nas instituições escolares está relacionada a essa singularidade. No caso de Cecília, foi possível verificar efeitos da formação continuada e específica que abordava elementos de outras culturas reverberando em suas práticas (Recortes 3 a 6); isso ganhou relevância ao considerarmos que no curso de Pedagogia o contato com a temática “foi superficial”, conforme ela mesma anunciou em uma resposta do Questionário⁷³.

A identificação parece ser o processo que intervém na maneira como Cecília aborda temas que fazem parte do seu trabalho, implicando certos modos de desenvolvê-lo. A proposta de Cecília de contar lendas e histórias (Recorte 1, Recorte 2) apresentar processo de escravização de indígenas e negros (Recorte 2 e Recorte 3), mostrar elementos da cultura e da arte africana e indígena (Recorte 4, Recorte 5, Recorte 6 e Recorte 9), abordar aspectos da tradição (Recorte 7 e Recorte 9) são estratégias que viabilizaram o acesso das crianças à diversidade étnica e cultural de nosso país. Essas práticas podem contribuir para a instauração de processos de identificação das crianças e, desde a infância, minimizar a inferioridade étnica e racial existente na sociedade.

Somente com a leitura das transcrições das aulas apenas à tese poderíamos dizer que a organização da aula pautada na rotina diária com atividades desenvolvidas em um tempo restrito entrecortado por brincadeiras, brinquedos e tempo para o lanche dificulta ou impede explorar a história e a cultura africana e indígena limitando a participação das crianças. Poderia, ainda, tomar essa proposta como um efeito da concepção de que as crianças não conseguem manter a atenção fixa em uma mesma atividade por um período longo pressupondo uma

⁷³ Questionário mencionado na Introdução da tese e nota de rodapé nº 69.

abordagem tradicional que propõe a divisão de horários em minutos para que diversas atividades sejam desenvolvidas.

As observações das aulas que resultaram em anotações (Notas de Campo) interpretadas junto com os dizeres de Cecília sobre as atividades serem desenvolvidas em diferentes momentos, no coletivo, com diversos recursos, mas não de qualquer jeito (Recortes 1, 4, 6 e 9) para “explorar o conteúdo durante todo o ano articulando a temática ao cotidiano das crianças” (Questionário) ajudam-nos na desconstrução dessas interpretações; mostram que no ambiente da sala de aula a relação com o saber está para uma não totalidade. Os sentidos construídos pela professora sobre o que/como é ensinar na educação infantil a conduzem por aquilo que é da ordem do imprevisível e inesperado e cria a possibilidade de (re)invenção do planejado de tal modo que aula possa ser entendida como acontecimento.

Ademais, os dizeres sobre os processos de escravização indígena e africana ocorridos no Brasil podem ser marcas dos processos de interpelação da professora pelo discurso de respeito aos valores culturais artísticos e históricos de diferentes grupos étnicos; assim como os dizeres dela sobre a tradição e a cultura podem evidenciar a inscrição no discurso oficial sobre a igualdade de direitos.

Os dizeres de Cecília publicizam que aprender sobre a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena significa aprender sobre o jeito de viver e conviver de povos que contribuem para a construção da sociedade brasileira, para confirmar a importância dos movimentos que lutam para inserir a temática racial no currículo, e para ratificar que o papel do professor “no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências.” (FREIRE, 2006, p.77).

A singularidade dessa tomada de posição discursivo-enunciativa de Cecília desvelou uma inscrição na proposta de ensino da EMEI Arte de Sonhar que implicou reconhecimento da situação de denegação, discriminação e cerceamento vivida por indígenas e negros no país. E nesse sentido, o sujeito-professor Cecília se mantém um sujeito desejanste de práticas pedagógicas inclusivas.

Os dizeres analisados mostraram também que é complexa a tarefa de trabalhar na Educação Infantil e inserir no planejamento atividades sobre a cultura africana e indígena entendidas como uma maneira de evitar o apagamento da cultura, entender a história de afro-brasileiros, conhecer a Arte de diferentes grupos étnicos, saber sobre hábitos e gostos, compreender o uso da língua, por meio de experiências diversificadas e com recursos variados.

Esse trabalho requer atenção no planejamento da ação pedagógica para que as atividades não se transformem em momentos sem interconectividade e acabem não produzindo sentidos

de reescrita da história. Um trabalho que exigiu de Cecília a reorganização de conhecimentos sobre a educação na infância e uma tomada de posição frente aos saberes que não a constituía nas questões raciais.

As ausências e lacunas relativas à história e cultura africana e indígena localizadas nas atividades propostas por Cecília podem ser efeitos do silenciamento dessa temática na formação dela, mas que foram assumidos como desafios a serem vencidos por ela. Como por exemplo, no processo de escravização apresentado pela professora que manteve a proposta de rompimento da visão do negro escravo isento da construção histórica do país. Mesmo que o trabalho dela possa parecer superficial e sem uma fundamentação consistente, ainda assim, pode ser considerado relevante, pois, de acordo com Santos (2017), nem mesmo a historiografia conseguiu total inserção do tema ao abordar a construção histórica do Brasil.

Assumindo o espaço discursivo da sala de aula na perspectiva de Freire (2006, p. 97) como “texto para ser constantemente ‘lido’, interpretado, ‘escrito’, e ‘reescrito’” empreendemos uma análise de dizeres nos quais pudéssemos interpretar como a história e a cultura africana e indígena têm adentrado o espaço da educação infantil, considerando que na instituição escolar períodos da história podem ser silenciados. Assim, o gesto interpretativo lançado sobre os nove recortes objetivou, na primeira seção, evidenciar como a história tem sido velada e reescrita e, na segunda seção, evidenciar algo que não tem sido alcançado pelos/nos projetos educacionais, e poderiam instaurar desde a infância um modo de olhar para negros, negras e indígenas como sujeitos na história.

A busca por formações continuadas específicas sobre a temática pareceu ser o caminho escolhido por Cecília para minimizar ou reverter as dificuldades/ausências enfrentadas por ela. Sob a perspectiva dos estudos discursivos adotada nesta pesquisa, que considera o surgimento do sujeito no que lhe faz falhar, naquilo que lhe faz obstáculo e marcado pela incompletude, o que interpretamos nos dizeres do sujeito-Cecília são marcas das subjetivações que ela sofreu no processo de constituição como professora RII afetando o seu fazer pedagógico.

Valemo-nos nessa análise do arcabouço teórico da ADF e visualizamos que os documentos oficiais (DCNEI, RCNEI, PPP) e ordenamentos legais (Leis 10.639/2003 e 11.645/2008) abrem possibilidades para o trabalho da professora produzindo efeitos na subjetividade dela. Esses efeitos acabaram por evidenciar a relação de Cecília com o (não) saber e os movimentos de (re)elaboração com os saberes que passaram a constituir sua relação com as questões étnicas e raciais. Com esse entendimento, retomamos Pêcheux (2012) para dizer que a constituição de uma relação com as “coisas-a-saber” só se torna possível por meio das filiações identificadoras e não pela interação, repetição ou reprodução. Com isso, encerramos

esse capítulo e arriscamos elaborar algumas considerações sem a pretensão de que sejam conclusivas.



CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

ATÉ QUE OUTRAS PALAVRAS SEJAM DITAS

Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se na minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer. (FREIRE, 2006, p. 135).

Neste momento de encerrar, fica a certeza colocada por Freire “de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei”. A escrita desta tese confirma nossa inconclusão como sujeitos, e atesta, “de um lado, que não sabemos tudo, e de outro, que o caminho para o conhecimento é longo” (FREIRE, 2006, p. 135). Viver na diversidade exige trilhar esse longo caminho para o conhecimento e um exercício permanente de respeito ao outro.

No tempo presente, em que a diversidade tem impulsionado mudanças nas políticas públicas, à escola brasileira coloca-se o desafio de repensar suas propostas de inclusão para romper com o silenciamento de práticas preconceituosas e discriminatórias. Este trabalho buscou evidenciar como atividades desenvolvidas na educação infantil, no município de Uberlândia, podem transformar-se em práticas de reconhecimento e respeito por grupos étnicos que constituem a nossa sociedade se a abordagem das questões raciais não se reduzir ao mero cumprimento de uma agenda prescrita pelos documentos oficiais.

Quisemos mostrar como uma professora “abre o caminho para conhecer” e reivindica para o nível inicial da educação básica o direito de “saber melhor o que já se sabe” da história. Conceitos fundantes da Análise de Discurso Francesa, difundidos por Michel Pêcheux, como memória, interdiscurso, discurso, sujeito e identificação, foram acionados para fundamentar problematizações sobre práticas singulares realizadas com crianças. Esses conceitos possibilitaram verificar que as atividades da professora produzem efeitos que escapam à intencionalidade dela. Na interlocução com as crianças, as tarefas talvez não tenham sido o

que poderiam ser, mas foram como poderiam ser e mobilizaram os profissionais daquela instituição para um trabalho sobre a diversidade étnica e racial.

Quando, por exemplo, a professora diz que “A tia Cecília ia aprender com a tia AA”, no recorte 6, ela está referindo-se à professora de aula especializada; a mesma que organizou a coreografia citada no recorte 8. Essa referência e a participação da Agente de Saúde na segunda aula transcrita aqui sinalizam que a proposta de trabalho delineada no PPP da escola (2016b), que prevê relação entre os projetos e a “sintonia de ideias”, acontece e favorece o diálogo entre os profissionais.

Entretanto, não localizamos nos dizeres de Cecília referência à pedagogia de projetos citada como opção de trabalho no PPP (2016b, p.21). Propor essa metodologia de trabalho pressupõe práticas investigativas fundamentadas na participação de todos os sujeitos envolvidos no ato educativo (as crianças, os profissionais e as famílias) para a construção coletiva de conhecimentos o que não conseguimos verificar na materialidade selecionada. Ainda assim, o gesto de interpretação lançado sobre os dizeres permitiu observar que as atividades propostas pela professora possibilitaram socializar conhecimentos sistematizados sobre a cultura africana e indígena sem se distanciar das culturas infantis e com respeito às especificidades dessa etapa: o cuidado, os brinquedos e as brincadeiras não perderam os seus lugares e importância e se mantiveram presentes na Rotina da sala.

Alguns teóricos que desenvolveram as noções de criança e infância ajudaram-nos nesse entendimento. Foi com base neles que analisamos os dizeres da professora e compreendemos como as atividades desenvolvidas com as crianças podem ser transformadas em oportunidades de promover uma educação referenciada socialmente desde a infância, em contraposição à visão assistencialista do início da escolarização no país e às práticas anteriores à LDBN 9.394/1996.

Ao se falar em crianças e infâncias, é importante lembrar que essas são noções construídas ao longo do tempo. No tempo presente, em que se considera a criança um sujeito histórico e de direitos, parece importante abordar temas que envolvam as crianças negras, indígenas e de outras etnias. Nos dizeres de Cecília, há um silêncio sobre as diferenças, diversidades e desigualdades relativas às crianças do período histórico citado nas aulas; história de crianças negras trazidas para o Brasil, evidências da infância no processo de escravização e o lugar delas na conjuntura de dominação não apareceram nas atividades; consideramos essa ausência como efeito da interpelação que o sujeito sofre pelas vias da identificação. A relação da professora com seu objeto de trabalho não se mostrou ser de um saber constituído, mas de um engajamento circunstanciado advindo de formação(ões) específica(s) que a faz optar por alguns aspectos.

Do ponto de vista dos autores citados, criança e infância são construções produzidas nas e pelas práticas sociais. Eles afastam-se da visão biológica para trabalharem com a visão de crianças singulares e múltiplas. Assim, parece-nos que seria relevante ter ressaltado aspectos relativos à vida das crianças negras e indígenas e falar sobre a educação, as brincadeiras, o trabalho e as relações sociais para que as crianças com as quais Cecília trabalha pudessem se reconhecer como parte dessa história. Contudo, não interpretamos como interesse de Cecília assumir e consumir todas as questões implicadas nesse complexo processo (re)educativo de respeito às diferenças raciais, mas sim uma proposta de lançar olhares sobre fatos históricos que possibilitem às crianças saber de nossas origens. Nessa perspectiva, cabe aqui a compreensão de que a professora tenta tornar conhecido o universal e geral da história adequando-a ao nível de ensino e às especificidades de suas turmas e em interlocução com outros profissionais da escola.

Nesse sentido, podemos considerar a aula de Cecília como um acontecimento como propõe Pêcheux (ponto de encontro de uma atualidade e uma memória), pois ela trabalha temática racial no espaço da educação infantil discutindo e reorganizando a relação entre os povos brancos europeus colonizadores e os povos negros africanos colonizados. Dizeres da aula 1 permitem interpretar que há uma memória sendo convocada: a experiência da diáspora que é singular em terras brasileiras. A professora tenta atualizar essa memória por meio das atividades (como por exemplo nos recortes 6, 7 e 9) em que as crianças em seus processos singulares de pertencimento social e cultural precisam ser ajudadas na percepção das diferenças existentes entre os grupos sociais.

Cecília inicia um trabalho de pensar sobre as relações de pertencimento necessárias à constituição identitária com aquilo que parece ser apenas o cumprimento de uma determinação legal. O dizer “trouxeram as pessoas negras” vela um real da história: práticas racistas são construídas. A partir do reconhecimento dessas práticas ela busca a valorização e a promoção do legado histórico cultural na perspectiva de reconstrução das relações raciais.

Para além do importante lugar como primeira etapa da Educação Básica, duas características definem a educação infantil ao longo de sua história: a necessidade de articular educação e o cuidado com diferentes setores como cultura, saúde, justiça e assistência social; e a multiplicidade de configurações institucionais adequadas às demandas das crianças e suas famílias (BARBOSA, 2009). Essa articulação necessária pressupõe a elaboração de políticas públicas e reelaboração de propostas curriculares de modo que as práticas no interior das instituições de ensino reflitam esse movimento nas concepções de educação, ensino, criança e infância, e no desenvolvimento das atividades educativas. Nesse movimento de elaboração de

políticas públicas e reelaboração de propostas curriculares ao longo da história a participação do movimento negro e de pesquisadores sobre a temática racial, que atualizaram os conceitos de raça e etnia, foram fundamentais.

Selecionamos alguns autores e momentos para sustentar nossas análises dos dizeres recortados de aulas que pareciam seguir a proposta do respeito às diferenças. Assim, destacamos, no capítulo três, conceitos e acontecimentos que retrataram um pouco do que foi o movimento de elaboração de políticas para inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira nas propostas curriculares oficiais do sistema educacional brasileiro que reverberaram no município de Uberlândia, e discutimos alguns aspectos do PPP da escola participante.

A ideia de que teoria e prática constituem-se num processo que é simultâneo fundamentou o recorte do *corpus* no viés de apreender, na temática trabalhada durante as aulas, a relação estabelecida pela professora com alguns temas, como cultura popular, raça, culturas africana, afro-brasileira e indígena, tradição e formação continuada. Verificamos que há um silêncio sobre a diversidade existente na comunidade e na escola que poderia ter sido explorada com as crianças tendo em vista a presença de 12 crianças negras na turma.

Embora Cecília tenha levado em conta as contribuições da cultura negra e indígena para a constituição do povo brasileiro, alguns dizeres parecem produzir sentido de generalização que pode silenciar diferenças culturais, linguísticas e políticas dos diversos grupos étnicos que foram trazidos para o Brasil. Isso que interpretamos como silêncios denunciam uma lacuna relativa aos valores e às expressões culturais das “localidades que formam a base sócio-histórica sobre a qual as crianças iniciam a construção de suas personalidades (BRASIL, 2001, Quadro 2, p. 74).

Os dizeres da professora transparecem os aspectos da vida cotidiana de negros e indígenas adultos. E, mesmo após participar de uma formação continuada específica sobre a temática, os fatos e aspectos da cultura que foram trabalhados em sala de aula não trouxeram crianças como protagonistas. Por isso, consideramos que Cecília utilizou o espaço escolar infantil como lugar de instaurar saberes que contribuem para a formação de atitudes de respeito e acolhimento das diferenças; o enfoque dado ao negro como agente histórico parece ter sido adotado para superar a visão do negro sempre no lugar de cativo. Esse parece ter sido o recorte feito por Cecília a partir do conhecimento que ela tem sobre a diversidade que constitui nosso país. Localizamos aqui uma falta teórica que pode ter interferido na seleção de atividades e constatamos que o desenvolvimento das capacidades atitudinais e conceituais esperadas na educação infantil não pode prescindir dos conhecimentos historicamente construídos.

A história de indígenas, africanos e outros povos pode ser narrada às crianças durante as atividades relacionadas ao desenvolvimento dos aspectos físicos e dos cuidados para que se consiga desfazer o imaginário preconceituoso e estereotipado sobre africanos e indígenas; foi esse caminho que observamos ter sido percorrido por Cecília. Por meio da roda de novidades, da contação e leitura de histórias, da dança e das cantigas, ela faz uma tentativa de educar no viés da lei 10.639/2003 (Quadro 2, p.74) que determina a inclusão da “luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional”.

Segundo Barbosa (2009), os primeiros anos de escolarização são momentos de intensas e rápidas aprendizagens para as crianças. Elas estão aprendendo sobre seu corpo, suas ações e a interagir integrando com e na complexidade de suas culturas. Nesse viés, durante as gravações das aulas, observamos que a proposta de Cecília parece ser a de revisitar a história do Brasil e destacar fatos dela que podem ser reconstruídos com as crianças.

Com isso, pensamos que o silenciamento sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena no trabalho de professores da educação infantil pode ser um dos efeitos do desconhecimento de que as crianças não apenas se apropriam daquilo que as suas culturas lhes propiciam, “mas investigam e questionam criando, a partir das tradições recebidas, novas contribuições para as culturas existentes” (BARBOSA, 2009, p. 16).

Nessa perspectiva, a formação específica continuada precisa ser valorizada e ofertada aos profissionais para que os documentos oficiais sejam problematizados, a diversidade seja reconhecida como inerente à nossa formação e as diferenças sejam estudadas e compreendidas como constitutiva da sociedade possibilitando que esses conhecimentos cheguem às crianças. No caso de Cecília, as formações específicas parecem ser uma via de acesso ao conhecimento que não a constitui; parece ter sido por meio delas que Cecília acessou aquilo que conhecia superficialmente, conforme ela respondeu no questionário ao falar sobre relações etnicorraciais.

Durante a coleta de dados para esta pesquisa não foi possível observar como a instituição se organiza *in loco* para realização dessas formações específicas conforme anunciado na proposta político-pedagógica da EMEI. Também não tivemos acesso a um programa de formação continuada na escola e não fomos convidados para participar de momentos coletivos de debates e reflexões sobre as práticas; o que verificamos sobre formações está materializado no PPP e nos dizeres de Cecília sobre a participação na formação oferecida no Cemepe. Esse engajamento da professora na formação pode evidenciar um posicionamento ideológico dela, um efeito da identificação com a temática que a faz deslocar em busca de orientações e fundamentos para práticas que reeduem as relações etnicorraciais.

No capítulo três, mostramos brevemente como a trajetória da população negra é silenciada e como essa parcela da sociedade precisa lutar para que ela seja contemplada nas políticas públicas e nas práticas educativas desenvolvidas nas escolas. Com a publicação das leis 10.639/2013 e 11.645/2008, o Estado direcionou para o sistema educacional brasileiro a responsabilidade de fazer com que os estudantes se apropriem das diversas construções históricas e culturais silenciadas por centenas de anos. As análises de dizeres de Cecília evidenciaram a necessidade de iniciar esse trabalho desde as primeiras vivências escolares para que as crianças tomem conhecimento de fatos históricos que incidem em sua constituição identitária.

Cecília acolheu nossa demanda de escutá-la dizer sobre a história e a cultura de povos africanos e indígenas, e foram singulares os seus dizeres no sentido de ajudar na investigação sobre a relação dela com a EREER. O gesto interpretativo lançado sobre os dizeres, e a singularidade de cada um deles, revelou como um investimento subjetivo pode produzir efeitos que desestabilizam práticas e criam a possibilidade de subverter a lógica excludente, que se mantem no sistema educacional brasileiro. As transcrições das aulas gravadas exteriorizaram a complexidade do trabalho de lidar com a tentativa (in)consciente de suprimir as pulsões de crianças sem perder o foco do objetivo das atividades.

Quando algumas áreas do conhecimento, como Sociologia, Antropologia e a Filosofia, passaram a desenvolver estudos sobre as crianças e infâncias problematizando práticas pedagógicas sustentadas por uma visão de aprendizagem como resultado individual, a Pedagogia abriu espaço para o diálogo com essas áreas e se dispôs a discutir propostas que viabilizaram a reorganização dos componentes, eixos e objetivos de aprendizagem na educação infantil de modo a articular a educação e o cuidado e lançar outros olhares sobre a parte diversificada do currículo. Essa reestruturação curricular parece ter sido fortalecida pelo trabalho de sensibilização sobre os direitos da criança iniciados na década de 1980 e resultou em uma política nacional de educação infantil com o propósito de “promover a melhoria da qualidade de atendimento na educação infantil” (BRASIL, 1994, Quadro 2, p.73).

Toda essa conjuntura favoreceu a adequação dos planos de ensino em todo território nacional, mas como anunciou Pêcheux “não há identificação plenamente bem sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada, de uma maneira ou de outra” (PÊCHEUX, 2012, p. 56); no município de Uberlândia, essa reformulação não se deu instantaneamente como discorremos no capítulo um. Interesses do campo político podem engendrar mudanças nas políticas públicas, conforme apresentamos a partir da pesquisa de Santos (2017).

O recorte para esta pesquisa teve como referência um acontecimento (publicação da Rede Pública Municipal pelo Direito de Aprender e Ensinar) que provocou deslocamentos no modo de pensar a educação pública municipal. O discurso de respeito à diversidade presente nessa forma de gestar ecoou nos espaços educacionais produzindo alguns efeitos nas propostas pedagógicas, como por exemplo, a inclusão e/ou adequação dos PPPs às leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que determinam o trabalho pautado na história e na cultura africanas, indígenas e afro-brasileiras.

A análise do Quadro 2 (p. 72-78) na discussão empreendida sobre PPP confirma que é possível verificar a repercussão das leis que tratam da história e cultura africana e afro-brasileira nos documentos norteadores do trabalho nas escolas municipais. Quando os PPPs são reescritos e neles são citadas propostas de trabalho pautadas nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008 abre-se espaço na agenda para a educação das relações raciais. No caso da EMEI participante desta pesquisa isso parece não se reduzir ao cumprimento das determinações legais, pois a abordagem do tema no PPP não se limitou à citação das leis e resultou na escrita de três projetos específicos para desenvolvimento da temática.

Os documentos que versam sobre o respeito aos valores culturais, artísticos e históricos de diferentes povos que formam nossa sociedade não são garantias de que ações afirmativas serão implementadas como já dissemos, mas são importantes para que as discursivizações sobre as questões étnicas e raciais sejam revisitadas como ocorreu na EMEI Arte de Sonhar que inseriu projetos específicos no PPP. Essa tematização parece ter sido necessária para a constituição do lugar que Cecília passou a ocupar na implementação da proposta pedagógica; ela se inscreveu nessa formação discursiva e construiu sentidos sobre as relações raciais que reverberaram em suas práticas.

Algumas propostas foram adequadas para contemplar o “respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades” (BRASIL, 2010a, Quadro 2, p.76). Cecília parece identificar-se a essa perspectiva de trabalho e procurou desenvolver “práticas de educação e cuidado [... integrando] aspectos físicos, afetivos, cognitivos (...) da criança em desenvolvimento” (BRASIL, 2000, Quadro 2, p. 73).

O modo de trabalhar de Cecília expôs a responsabilidade dos profissionais que atuam na educação infantil, que não é menor do que nos demais níveis de ensino, “pois inclui garantir a saúde e a proteção física e também os direitos básicos de participação e liberdade de expressão” (BARBOSA, 2009, p. 107). Parece ser com essa intencionalidade que Cecília propõe um trabalho com as crianças e não para elas ou por elas.

É no convívio e nas ações que realizam que as crianças vão constituindo seus próprios percursos formativos e criando seus caminhos dentro de uma cultura e aprendendo a se desenvolver com autonomia (BARBOSA, 2009). Nesse sentido, as práticas pedagógicas no viés das africanidades e brasilidades não podem ser silenciadas e não podem silenciar dados estatísticos que revelam desigualdades sociais e educacionais excludentes. Ao discutirmos os números do gráfico sobre a matrícula (Gráfico 1, p.164), verificamos que a cor da pele ainda é um dado silenciado, mas que um trabalho educativo poderá reverter.

A posição assumida por Cecília de desenvolver a temática em turmas com maioria de crianças brancas parece confirmar uma implicação dela com a necessária ressignificação das práticas para instaurar atitudes de valorização e respeito; e tentativas de construir uma imagem positiva sobre negros, indígenas e outros grupos étnicos que pertencem a nossa história.

Como afirmou Barbosa (2009, p. 44), é preciso considerar “o fato de que nem todas as ações, por mais intencionais que sejam, podem, efetivamente, garantir a aprendizagem simultânea em todas as crianças”. Por isso, é importante que os professores, na medida do possível, estejam atentos às especificidades do grupo com o qual trabalha e do espaço e organizem atividades que permitam às crianças a experimentação. As propostas de Cecília citadas nesta pesquisa (balaio, tambor, dança) parecem ter esse objetivo. Cecília parece acreditar que pelo “fazer” as crianças poderão ter contato com elementos da história, da cultura e da linguagem e construir sentidos sobre as diferenças que as constituem.

Essas práticas podem ajudar na construção de conhecimentos quando respeitam as culturas infantis e os muitos modos de aprender na infância. A opção pelos contos e lendas indígenas e africanos para compor o planejamento pode ser considerada como uma atualização do currículo e uma tentativa de romper com a tradição de se contar apenas os contos de fada escritos e/ou organizados pelos irmãos Grimm, Charles Perrault e Hans Christian Andersen cujas histórias são conhecidas por profissionais das escolas de educação infantil brasileiras, como por exemplo Branca de Neve e os sete anões, Rapunzel, João e Maria e Cinderela.

Foi decisivo na seleção dos recortes para análise o modo como Cecília se utilizava do lugar de mestre e das “falas comuns” sobre a história para trazer elementos da cultura, ao mesmo tempo que tentava um equilíbrio entre a orientação, a permissão e a restrição necessárias no espaço da educação infantil.

Para a seleção dos dizeres nesses recortes, enfrentamos a dificuldade de sair da obviedade que todas aulas pareciam trazer em relação à história dos indígenas e negros no Brasil com uma abordagem das questões relativas ao tema como se fossem homogêneas. Optamos por lançar um gesto interpretativo para as marcas de uma identificação da professora com a temática

racial que mesmo apontando para um assujeitamento aos dispositivos legais pareciam evidenciar uma tentativa de sair da perspectiva colonialista.

Parafraseando Pêcheux (2012, p.57), nossa pesquisa supõe que, por meio de descrição e análise de montagens discursivas, é possível interpretar tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, “como efeitos de identificação assumidos e não negados”.

Introduzir a temática racial na educação infantil pelo recorte da escravização como fez Cecília ao abordar as Caravelas, a relação com os portugueses e o contato com os nativos pode ser o caminho mais simples e, talvez, o mais colonizado. Mas, pensamos que essa via aberta pela diáspora pode ser reconstruída “pela formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos para (e na) diversidade” (GOMES, 2012, p. 22) lançando outros olhares, fazendo trabalhar o acontecimento e a memória.

Cecília parecia entender que “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. (FREIRE, 2006, p. 33)”, por isso buscou em sua interlocução com as crianças dar sentido à ideia de que na escola como na vida o sujeito aprende por amor a alguém; nessa perspectiva, essa relação com as crianças é marcada pela alteridade.

Isso ficou evidente quando ela percebeu que as crianças estavam cansadas (“Agora, já tá todo mundo cansado” ou “Assim não vai rolar. Semana que vem a tia fala no começo da aula... É o calor”) e suspendeu a atividade. Parece-nos uma compreensão de que para além dos aspectos cognitivos do processo educacional que precisam ser considerados é necessário “respeitar os ritmos de desenvolvimento das crianças” (BRASIL, 2016, Quadro 2, p.78).

Os dizeres de Cecília evidenciam uma adequação do tempo institucional com o tempo das crianças. Ela parece não se desestabilizar diante da preocupação, muitas vezes gerada pela imposição advinda dos documentos oficiais, que pode acelerar aspectos da aprendizagem e/ou antecipar processos que podem ser desenvolvidos no Ensino Fundamental (como é o caso da alfabetização) não “[levando] em conta o bem-estar da criança e o seu grau de desenvolvimento”. Cecília parece saber disso e deixa externar que educação e cuidado são aspectos indissociáveis. (BRASIL, 1998a; 2006b, Quadro 2, p. 73 e 75).

“A educação infantil, em sua especificidade de primeira etapa da educação básica, exige ser pensada na perspectiva da complementaridade e da continuidade” (BARBOSA, 2009, p. 19) e pelo reconhecimento de que nas crianças a forma de conhecer o mundo se dá pelo brincar (BRASIL, 2006b, Quadro 2, p.75); parece ter sido essa a via escolhida por Cecília. Na busca por algo que as crianças ignoram ela retomava conversas, histórias e atividades de aulas anteriores com a expectativa de reforçar o que sabiam e prepará-los para outros saberes que

virão, e teoricamente serão aprofundados nos anos escolares posteriores, respeitando a expressão e as competências infantis (BRASIL, 2000, Quadro 2, p. 73).

Os recortes selecionados de três aulas distintas, em que Cecília desenvolveu atividades inter-relacionadas ao longo do ano, mostraram que a proposta da instituição descrita no PPP sustentou sua identificação com as questões raciais. O que aparece em um primeiro momento de interpretação dos dizeres dela é que as práticas se converteram em cumprimento das determinações e orientações legais, mas a análise dos dizeres em sequência deixam evidências de que Cecília assegurou o lugar de importância dado à EREER na educação infantil fazendo com que a temática fosse trabalhada no Eixo Culturas Regionais e Locais em diálogo com os outros eixos, possibilitando o acolhimento às diferenças e assumindo sua relevância para a construção da ética e do respeito ao outro.

As análises permitiram problematizar alguns efeitos de atravessamentos do processo histórico e dos documentos que norteiam a educação infantil. Nas interlocuções que a professora manteve com as crianças, ficou evidente uma tentativa da professora em se filiar às posições discursivas que negam narrativas romantizadas sobre a História do Brasil em um sentido que pode instaurar mo(vi)mentos de reflexões sobre a construção da sociedade brasileira e os processos de constituição identitária do povo brasileiro sem segregar os dois grupos étnicos.

Nesse viés, as atividades desenvolvidas por Cecília foram interpretadas como tentativa de romper com a memória negativa do afrodescendente e do indígena, tendo em vista que ela buscou alcançar uma versão da história que demonstra a contribuição desses grupos para o desenvolvimento econômico do país. Nesse sentido, parece que Cecília estava em busca de uma educação responsiva, partindo do princípio de que é possível elaborar atividades sobre história e cultura africana começando de “um lugar comum” da história.

Assim, nossa hipótese direcionadora do trabalho, segundo a qual os efeitos das leis que tratam da história e cultura africana e afro-brasileira poderiam ser verificados no PPP das escolas, capazes de impulsionar mudanças nas práticas pedagógicas, na perspectiva de construir uma educação antirracista, possibilitou interpretar que a relação da professora Cecília com os discursos sobre a temática racial não se constituiu de forma totalizante. Ao contrário, viveu a professora momentos de contato/confronto com as leis que nos possibilitou observar uma relação de (não)implicação com a temática. No primeiro caso, lembramos, por exemplo, como as explicações sobre a “chita” trouxeram reduções sobre a temática, visivelmente notadas. No segundo caso, diferentemente do primeiro, vimos a professora engajada na tarefa de

proporcionar às crianças experiências concretas de valores da cultura negra e africana ao fazer com os alunos um balaió.

Consideramos, assim, que a necessária implicação subjetiva com e sobre o objeto de trabalho é marcada pela interpelação da qual decorrem (im)possibilidades na/da sala de aula. A professora, ao ser interpelada pelos documentos oficiais, traz para a sala de aula o que é o resultado dessa interpelação. Em outras palavras, a relação da professora com os discursos das leis sobre a temática racial passa, necessariamente, por aquilo que é da ordem do (im)possível, uma vez que nenhuma interpelação pode ser entendida como da ordem de uma totalização. A professora, mesmo interpelada pelos discursos das leis, tem a sua história, suas convicções, seus valores que encerram contradições afeitas a todo sujeito. É, nessa perspectiva, portanto, que podemos falar em aspectos da constituição subjetiva da professora na abordagem da temática racial na sala de aula.

Os efeitos das leis que tratam da história e cultura africana e afro-brasileira podem ser verificados no PPP das escolas impulsionando o trabalho de implementação da EREER como aventamos colocar na hipótese, mas ainda parece ser uma dificuldade por parte da professora reelaborar as discursivizações sobre a temática racial. A afetação de Cecília pelo tema, interpretada nos dizeres do Recorte 6 e na Resposta (3.3) do Questionário, é o que parece sustentar a proposição de atividades em sala de aula, e caracterizam o esforço dela para inserção de conteúdos que podem destacar uma imagem positiva das pessoas no sentido de construir uma sociedade com menos preconceito racial; mas não se pode dizer que são ações afirmativas do sentido definido por Gomes (2005), de estarem voltadas para a concretização do princípio constitucional da igualdade à neutralização dos efeitos da discriminação.

O aspecto da singularidade de Cecília assumido como central neste trabalho sustentou a opção por uma observação longitudinal e a materialidade dos dizeres evidenciou a constituição de um sujeito discursivo que se move tentando sustentar o próprio desejo. Cecília respondeu no questionário aplicado para seleção de participantes desta pesquisa que nunca teve dúvidas de que seria professora; disse também que a busca por saberes que sustentam seu trabalho com a temática racial ocorre por iniciativa própria. Consideramos esse sujeito-desejante, cuja condição de existência é a sua incompletude, que se mobiliza diante do não-saber e tenta, por meio de suas práticas pedagógicas, contribuir com a reconstrução da imagem de negros e indígenas.

Para que as práticas de Cecília sejam tomadas como ação afirmativa no sentido definido por Gomes (2005), é importante trabalhar a cultura nacional e incluir aspectos da regionalidade para valorizar o contexto social das crianças. Cecília faz tentativas de abordar aspectos da

tradição mineira recorrendo às festividades e tentando uma interlocução sobre o Congado. Mas, esse caminho escolhido por ela para enfrentar o silenciamento sobre a cultura negra local, anunciado por Santos (2017), esbarrou na simplificação do tema.

Verificamos que há um compromisso com os direitos das crianças e com o papel social da instituição de educação infantil quando se silencia diante do quantitativo de crianças declaradas brancas no formulário de matrícula. A não coincidência desse número com o dizer da professora no questionário suscitou uma interpretação pelo viés do distanciamento entre a realidade encontrada nas turmas de Cecília e o imaginário social sobre a negritude. A materialidade encontrada nos dizeres justificou a relevância do trabalho realizado por Cecília por tentar articular aspectos do desenvolvimento motor, emocional, linguístico aos elementos históricos e culturais de modo que as crianças tenham conhecimentos ampliados sobre a realidade social e cultural da sociedade brasileira na qual estão inseridas.

Alguns dizeres nos recortes 1, 2, 3, 4 e 7, por exemplo, parecem ter uma intencionalidade pedagógica que mantém a interlocução com as crianças e pode acionar nelas “um desejo de saber” relativos aos conteúdos que serão aprofundados nas diferentes áreas do conhecimento ao longo da vida escolar, como propõem os ordenamentos e diretrizes para a Educação Infantil, sem a necessidade de antecipar ou esgotar conteúdos nessa primeira etapa da educação. Confirma-se assim que “pela educação é possível saber melhor o que já se sabe e conhecer o que ainda não se sabe” (FREIRE, 2006, p.135).

A educação de crianças pequenas tem suas especificidades. Cecília parece reconhecer essas particularidades e assume o lugar de uma professora da educação infantil que propõe atividades diversificadas como pintura, recorte e colagem, trançado e a dança, no coletivo e em pequenos grupos, para que nenhuma delas deixe de participar e, identificando-se ao discurso de respeito aos valores e às expressões culturais, ela busca (re)significar sua relação com a história e a cultura africana, indígena e afro-brasileira.

Algumas marcas desse processo de (re)significação foram evidenciadas nos dizeres e, retornando aos pressupostos da ADF, consideramos que a exterioridade é constitutiva desse lugar de professora da Educação Infantil. O ensino proposto por ela pressupõe uma combinação de fatores e de saberes que podem reverberar na mudança do imaginário construído em torno do negro e do indígena apenas pelo conhecimento da história oficializada em livros. Por isso, a necessidade de conhecer a história também pelos movimentos negros, grupos de estudos sobre o tema e formações específicas.

Os conhecimentos sistematizados e tradicionalmente vinculados à lógica escolar por si só não são suficientes para atendimento à infância em sua complexidade (BRASIL, 2009); por

isso, o professor da educação infantil precisa lembrar que as crianças produzem saberes e conhecimentos sobre as experiências cotidianas das quais participam. Pela curiosidade, abrem-se possibilidades para experimentar o mundo, ampliar o desejo de conhecer, e estabelecer outras relações com as quais vai se constituindo.

O sujeito se constitui “por longos, árduos e conflituosos acontecimentos discursivos, epistêmicos e práticos” (BARONAS, 2011, p. 38) e os dizeres da professora nos recortes 5 e 6 evidenciam esse processo de subjetivação: Cecília depara-se com o discurso da tolerância e respeito à diversidade cultural presente nas leis, decretos e resoluções (Quadro 2, p. 72 -79), materializados no PPP e desloca-se (“eu fui estudar”; “a tia PQ me ensinou hoje”, “ia aprender com a tia AA”) para suprimir a falta que lhe é constitutiva. Pois, “as memórias que vieram da África, e que hoje se encontram entrelaçadas em várias dimensões do simbolismo brasileiro, pertencem a todos, sejam brancos ou negros.” (UBERLÂNDIA, 2016b, p.142).

Com essas considerações, as últimas palavras de Pêcheux, pronunciadas em uma comunicação de julho de 1983, parecem ser mais apropriadas que qualquer outro texto para sintetizar os objetivos da realização deste trabalho; e é com elas que encerramos: “Face às interpretações sem limites nas quais o intérprete coloca-se como ponto absoluto, sem outro nem real, trata-se, para mim de uma questão ética e política: uma questão de responsabilidade” (PÊCHEUX, 2012, p. 57).

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHARD, P. Papel da Memória. Tradução de José Horta Nunes. Campinas, SP. Pontes. 1999.
- AGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. A Constituição de corpora em linguística da enunciação. In SILVEIRA, M. (org.) As bordas da linguagem. Uberlândia. EDUFU. 2011. p. 121-134.
- ALESSI, V. M. Rodas de conversa: uma análise das vozes infantis na perspectiva do Círculo de Bakhtin. Dissertação de Mestrado. 179 fls. UFPR Curitiba, 2011.
- ANTUNES, M. F. de S.; JESUS, W. F. de. Plano Municipal de Educação de Uberlândia: Políticas Públicas e a Qualidade social da educação. In: Rede pública pelo direito de ensinar e de aprender: experiências coletivas de políticas públicas. Uberlândia. SME. 2017.
- ARIÈS, P. História Social da criança e da família. Rio de Janeiro. LTC. 2006.
- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade enunciativa. Cadernos de estudos linguísticos, 19. Campinas. IEL. 1990.
- AUTHIER-REVUZ, J. Palavras incertas: as não-coincidências do dizer. Tradução de C.R. C. Pfeiffer et al. Campinas. São Paulo. Editora da UNICAMP. 1998.
- AUTHIER-REVUZ, J. Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre. EDPUCRS. 2004.
- AZEVEDO, J. M. L. A Educação como Política Pública. 3ª ed. Campinas. Autores Associados. 2008.
- BARBOSA, M. T. Legião Brasileira de Assistência (LBA): o protagonismo feminino nas políticas de assistência em tempos de guerra (1942-1946). Tese de Doutorado. Curitiba. UFPR. 2017.
- BARBOSA, M. C. S. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre. Artmed. 2006.
- BARBOSA, M. C. S. (Consultora). Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília. MEC/SEB. 2009.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Projetos pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre. Artmed. 2008.
- BARONAS, R. L. (Org.) Análise do Discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de Formação Discursiva. 2ª Edição revisada e ampliada. São Carlos. Pedro & João editores. 2011.
- BERTOLDO, E. S. O discurso da linguística aplicada: entre o desejo da teoria e a contingência da prática. 2000. 267f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade de Campinas. Campinas. 2000.
- BOURDIEU, P. A economia das trocas linguísticas. O que falar quer dizer. Tradução Sérgio Miceli et. all. São Paulo. EDUSP. 1992.

BOURDIEU, P. O poder simbólico. Tradução de Fernando Tomaz. São Paulo. DIFEL; Rio de Janeiro. Editora Bertrand do Brasil S.A. 1989.

BOURDIEU, P. A Distinção: crítica social do julgamento. Tradução Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo. Edusp; Porto Alegre. Zouk, 2007.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro. Francisco Alves. 1992.

BRASILEIRO, J. O ressoar dos tambores do Congado: entre a tradição e a contemporaneidade: cotidiano, memórias, disputas (1955 – 2011). Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia-UFU. 2012.

BRITO, N. J. C. de, Formação de professores e Relações Étnico-Raciais: estudo sobre as produções científicas de 2003-2013. Tese de Doutorado. Belém. UFPA. 2018.

CARRIJO, M. C. F. de O. B. Educação Infantil e Políticas Públicas na contemporaneidade: avanços e limitações no discurso legal e na dinâmica educacional. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia-UFU. 2005.

CHAUÍ, M. Convite à Filosofia. 12ª edição. 6ª reimpressão. São Paulo. SP. Editora Ática.

COELHO, W. de N. B. *A cor ausente*: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores no Estado do Pará, 1970-1989. Tese de Doutorado. Natal. UFRN. 2005.

COELHO, W. de N. B. Só de corpo presente: o silêncio tácito sobre cor e relações raciais na formação de professores no estado do Pará. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/61ngci>>. Acesso em: 19 Fev. 2019.

COELHO, W. de N. B. Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 97-122, maio/jun. 2018 <Disponível em <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/57233>> Acesso em 20 Fev 2019.

COELHO, W. de N. B.; COELHO, M. C. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil: Editora UFPR, n. 47, p. 67-84, jan./mar. 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n47/06.pdf>> Acesso em: 20 Fev 2019.

CORSARO, W. A. A Reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta das crianças”. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*. Nº 17, p. 113-134. 2002.

CRUZ, L. F. F. M. Ações afirmativas e o princípio da igualdade (Dissertação). Universidade de São Paulo. São Paulo. 2011.

DIAS, L. R. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais. Da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. In: ROMÃO, J. (org). História do negro e outras histórias. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília. 2005.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In Wittrock, M. C. (Org.) Handbook of Research on Teaching. New York. MacMillan. 1985.

FERNANDES, C. A. Sujeito, Identidade e Memória. Uberlândia. EDUFU. 2013.

FERNANDES, C. A. De sujeito a subjetividade na Análise do Discurso. In: SARGENTINI, V. & GREGOLIN, R. (Orgs.). Análise do Discurso: herança, métodos e objetos. São Carlos. Editora Claraluz. 2008. p. 69-82.

FERREIRA, C. M. S. Formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana: nova tendência, novos desafios para uma prática reflexiva. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, USP. São Paulo. 2009.

FERREIRA, S. A. de J. Vozes de aprendizes acerca de identidades sociais de raça/etnia na escola: percepção sobre materiais didáticos. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, v. 12, n. 1, 2013.

FIGUEIRA, L. F. B. O “Althusserianismo em linguística”: A teoria do Discurso de Michel Pêcheux. Tese de Doutorado. Uberlândia/MG. UFU. 2012.

FILHO, G.R.; PERÓN, C. M. R. (Orgs.) Racismo e Educação. Contribuições para a implementação da Lei 10.639/03. Uberlândia. EDUFU. 2011.

FOUCAULT, M. A arqueologia do saber. Tradução de Luiz Felipe Baeta. 2ª ed. Rio de Janeiro. Forense Universitária. 1986.

FOUCAULT, M. História da Sexualidade I – Vontade de Saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13ª ed. Rio de Janeiro. Edições Graal. 1988.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. Michel Foucault uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro. Forense Universitária. 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, M. Vigiar e Punir: Nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 34ª ed. Petrópolis. Rio de Janeiro. Vozes. 2007.

FOUCAULT, M. Microfísica do Poder. Organização e Tradução Roberto Machado. 28ª Edição. São Paulo. Paz e Terra. 2014.

FOUCAULT, M.; DELEUZE, G. Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: FOUCAULT, Michel (Org.). **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 9ª ed. Rio de Janeiro. Graal. 1982. p. 69-78.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. 34ª ed. São Paulo. Paz e Terra. 2006.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. Em três artigos que se completam. 42ª ed. São Paulo. Cortez. 2001.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987.

FREITAS, M. C. (Org.). História Social da Infância no Brasil. São Paulo. Cortez. 1997.

FREYRE, G. Casa-grande & Senzala. Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48ª edição. São Paulo. Global Editora. 2003.

GADET, F.; HAK, T. Por uma análise automática do discurso: uma introdução à Obra de Michel Pêcheux. Tradução Bethania S. Mariani et. al. Campinas. São Paulo. Editora da Unicamp. 2014.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. (1981). A Língua inatingível. Trad. Bethânia Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas. Pontes. 2010.

GOMES, N. L. Mulher Negra que Vi de Perto – o processo de construção da identidade racial de professoras negras. Mazza Edições. 1995.

GOMES, N. L. Educação, Raça e Gênero: Relações imersas na alteridade. Cadernos pagu (6-7). pp.67-82. 1996.

GOMES, N. L. Educação e Identidade Negra. Aletria: alteridades em questão. Belo Horizonte. V. 6, n. 9, p.38-47. Dez. 2002.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003. Brasília. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

GOMES, N. L. Limites e Possibilidades da lei 10.639/2003 no contexto das políticas públicas em educação. In: HERINGER, R.; PAULA, M. de. (Orgs.). Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Henrich Boll Stiftung. Action Aid. p. 39-74. 2009.

GOMES, N. L. Educação, Relações étnico-raciais e a lei nº 10.639/03. In: BRANDÃO, Ana Paula (Org.). Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres. A cor da cultura, v.4. Rio de Janeiro. Fundação Roberto Marinho. 2010.

GOMES, N. L. (Org.). Práticas Pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/2003. Coleção Educação para Todos. Ministério da Educação. 2012.

GUIMARÃES, A. S. A. Racismo e antirracismo no Brasil. São Paulo. Editora 34. 1999.

GREGOLIN, M. R. V. Formação Discursiva, Rdes de Memória e Trajetos sociais de sentido: mídia, e produção de identidades. In BARONAS, R. L. (Org.) Análise do Discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de Formação Discursiva. 2ª Edição revisada e ampliada. São Carlos. Pedro & João editores. 2011.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 7ª ed. Rio de Janeiro. DP&A. 2002.

HENRY, P. Os fundamentos teóricos da “análise automática do discurso” de Michel Pêcheux (1969). In GADET, F.; HAK, T. Por uma análise automática do discurso: uma introdução à Obra de Michel Pêcheux. Tradução Bethania S. Mariani et. al. Campinas. São Paulo. Editora da Unicamp. 2014.

HENRY, P. A ferramenta imperfeita. Língua, Sujeito e Discurso. Tradução Maria Fausta P. de Castro. Campinas. São Paulo. Editora da UNICAMP. 1992.

KUHLMANN JR, M. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. 2ª ed. Porto Alegre. Mediação. 2001.

KUHLMANN JR, M. A circulação das ideias sobre a educação das crianças; Brasil, início do século XX. In: KUHLMANN JR., M.; FREITAS, M. C. de. (Orgs.). Os intelectuais na história da infância. São Paulo. Cortez. 2002.

LACAN, J. (1998). O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada. In Lacan, J. [Autor], Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1945).

LEÃO, E. História e representações sociais: o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais “Julietta Diniz” – Cemepe na visão dos educadores da rede municipal de ensino de Uberlândia (1991-2000). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia-UFU. Uberlândia. 2005.

LIMA, M. N. M. Relações étnico-raciais na escola: o papel das linguagens. Salvador. EDUNEB. 2015.

LIMA, C. B.; SILVA, A. M. S. da. Danças Circulares Sagradas: uma vivência na Educação Infantil. Luminar Revista de Ciências e Humanidades. v.1, n.1. pp. 24-39. 2017.

MACHADO, C. M. et al. Formação contínua, em serviço e em rede: o papel do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz na Gestão 2013-2016. In: Rede pública pelo direito de ensinar e de aprender: experiências coletivas de políticas públicas. Uberlândia. SME. 2017.

MALDIDIER, D. A inquietação do discurso – (Re)Ler Michel Pêcheux hoje. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas. Pontes. 2003.

MARCÍLIO, M. L. História social da criança abandonada. 3ª Ed. São Paulo. HUCITEC. 2019.

MARIANO, S. M. F. Brincadeiras e Jogos na Educação Infantil: o lúdico e o processo de constituição de sujeitos numa turma de crianças de 4 e 5 anos. Dissertação (Mestrado e Educação) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. 2009.

MUNANGA, K. (Org.) Cem anos e Mais de Bibliografia sobre o negro no Brasil. São Paulo. USP/Centro de Estudos Africanos. Fundação Cultural Palmares. 2002.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional de Relações Raciais e Educação – PENESB-RJ, em 5 de novembro de 2003.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. A Resistência Negra. In O negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo. Global. 2004. p.106-137

MUNANGA, K. GOMES, N. L. (ORGs). Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003. Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003. Brasília. MEC. 2008.

NASCIMENTO, E. L. O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo. Summus. 2003.

NEVES, G. (Org). Educar para a Igualdade: combatendo o racismo na educação. Projeto Difusão Afro-cultural na Educação/ Centro Nacional de Estudos e Políticas de Igualdade na Educação. Uberlândia. Sincopel Gráfica. 2008.

NOVAIS, G. S.; SILVA, G. C.; NUNES, S do C. (Org.) Ações e Resultados da Educação – Política Pública em Movimento (janeiro de 2013 a julho de 2016). Uberlândia. SME. 2016.

NOVAIS, G. S.; NUNES, S do C (Org.) Rede pública pelo direito de ensinar e de aprender: experiências coletivas de políticas públicas. Uberlândia. SME. 2017.

NOVAIS, G. S.; MACHADO, G. A.; NUNES, S do C. Orientação político/pedagógica para a educação de qualidade social: a Rede Pública Municipal pelo direito de ensinar e de aprender. In Rede pública pelo direito de ensinar e de aprender: experiências coletivas de políticas públicas. Uberlândia. SME. 2017.

OLIVEIRA, F. de. Um estudo sobre a creche: os que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? Dissertação de Mestrado. São Carlos. Universidade Federal de São Carlos. 2004.

ORLANDI, E. P. A linguagem e se funcionamento: as formas do discurso. 4ª Ed. Campinas, SP. 1996.

ORLANDI, E. P. Maio de 1968: os silêncios da memória. In: ACHARD, P. O papel da Memória. Trad. José Horta Nunes. Campinas, SP. Pontes. 1999.

ORLANDI, E. P. Análise de Discurso: princípios e procedimentos. Campinas/SP. Pontes. 3ª ed. 2001.

ORLANDI, E. P. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. Estudos da Linguagem. Vitória da Conquista, nº 1, p. 9-13. Jun. 2005.

ORLANDI, E. P. As formas do silêncio. No movimento dos sentidos. 6ª ed. Campinas/SP. Editora da Unicamp. 2007.

ORLANDI, E. P. Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia. 2ª Edição. Campinas. Pontes Editores. 2012.

PAIM, P. Estatuto da Igualdade Racial. Brasília: 2003. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pop_negra/estatuto_racial.pdf. Acesso em 25 jul. 2011.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. In Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009.

PAULA, B. X. de. A Educação para as relações étnico-raciais e o estudo de história e cultura da África e afro-brasileira: formação, saberes e práticas educativas. Tese de Doutorado. Uberlândia. Universidade Federal de Uberlândia. 2013.

PÊCHEUX, M. Papel da Memória. In: ACHARD, P. O papel da Memória. Trad. José Horta Nunes. Campinas, SP. Pontes. 1999.

PÊCHEUX, M. Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Puccineli Orlandi. 4ª ed. Campinas. São Paulo. Editora da UNICAMP. 2009.

PÊCHEUX, M. O Discurso. Estrutura ou Acontecimento. Tradução Eni Puccineli Orlandi. 6ª Ed. Pontes. 2012.

PÊCHEUX, M. Por uma Análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Organizadores Françoise Gadet; Tony Hak. Tradução Bethania S. Mariani. 5ª ed. Campinas. São Paulo. Editora da UNICAMP. 2014.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas (1975). In GADET, F.; HAK, T. Por uma análise automática do discurso: uma introdução à Obra de Michel Pêcheux. Tradução Bethania S. Mariani et. al. Campinas. São Paulo. Editora da Unicamp. 2014.

PIOVEZANI, C ; SARGENTINI, V. Legados de Michel Pêcheux inéditos em Análise do Discurso. São Paulo. Contexto. 2011.

RIBEIRO, A. P. et al. Projeto de Pesquisa e de intervenção: compreendendo os Resultados Educacionais das unidades escolares. In: Rede pública pelo direito de ensinar e de aprender: experiências coletivas de políticas públicas. Uberlândia. SME. 2017.

RICHTER, S. R. A infância nas Diretrizes Curriculares de Educação Infantil - 2003 do Município de Uberlândia. 2013. 128p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. 2013.

ROSEMBERG, F. Sísifo e a educação infantil brasileira. Pro-Posições, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 177-194. Jan./abr. 2003.

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

ROSEMBERG, F. Educação Infantil: a tensão entre igualdade e diversidade. Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas. v. 44, n. 153. p.742-759. Set/2014.

SANTOS, J. B. C. Por uma reflexão metodológica sobre Análise de Discursos. In: FERNANDES C. A.; SANTOS, J. B. C. Análise do Discurso – unidade e dispersão. Uberlândia. Entremeios. 2004.

SANTOS, T. R. L. Crianças e Infâncias: um olhar de azul para os trabalhos apresentados no GT07 da ANPED. Dissertação (Mestrado em Educação). Uberlândia. Universidade Federal de Uberlândia-UFU. 2014.

SANTOS, J. J. dos. Políticas Públicas: ações afirmativas para população negra. Uberlândia. 1980/2016. Tese (Doutorado em História). Uberlândia. Universidade Federal de Uberlândia-UFU. 2017.

SANTOS, I. F. dos. Formação de professores em uma escola de Zona Rural do município de Uberlândia: das necessidades formativas à formação contínua. Dissertação (Mestrado em Educação). Uberlândia. Universidade Federal de Uberlândia-UFU. 2019.

SARAIVA, C. F. Educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais: relato de duas experiências de formação continuada de professores no município de Santo André. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, PUC. São Paulo. 2009. Disponível em: <<https://sapiencia.pucsp.br/handle/handle/10166>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

SARMENTO, M. J. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. Educação e Sociedade. Campinas. Vol. 26, n. 91, p. 361-378, mai/ago. 2005.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a Infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In PINTO, Manuel; SARMENTO, MANUEL Jacinto. As crianças – contexto e identidades. Portugal. Centro de estudos da criança. Editora Bezerra. p. 7-30. 1997.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

SILVA, P. B. G.; PINTO, R. P. (Org.) Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro. São Paulo. Ação Educativa. ANPED. 2001.

SILVA, P. T. da. A infância multifacetada: Representações e práticas discursivas no Paraná do início do século XX. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2007.

SILVA, C. L. da. Interdiscursividade em um Projeto Político-Pedagógico (Dissertação). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. 2009.

SILVA, J. C. G. da. Cultura afro-brasileira e patrimônios culturais africanos nos currículos escolares: breve memória de lutas por uma educação antirracista. In Racismo e Educação: Contribuições para a implementação da Lei 10.639/03. Rodrigues Filho, G. & PÉRON, C. M. R. (Orgs.). Uberlândia. EDUFU. 2011.

SILVA, F. A. do N. da. Africanidade e valorização da cultura negra na formação da cultura brasileira. Monografia do curso de Especialização em Histórias e Culturas Afro-Brasileira, Indígena e Africana da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB. Apresentada em 2013. 52f. Redenção/CE. 2014.

SILVA, E.R. Relações etnicorraciais: aulas sobre cultura para superar preconceitos. Uberlândia. Minas Editora. 2016.

SILVA, C. R. Educação infantil na rede municipal de ensino de Uberlândia/MG: uma investigação sobre o currículo e os diários de classe. 2019. 298 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

SISS, A.; OLIVEIRA, I de. Trinta anos de ANPED, as pesquisas sobre a educação dos afro-brasileiros e o GT 21: marcas de uma trajetória. 30ª Reunião Anual da ANPED. 2007. Disponível em < <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/trinta-anos-de-anped-pesquisas-sobre-educacao-dos-afro-brasileiros-e-o-gt-21-marcas>> acessado em 11 de março de 2019.

TEIXEIRA, M. O “sujeito” é o “outro”. Uma reflexão sobre o apelo de Pêcheux à psicanálise. Letras de Hoje. Porto Alegre. v.32, nº 1, p.61-88, março. 1997.

TRINIDAD, C. T. Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil. Tese de Doutorado. São Paulo. Pontifícia Universidade de São Paulo. 2011.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In Projeto Político-pedagógico da escola: uma construção possível. VEIGA, I. P. A. (Org.). Campinas. São Paulo. Papirus. 27ª Ed. 2010.

VILLARTA-NEDER. M. A. Silêncio da Memória X Memória do silêncio: uma parábola sobre efeitos de sentido. In: FERNANDES, C. A. et. al. Sujeito, Identidade e Memória. Uberlândia. EDUFU. 2013.

VILLARTA-NEDER. M. A. Advinha como vou te avaliar: silêncios no discurso oficial sobre avaliação. In Ensino e Aprendizagem de línguas e a formação do professor. Perspectivas discursivas. Ernesto Sérgio Bertoldo (Org.) São Carlos. Claraluz. 2009.

VILLARTA-NEDER. M. A. Os movimentos do silêncio: espelhos de Jorge Luís Borges. Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Letras – área de concentração em Linguística e Língua Portuguesa – da Universidade Estadual Paulista para obtenção do título de Doutor em Letras. Orientadora Profa. Dra. Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento. Araraquara. 2002.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de Novembro de 1968. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, de 23 de Novembro de 1968. Retificado em 03 de Dezembro de 1968. Brasília. 1968.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, de 12 de Agosto de 1971. Brasília. 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. DF. Presidência da República. Casa Civil. 1988.

BRASIL. Lei Federal nº 7.716, de 05 de Janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília. 06 de Janeiro de 1989 retificado em 09 de Janeiro de 1989.

BRASIL. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília. Julho de 1990, retificado em 27 de Setembro de 1990.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 28, de 14 de setembro de 1990. Aprova o texto da Convenção sobre os direitos da criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Publicação original de 17 Setembro de 1990. Brasília. 1990b.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. MEC/SEF/COEDI. Brasília. 1994.

BRASIL, Projeto de Lei do Senado nº 18 de 22 de Fevereiro de 1995, leitura no Plenário. Inclui a disciplina história e cultura da África nos currículos que especifica. Senado Federal. Brasília. 1995.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília. 1996.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF. Brasília. 1997.

BRASIL. Parecer nº 22 aprovado em 17 de Dezembro de 1998 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil** de 23/3/1999, Seção 1, p. 8. CNE/CEB. Brasília. 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. 3v. 1998b.

BRASIL. Resolução nº 1 de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. CNE/CEB. Brasília. 1999.

BRASIL. Parecer nº 04 de 16 de Fevereiro de 2000. Sobre Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil** de 6/7/ 2000. Brasília. DF. 2000.

BRASIL. Lei Federal nº 10.172 de 09 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília. DF. 2001.

BRASIL. Lei Federal nº 10.639 de 10 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no

currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil** de 10/01/2003. Brasília. DF. 2003.

BRASIL. Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Brasília. MEC/Secad. 2003b. (Mimeo). < Disponível em <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/.arquivos/leiafrica.pdf>> Acesso em 15 de Fevereiro de 2017.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº. 3, de 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil** de 19/05/2004. Brasília. DF. 2004a. <disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>; Acesso em 26 de maio de 2011.

BRASIL. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil** de 22/06/2004. Seção 1, p. 4. Brasília. DF. 2004b.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF. 2004c

BRASIL. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os artigos. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil** de 16/05/2005. Brasília. DF. 2005.

BRASIL. Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. Brasília. SECAD, 2006a.

BRASIL. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. MEC/SEB. Brasília. DF. 2006b.

BRASIL. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. MEC/SEB. Brasília. DF. 2006c.

BRASIL. Presidência da República. Lei 11.645/2008, de 10 de março de 2008. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil** de 11/03/2008. Brasília. DF. 2008.

BRASIL. Parecer nº 20 de 11 de novembro de 2009. Faz Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil** de 11/11/2009. Brasília. DF.2009a.

BRASIL. Resolução nº 5 de 17 de Dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.**, de 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Brasília. DF.2009b.

BRASIL. Indicadores de Qualidade na Educação Infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. MEC/SEB. 64p. Brasília. 2009c.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília. 2010a.

BRASIL, Parecer nº 11 de 7/7/2010. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, de 9/12/2010, Seção 1, Pág. 28. Brasília. 2010b.

BRASIL. Lei nº 12.288 de 20/07/2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil** de 27/07/2010. Brasília. DF. 2010c.

BRASIL. Monitoramento do uso dos indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. MEC/SEB. 74p. Brasília. 2011a. <disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13119-relatorio-versao-internet-final-pdf-pdf&category_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em 15 de Fevereiro de 2017.

BRASIL. Resolução nº 1 de 10/03/2011. Fixa normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações. **Diário Oficial da União**, de 11 de março de 2011, Seção 1. p. 10. Brasília. DF. 2011b.

BRASIL. Parecer nº 8 CNE/CP. Aprova Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União, de 30 de maio de 2012, Seção 1, p.33. Brasília. DF. 2012.

BRASIL. Lei Federal nº 12.711 de 29/08/2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Publicado no Diário Oficial da União, de 30 de Agosto de 2012. Brasília. DF. 2012. <disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm> Acesso em 15 de Fevereiro de 2017.

BRASIL. Lei nº 12.796 de 04/04/2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, de 5 de março de 2012. Brasília. DF. 2013.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. MEC. SEB. DICEI. Brasília.2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 de junho de 2014. <Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.html Acesso em: 20 Fevereiro de 2019.

BRASIL. História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil - Livro do Professor. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. MEC/SECADI. Brasília. UFSCar. 2014b.

BRASIL. Lei nº 13.257 de 08/03/2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Diário Oficial da União, de 9 de março de 2016. Brasília. DF. 2012. <disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm> Acesso em 20 de Fevereiro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular-BNCC. Brasília. MEC. 2017. Disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>> Acesso em 20 Fevereiro 2019

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Carta de Princípios da rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia. Uberlândia. 2003.

UBERLÂNDIA. Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia [recurso eletrônico]. Uberlândia: Prefeitura Municipal de Uberlândia, 2020. Disponível em <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/diretrizes-curriculares-municipais/>. Acesso em 17 de fevereiro de 2020.

UBERLÂNDIA. Banco de Dados Integrados (BDI) – Volume I. 23ª edição. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Uberlândia. 2017.

UBERLÂNDIA. Banco de Dados Integrados (BDI) – Volume II. 24ª edição. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Uberlândia. 2018.

UBERLÂNDIA. Política Pública Educacional em Movimento. Relatório sobre ações/resultados da Secretaria Municipal de Educação nos anos 2013 a julho de 2016. Prefeitura Municipal de Uberlândia. 2016a.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Projeto Político Pedagógico da EMEI Arte de Sonhar. Uberlândia. 2016b.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Orientações Teóricas e Práticas elaboradas com profissionais da educação, membros dos grêmios estudantis livres e conselheiros do Conselho Municipal da Educação - um convite à reflexão coletiva sobre o ano letivo/escolar de 2015. Prefeitura de Uberlândia: SME, 2014 (texto digitado).

UBERLÂNDIA. Decreto nº 14.035, de 29 de Abril de 2013. Dispõe sobre os Programas e Projetos de estudos, pesquisa e intervenção do Centro de estudos e projetos educacionais Julieta Diniz-Cemepe. Diário Oficial do Município nº 4.143 de 30 de Abril de 2013, Uberlândia, MG. 2013a.

UBERLÂNDIA. Lei nº 11.444, de 24 de julho de 2013. Institui a Rede Pública Municipal pelo direito de ensinar e de aprender no município de Uberlândia e dá outras providências. Diário Oficial do Município nº 4203, de 26 de Julho de 2013. Uberlândia, MG. 2013b.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes Curriculares Educação Infantil. Uberlândia, MG. 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA – ILEEL
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS – PPGEL
 CURSO DE DOUTORADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

Este questionário tem por objetivo saber como a temática etnicorracial tem sido abordada nas práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar. As respostas auxiliarão na compreensão sobre como as relações raciais têm sido mediadas no contexto da sala de aula e que fatores externos a esse ambiente contribuem, ou dificultam, o trabalho do/a professor/a. Sua colaboração é muito importante; desde já agradecemos a disponibilidade em participar.

Dividimos o questionário em Três Blocos de perguntas para que você conheça o **objetivo** das questões abordadas em cada tópico e sinta-se tranquilizado/a quanto ao propósito de nossa pesquisa.

1 – Sobre os sujeito(s) participante(s) da pesquisa.

- 1.1. A qual gênero pertence?
- 1.2. Qual grupo etnicorracial você pertence (ou declara pertencer)?
- 1.3. Em que ano concluiu sua formação inicial (magistério/graduação)?
- 1.4. Qual o tempo de exercício do Magistério?
- 1.5. Qual o tempo de atuação na Educação Infantil?
- 1.6. Por que decidiu ser professor/a na Educação Infantil?
- 1.7. Já lecionou em outros níveis e modalidades de ensino? (Em caso afirmativo, por quanto tempo?)
- 1.8. Há quanto tempo trabalha nessa Unidade Escolar?

2 – Sobre as Condições de Produção da Pesquisa.

- 2.1. Em que turma trabalha?
- 2.2. Há quanto tempo leciona nessa turma?
- 2.3. Quantas crianças estão matriculadas nessa sala?
- 2.4. Do total de crianças da turma, quantas são do gênero masculino e quantas são do gênero feminino?
- 2.5. Quantas crianças negras estão nessa turma?
- 2.6. Há, nessa turma, crianças ciganas e indígenas? (Em caso afirmativo, quantas são?)

3 – Sobre o tema “Relações etnicorraciais”

- 3.1. Já viveu alguma situação de racismo no ambiente escolar? Em caso afirmativo, relate o ocorrido?
- 3.2. Sua formação inicial (magistério/graduação) contribuiu para o desenvolvimento de saberes inerentes à educação para a educação das relações etnicorraciais? Comente.
- 3.3. Ao longo de sua carreira profissional como foi a construção de saberes e conhecimentos necessários ao trabalho com o ensino de História da África e Afro-brasileira?
- 3.4. Já presenciou atitudes de racismo de uma criança no ambiente escolar e precisou intervir? Como foi?
- 3.5. Desenvolve a temática História e cultura dos africanos e indígenas em suas aulas? Com que frequência? Que recursos e estratégias você utiliza para isso?
- 3.6. Conhece o que os Documentos Oficiais da Escola (PPP, Regimento, Plano de Formação) e do Município (Lei, Plano de Governo, Decreto) dizem sobre e a temática racial?

APÊNDICE 2: TRANSCRIÇÃO DAS AULAS ANALISADAS

AULA 1: 04 de Setembro de 2017

Cecília – Vem fazer seu nominho aqui. [...]

CÇ - #

Cecília – Mesmo? E como sua mãe tá? Ahm? Tá passando bem? (...) É para formar o nome de vocês. Você tá feliz demais, então? Ele é bonitinho?

CÇ – É

Cecília – E ele chora muito?

CÇ – #

Cecília – Ahm? Não muito. Daqui 15 dias você me conta se ele chora muito ou não. [risos] Não mistura e nem deixa cair no chão [Dirigindo-se a outras crianças]. Não Deixa cair no chão. Quando terminar de escrever, olha, vai escrever o meu nome, aqui olha. Escrever não, formar, né. (...) O da tia PQ. Com Ê, não é?

P – Ê.

[Escreve os dois nomes no quadro para que as crianças possam olhar e montar com as letras do alfabeto. As crianças vão montando os nomes e repetindo o nome de cada letra, algumas crianças ajudam outras colegas]

Cecília – Meninos traz o caderno de recados.

CÇ – O bebê não chora nem muito nem pouco.

Cecília – Nem muito e nem pouco. [...] Tá faltando muito caderno de recado aqui. (...) Mo6 (...) Mo16, pegou seu caderno? Ma1, você pegou seu caderno? Ma11, Ma8 pegou? Mo15 pegou seu caderno? E o Mo19? Pegou seu caderno? [...] Ma11, pegou seu caderno? Não pode misturar Ma8. Olha uma letrinha aqui no chão, cata. (...) Ma11, não tem. (...) Mo7, vem. Pega seu caderno de recados. (...) Olha, não é para misturar essa mesa com aquela mesa. Não pode.

CÇ – Faz o nome da tia. Está no quadro para você fazer.

Cecília – é para fazer seu nome, tá Mo7. (...) Ma11, vai colocar isso aqui lá. Tem letras aqui.

[Cecília anda entre as mesas observando quais crianças conseguiram organizar as letras formando os nomes anotados no quadro. Conversa com algumas e pergunta o nome de algumas letras que aparecem fora da ordem no nome. Mostra como está escrito no quadro]

Cecília – Gente, tem alguma criança que não deixou o caderno de recado aqui. (...) Pegou seu caderno? Não né, moça. [A criança sorri] Guarda a bolsa, tá. (...) Os nomes da tia Cecília e da tia PQ. (...) Ma21. Ma21, senta.

[Depois que Cecília recolhe e olha os cadernos de recados ajuda algumas crianças com a organização das letras.]

Cecília – Oi, Mo3. Você chegou. Que felicidade! # recarregando as baterias.

[...]

Cecília – Senta lá, Ma11.

[Cecília pergunta à PQ sobre a montagem do balaio e a PQ explica como fez com uma turma. As crianças continuam em grupos, montando palavras com as letras do alfabeto]

Cecília – Olha! O que está escrito aqui?

Ma19 – NC.

Cecília – Hum. (...) Que letra é essa? (...) E essa? (...). “R”. (...) “LI” [A professora soletra o nome da pesquisadora que a crianças está tentando formar com as letras do alfabeto]. (...) Escreveu? Aqui está escrito DIEEAE, não é. (...) Procura o “L” [...] agora escreve o nome da PQ. Mo3, Mo15, cê tá pisando nele? pode parar. Não é para juntar assim não, é pra escrever seu nome. Pode por tudo aqui no meio. Cata essas pecinhas que estão aqui no chão.

[...]

PE – Boa tarde!

CÇs – Boa tarde!

PE – Nossa, que turma linda. E que povo educado.

[PE entre na sala e dirige-se à Cecília]

Cecília – Ma9! Deixa eu contar. Cata todas as pecinhas do chão e põe aqui. (...) Pegas as letrinhas, põe a de vocês aqui.

CÇ - Já?

Cecília – Pega todas as letrinhas e põe aqui [Dirigindo-se às crianças de outro grupo. Repete em todos os grupos]

CÇ – Tia, que tá escrito aqui?

Cecília – DIEE. Que você quer escrever?

CÇ – #

Cecília – DAIANE? É Daiane ou Daiana? [Cecília escreve no quadro enquanto soletra: D-A-Y-A-N-A] Agora, vocês vão guardar a de vocês aqui. (...) Mo15, eu já pedi para catar no chão. Meninos tem um monte aqui no chão, olha. (...) Tem muitas aqui, pega todas que estão no chão. [...] Arruma a cadeira. Senta lá. Arruma a cadeira. Mo4, porque não está arrumando aqui?

Mo4 - #

Cecília – Quem tava sentado aqui que não arrumou? (...) Vai lá, Ma1. Eu não quero essas meninas tudo grudadas. Eu vou separar. (...) Aqui tá escrito ME-SA. (...) Ou, me atropela não. [risos] Ma9, vai sentar.

Ma9 – Hoje é, hoje é 3? (...) Não.

[...]

Cecília – Senta aqui, Ma9. (...) Quem está me ouvindo põe a mão no cabeção. [Crianças repetem e colocam as mãos na cabeça] Vamos fazer os painéis antes da gente começar a conversar sobre o que nós vamos estudar hoje. [silêncio] Para fazer os painéis vocês também tem que colaborar, não é Ma9? Fazer silêncio, sem conversar, para não atrapalhar. A primeira coisa que eu quero saber hoje é quantas crianças vieram. Crianças. Então, vão vir primeiro as meninas e ficar aqui, uma do lado da outra. De frente pros meninos. Em pezinha, Ma9. Aqui. Uma do lado da outra. Chega pra lá. Gente, tudo essas meninas tão brigando. Para-a-a-a [Cecília imita voz de criança]. Para com essa brigaiada. Mo20, vem aqui contar pra mim.

Mo20 – 1-2-3-4/

Cecília – Conta alto para todo mundo ouvir.

Mo20 – 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11.

Cecília – Onze. Onze meninas. Para fazer o número 11 eu vou precisar/

CÇs – É o 1 e o 1.

Cecília – Olha, vocês já estão ótimos. (...)

CÇ – Ô tia sabe o que/

Cecília – Não, agora não é hora. É esse aqui? (Mostra o número no painel] Ma1. Todo mundo sentado. Psiu! Onze é assim?

CÇs – 1 e 1. É o 1 e o 1.

Cecília – Esse aqui é o onze? [Mostra o número]

Cçs – É.

Cecília – Agora vem os meninos. (...) Ma9, acha seu lugar. (...) Ma8, vem contar os meninos. (...) Ma8, alto para todo mundo ouvir.

Ma8 – 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9.

Cecília – Nove! Pode sentar. (...) Esse aqui é o número nove? [Mostra o número 6 no painel].

CÇs – Nããão!

Cecília – Não? Que número é esse?

CÇs – Seis.

Cecília – E se eu fizer uma mágica [Vira o número]. Que número é esse?

CÇs – NOVE!

CÇ – Você trocou. Eu vi.

Cecília – Eu não troquei. Só virei. Olha, se eu fizer assim é qual número?

Mo3 – SEIS. E se virar é o nove.

Ma11 – Tia, menina tem nove?

Cecília – Agora/ Me empresta essa borrachinha, Mo20. (...) Agoora, eu quero contar todos. Quero ver o Mo7 contando. Vem, Mo7. Senta direitinho todo mundo agora.

CÇ – Pode contar em inglês?

Cecília – Aí meu Deus do céu/

Mo3 – Ninguém vai entender.

Cecília – Começa pela Ma8, Mo7.

Mo7 – 1, 2, 3, 4/

Cecília – Não. Pera aí, eu não tô ouvindo a voz dele. Vamos contar só as crianças, Mo7. Vamos, começa. (...) Fala alto. Deixem ele contar. A tia quer ver se ele aprendeu a contar.

Mo7 – 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 20.

[PE entra na sala e coloca algumas folhas sobre a mesa. A contagem não é interrompida]

Cecília – Vinte não, ele já começou ali. Ahm?

CÇ – Vinte com ele.

Cecília – Ahm? (...) Por que eu pus o 3 aqui, gente? Vocês nem viram o que eu fiz.

CÇ – Eu vi sim. A tia mudou de lugar.

[PE chega na porta. As professoras conversam]

Cecília – Gente, olha aqui. Quem vieram mais? Meninos ou meninas?

CÇ – MENINAS

Ma12 - Menino

Cecília – Ma12, nove é mais ou menos que onze?

CÇ – Menos

Cecília – Deixa a Ma12 falar. 9 é uma quantidade menor ou maior que 11? (...)

Mo3 – Menor.

Cecília – Vieram 9 meninos e vieram 11 meninas? Qual que veio mais? Meninos ou meninas?

CÇ – Menin/

Cecília – Eu quero ouvir a Ma12, gente. (...)

Ma12 – Meninos, tia.

Cecília – Meninos? A Ma12 e o Mo4 estão com dúvidas ainda. Nove, olha a quantidade 9/

Mo3 – Deixa eu falar?

Cecília – Quer ver? Deixa eu fazer aqui para você ver, Ma12 [Vai para o quadro]. Olha aqui, Mo3 e Ma12. [Faz dois desenhos de centopeia no quadro. Uma com nove bolinas e outra com onze bolinhas.] Qual centopeia ficou maior? A centopeia de número 9 ou de número 11?

CÇs – ON-ZE

Cecília – Qual, Ma12? (...) Essa aqui ficou maior que essa? (...) Ficou, Ma12?

Mo3 – Fala logo.

Cecília – Ficou maior que essa? Ficou, Mo3?

Mo3 – SIM!

Cecília – Qual ficou maior? Essa [Aponta para a de nove bolinhas] ou essa [aponta para a de onze bolinhas]? (...)

Mo3 – A de baixo.

Cecília – A de baixo tem onze. O corpinho dela está dividido em onze pedacinhos e de cima tá dividida em nove. Então, qual que é maior? Nove ou Onze?

CÇs – Onze.

Cecília – Entendeu?

CÇ – Tia, escorreguei no escorregador de centopeia.

Cecília – É? Agora, vamos ver quantas crianças, Mo19, quantas, Mo19 (...) quantas crianças vieram ao todo. Vieram nove meninos e onze meninas, não foi? Então vamos contar as bolinhas. [Vai novamente para o quadro onde fez os desenhos]. Vamos?

Mo3 – ##

Cecília – Eu não vou parar de falar não. Professora tem que falar, o tempo inteiro. Ainda mais quando tem uns alunos atrevidos assim. Ora, para de falar! Eu tenho nove bolinhas nessa centopeia, não tenho? Então, vamos continuar contando para ver quantas vieram ao todo/

Mo3 – Faz o número dentro.

Cecília – Ó, 1, 2, 3, 4/

Mo3 – Faz o número dentro, tia.

Cecília – 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 [crianças contam também]. Então, se eu tenho onze meninas e nove meninos [Arma uma adição no quadro], olha aqui, esse sinal é de mais, onze mais nove vai dar quanto?

CÇs – Vinte.

Cecília – Vinte. Aqui ó, número 20. [Escreve o resultado] Então, para fazer o vinte eu tenho que ter quais números, mesmo?

CÇ – Onze e nove.

Cecília – Não. Para formar o número 20.

Mo3 – Dois e Zero

Cecília – Isso. (...)

Mo3 – Zero é nada. [...]

[Cecília organizando as quantidades 9, 11 e 20 no painel]

Cecília – Aqui, Vinte. Vieram vinte crianças hoje, mas se eu contar comigo e a tia PQ eu tenho que contar vinte mais dois, não é? Então, 20, continua contando, 21, 22. Então, vinte crianças e dois adultos. Se eu somar tudo, se eu fizer assim [Anota no quadro continuando a adição] com esse sinalzinho de mais eu vou ter vinte e duas pessoas dentro da sala, não vai? Vinte e dois. Agora, deixa eu pegar aqui o calendário. Mo19, quer parar de mexer nesse negócio [Criança mexendo no painel] porque a professora da manhã não gosta de nada, nem um centímetro fora do lugar. Aí depois você mexe e estraga ela vai falar que foi eu. E eu vou falar: - não foi, vem aqui resolver com o Mo19, foi ele. (...) Oi, Ma8, desculpa [Cecília esbarra na criança ao se virar para o calendário]. Olha, o que é isso aqui mesmo?

CÇs – Calendário

Cecília – Isso aqui não é da tia AA. A tia AA não tem não?

Mo3 – Tem, mais as coisas dela fica de lá. [...]

Cecília – Então a gente vai usar o dela mesmo, depois a gente volta tudo pro lugar. Aqui tá escrito ca-len-dá-rio. Vamos fazer devagarzinho, C com A, ca, L com E, Len, quando eu ponho o N eu faço assim ó lenn [faz uma hipérbole com o dedo] len-dá-ri-o, calendário. Aqui tá faltando o nome do mês, ó. O mês que nós estamos é (...) o mês passado já acabou, que era?

CÇ – Agosto.

Cecília – Esse mês agora é o mês da primavera

Mo3 – Oba!

Cecília – Como chama esse mês agora?

CÇs – Primavera

Cecília – Não gente. É o mês que tem a primavera.

Mo3 – Maio.

Cecília – Maio já passou. É esse mês aqui [Mostra no painel]

CÇ – Setembro

Cecília – Setembro. Se-tem-bro. Setembro é o mês da primavera e os nossos ipês estão terminando de florescer. Sabe qual que é a vez agora da flor?

Ma11 – Amarela.

Cecília – Não. Amarela tá acabando. Ainda tem, mas tá acabando já/

[PE entra na sala e coloca materiais sobre a mesa]

PE – Nossa a tia AA gosta tanto de ipê. Amarelo, rosa, branco.

Cecília – O ipê branco tá começando a florescer agora. (...) Qual é o ano? O ano todo mundo sabe.

Ma10 – Setembro.

Cecília – Não, ano.

CÇs – 2017.

Cecília – Aqui o, Ma10, a-no, nós estamos em 2017. Ma10, tem que passar todos os meses até chegar Dezembro. Vamos? Sete dias a semana tem [Crianças cantam com a professora] Uma passa a outra logo vem. Domingo, segunda-feira, terça-feira, quarta-feira, quinta-feira, sexta-feira, sábado que bom! Olha aqui pra mim. Quinta-feira não foi dia primeiro. Quinta-feira foi (...) tá errado aqui [organiza o calendário da semana], olha aqui ó. Nossa! Eu não vou falar nada, eu vou só esperar arrumar o corpo. Controla o corpinho, Ma10, senta.

Ma10 – E o Mo3?

Cecília – Olha aqui, quinta-feira, Mo19, não, sexta-feira foi o primeiro dia do mês de setembro. Sexta-feira foi o primeiro dia do mês de setembro [Coloca o número 01 no calendário], então, foi dia primeiro. Sábado foi que dia?

Ma8 – Dois.

Cecília – Domingo foi que dia?

Mo3 – Terça.

Cecília – Domingo foi que dia? [Mostra no calendário]

CÇs – Três.

Cecília – Então, hoje que é segunda-feira, é que dia?

CÇs – Quatro

Cecília – Então, hoje é, Mo3, segunda-feira dia quatro. Amanhã vai ser que dia?

Ma8 – Cinco.

Mo3 – Terça.

Cecília – Terça-feira, dia cinco. Quando vocês vieram pela rua, caminhando ou dentro do carro, ou de bicicleta ou de ônibus, como o tempo estava?

Ma8 – Ensolarado.

Mo19 – Tá todo dia.

Cecília – Tá todo dia assim, né Mo19. Esse aqui não [Mostra as fichas de tarefas]. Esse aqui é o ajudante do dia, mas não tem lugar pra guardar aí a professora pois aqui. E a tia não tá com a lista dos aniversariantes. Deixa eu ver se tem aqui. [Procura nos painéis] (...)

CÇ – As coisas da tia AA tá ali

Cecília – Onde? (...) Tá não. (...) Agora, eu quero que/ vamos ver se tá todo mundo bom aqui mesmo ó. Éééé, Ma1 vem cá. Pega a fichinha e me mostra a do Mo19. (...)

Mo3 – Eu sei qual é. Deixa eu pegar aí.

Cecília – Não, senta lá. Consegue? [Criança acena negativamente com a cabeça] Não. A de quem você consegue? (...) Só a sua? (...) Então, vem Ma10, me mostra onde tá.

Mo3 – Tia eu consigo. Só a minha.

Cecília - Precisa puxar não, só mostrar. (...)

Ma8 – Mo3, qual é sua primeira letra?

Mo19 – M depois I [Mo19 soletra o primeiro nome corretamente e a colega, Ma1, pega a ficha do nome dele]

Cecília – Muito bem. Parabéns. Quem mais quer mostrar uma fichinha aqui. Deixa eu ver. Vem, Ma8, mostra a do Mo3. (...)

Mo3 – A pequena. A pequena que tem o D.

CÇs – A segunda, a de baixo. (...) Não, a de cima.

Cecília – Aquela lá é toda diferente, né? (...) Olha aqui, ó. (...) Pode sentar. Crianças, vocês prestem atenção na ficha do coleguinha/ tá vendo não fica quieto no lugar acontece isso. Senta direito, Ma2. [...] A canoa virou [Cecília começa cantar e as crianças a imitam] quem deixou ela virar? Foi por causa do Mo16 que não soube remar. Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar eu tirava Ma1 lá do fundo do mar. Ti-ri-ri pra cá, ti-ri-ri prá lá a Ma9 é nova e já quer casar. [Repete a canção falando os nomes na sequência da roda, em sentido horário] A canoa virou, quem deixou ela virar? Foi por causa da Ma8 que não soube remar. Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar eu tirava Ma2 lá do fundo do mar. Ti-ri-ri pra cá, ti-ri-ri prá lá a Ma21 é nova e já quer casar. [Risos] A canoa virou, quem deixou ela virar? Foi por causa da Mo6 que não soube remar. Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar eu tirava o Mo19 lá do fundo do mar. Ti-ri-ri pra cá, ti-ri-ri prá lá o Mo19 é novo e já quer casar. [Risos] A canoa virou, quem deixou ela virar? Foi por causa do Mo17 que não soube remar. Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar eu tirava a Mo11 lá do fundo do mar. Ti-ri-ri pra cá, ti-ri-ri prá lá a Mo14 é nova e já quer casar. [Risos] A canoa virou, quem deixou ela virar? Foi por causa do Mo7 que não soube remar. Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar eu tirava o Mo6 lá do fundo do mar. Ti-ri-ri pra cá, ti-ri-ri prá lá o Mo15 é novo e já quer casar. [Risos] A canoa virou, quem deixou ela virar? Foi por causa do Mo4 que não soube remar. Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar eu tirava o Mo3 lá do fundo do mar. Ti-ri-ri pra cá, ti-ri-ri prá lá Mo19 é nova e já quer casar. [Risos] A canoa virou, quem deixou ela virar? Foi por causa da tia PQ que não soube remar. Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar eu tirava A Mo10 lá do fundo do mar. Ti-ri-ri pra cá, ti-ri-ri prá lá a Mo12 é nova e já quer casar. [Risos] Ti-ri-ri pra cá, ti-ri-ri prá lá a tia Cecília é velhinha e não quer casar. [Risos]

CÇ – A Tia Cecília é nova e já quer casar [muitos risos]

Cecília – Não. A tia Cecília já é madura. [Risos e conversas] Mo3! Mo3!

Mo3 – O que foi?

Cecília – Que que foi, Mo3? Pode tratar de sentar e comportar. Larga o cabelo do Mo3. (...) Ó, crianças (...) Presta atenção! Hoje, nós vamos conversar sobre algumas coisas antigas e umas coisas atuais. Atuais é que estão acontecendo agora/

Mo3 – Índio.

Cecília – Pra gente falar/

Mo19 – Que índio, Mo3?

Cecília – Psiu! Aí. Pra começar falar sobre essas coisas antigas, antes de falar a gente vai fazer aquela brincadeira que eu já ensinei pra vocês, e que todo mundo já sabe. Por isso, as duas Ma8 e Ma9 [As duas meninas têm nomes iguais] vão sentar na roda. É aquela brincadeira que eu aprendi lá com minha avó.

Ma8 – Baliza

Cecília – Não é a baliza. A baliza a tia AA tá fazendo e ainda não ficou pronta.

Mo19 – Lá em cima do piano.

Cecília – É. Então, vamos. Todo mundo sabe, não sabe?

##

Cecília – Então, deixa ele de fora. Não quer, não quer. Uma [mão] por cima e uma por baixo. Vai. [Crianças se organizam] Vamos lá. Deixa todo mundo preparar. (...) Tá todo mundo com uma mão por cima e a outra por baixo? (...) Deixa eu ver. Isso, Isso, Isso, Isso. Pode começar Ma11.

[A criança começa a brincadeira e todos acompanham cantando]

Ma11 – Lá em cima do piano tem um copo de veneno, quem bebeu morreu, quem saiu/

Cecília – Não, Mo7, não é agora não.

CÇs - Quem saiu foi eu. Ahh, Mo15.

Cecília – Pode começar aí, Mo4.

[Repete a brincadeira]

CÇs - Lá em cima do piano/

Cecília – Não bate forte.

CÇs - tem um copo de veneno, quem bebeu morreu, quem saiu foi/

Cecília – Não, não. Espera ele bater na sua mão. Vai, Mo7, quem saiu foi...eu. Ma14, presta atenção na música. Vai lá, Ma12, começa.

CÇs - Lá em cima do piano tem um copo de veneno, quem bebeu morreu, quem saiu foi? [Risos]

Cecília – O Mo3, tava dormindo. Tava lá em Marte. Vai #.

CÇs - Lá em cima do piano tem um copo de veneno, quem bebeu morreu, quem saiu foi? [Risos]

Cecília – Vai começa.

CÇs - Lá em cima do piano tem um copo de veneno, quem bebeu morreu, quem saiu foi eu [Risos]

CÇs - Lá em cima do piano tem um copo de veneno, quem bebeu morreu, quem saiu foi eu [Risos]

Cecília – Tá esperto, eim? Pode começar.

CÇs - Lá em cima do piano tem um copo de veneno, quem bebeu morreu, quem saiu foi eu [Risos]

Cecília – Vai rapidinho.

CÇs - Lá em cima do piano tem um copo de veneno, quem bebeu morreu, quem saiu foi eu [Risos]

Cecília – Pode começar aí.

CÇs - Lá em cima do piano tem um copo de veneno, quem bebeu morreu, quem saiu foi/ [Risos]

Cecília – Quem saiu foi? Foi?

Mo17 – Ganhei!

Cecília – Vai lá. Começa, Mo17.

CÇs - Lá em cima do piano tem um copo de veneno, quem bebeu morreu, quem saiu foi? Foi? [Risos]

Cecília – Vai, Mo4, começa.

CÇs - Lá em cima do piano tem um copo de veneno, quem bebeu morreu, quem saiu foi eu [Risos]

Cecília – Eu não saí. Mo15, Mo19, Mo16 vamos lá.

CÇs - Lá em cima do piano tem um copo de veneno, quem bebeu morreu, quem saiu foi eu [Risos] Lá em cima do piano tem um copo de veneno, quem bebeu morreu, quem saiu foi?

Cecília - Foi? Vai, bate. [Risos] Errou. (...) Vai, começa. Vai Mo17.

CÇs - Lá em cima do piano tem um copo de veneno, quem bebeu morreu, quem saiu foi? [Muitos risos]

Cecília – Vai lá.

CÇs - Lá em cima do piano tem um copo de veneno, quem bebeu morreu, quem saiu foi? Fooooi? Eu. [Risos]

CÇs - Lá em cima do piano tem um copo de veneno, quem bebeu morreu, quem saiu foi eu.

Cecília - Olha, tá acabando. (...) não, é para tirar a mão.

CÇs - Lá em cima do piano tem um copo de veneno, quem bebeu morreu, quem saiu foi eu.

CÇs - Lá em cima do piano tem um copo de veneno, quem bebeu morreu, quem saiu foi eu.

CÇs - Lá em cima do piano tem um copo de veneno, quem bebeu morreu, quem saiu foi eu.

CÇs - Lá em cima do piano tem um copo de veneno, quem bebeu morreu, quem saiu foi eu. [Risos e conversas]

Cecília – Agora, vem todo mundo sentar. [Crianças conversam enquanto retornam às mesas]. Vem meninos. Ma10, Ma11. Pode sentar lá. Ma8, senta. Ma12, senta lá perto do Mo17. Ali, Ma9. Cadê o Mo3? Vem Mo3.

Mo3 – Que foi, tia?

Cecília – Preciso contar uma coisa, preciso da sua presença. Senta lá perto do Mo17. Crianças! Olha aqui pra mim. Um, dois, três. Peguei a voz. Só eu falo. Vocês perceberam que a tia PQ não estava vindo, mas agora ela voltou e vai acompanhar nossas aulas TODA semana. Então, a gente vai MOSTRAR pra ela que vocês CONTINUAM muito educados. O, Mo3, está com comportamento ótimo e o Mo19 tenho certeza que vai ficar também. A tia/ faz isso de novo, Mo3, pra ver onde você vai sentar. Hora de brincar é hora de brincar. Hora de ouvir é hora de ouvir. A tia AA [Diretora] trouxe isso aqui pra vocês brincarem aqui na sala. As meninas podem fazer cobertinhas pras bonecas. Na hora de brincarem na cozinha, isso aqui na verdade é usado quando as pessoas chiques e famosas vão tomar café. Aí põe assim na mesa, olha, a xícara e o pires. Chiquerrímo.

CÇ – A gente pode brincar disso.

Cecília – Senta pra eu mostrar pra todo mundo. (...) Passa pro seu colega. Olha e passa pro coleguinha. Isso aqui é de levar pra casa?

CÇs – Nããão.

Cecília – é de brincar aqui na escola, tá? [Cecília comenta com PQ que esses *sousplat* são do enxoval da Diretora; a mãe dela fazia] ## É, a tia PQ tá aqui e agora ela vai me ajudar. (...) Pronto, todo mundo já viu? Devolve, por favor. (...) Eu quero silêncio. Deixa Eu contar uma coisa importante. Esse final de semana eu fui só passear no cinema, assisti um filme assustador. Mas, eu sei de duas crianças aqui que tem uma novidade muito interessante pra contar pra nós. O primeiro que vai contar a novidade dele e todo mundo vai sentar no lugar pra ouvir é o Mo17. Conta pro seus amigos, Mo17.

Mo17 – Meu bebê nasceu.

Cecília – O irmãozinho do Mo17 nasceu nesse final de semana. E como é o nome dele, Mo17? Mo17 – NC

Cecília – NC. O Mo17 falou que o bebê não chora muito, aí a gente vai perguntar pra ele de novo daqui quinze dias se o bebê tá chorando ou se o bebê tá bonzinho. Se ele não tá chorando, bonzinho ele vai ser sempre, né Mo17. Agora, o Mo7 também tem uma novidade para contar pra nós. Qual é a novidade do Mo7?

Mo7 – A minha irmã nasceu. Ela vai vim me busca.

Cecília – Mentira que eu vou ver ela! Cê tá brincando? Aaa não, eu vou até passar álcool gel na mão pra por a mão nela. Como ela chama?

Mo7 – NC

Cecília – Então aqui tem duas crianças de irmãozinho novo. O Mo17 e o Mo7. Vamos bater palmas pra esses bebês que nasceram [Todos aplaudem]. Sejam muito bem vindos. Vocês tem que ser irmãos ó [Faz sinal de positivo com o polegar] amiguinhos deles, viu.

Mo7 – E também minha irmã ## [Conversas simultâneas]

Cecília – Como é que a gente ouve? Como que eu vou ouvir se tem criança brigando, se tem criança deitada, se tem criança falando junto, se tem/ Anem pode parar. Olha, agora que a gente já conversou os assuntos aleatórios e, a gente vai ouvir agora/

CÇ - O tia, eu também tenho uma notícia. A minha irmã ela tá tendo um bebê.

Cecília – Sua mãe também tá grávida?

CÇ - Não. Minha irmã.

Cecília – Sua irmã? Então, você vai ser tio.

CÇ - Aham!

Cecília – Quantos anos sua irmã tem?

CÇ - Minha irmã? Ummm, acho que ela tem uns quinze anos. (...)

Cecília – É? Que bom!

CÇ - E também o nome vai ser igualzinho do Mo7.

Cecília - Vai ser NC, também?

CÇ - Não.

Cecília – Não. Ah, o bebê.

CÇ - Não. O bebê vai ter o nome igual ao do Mo7.

Cecília – Então, você vai ser tio, sabia?

CÇ - O bebê a minha irmã deu o nome dele de NC igual Mo7. Eu vou ser tio do NC.

Cecília - Olha, então agora chegou de novidade/

CÇ - E a minha prima mais velha, não é a AA é a outra, também tem um bebê.

Cecília - Meu Deus, o mundo está sendo povoado de bebês. Então agora, para ouvir o som do mosquitinho e as batidas do seu coraçãozinho pego a chavinha, tranco a boquinha, hum,hum,hum.

Mo15 – Tia, sabia que eu vou ter/

Cecília – Não, agora não é hora de novidade mais. Já acabou, agora não é hora. # Mas, agora não é hora mais, depois a tia ouve. Ma8! (...) Ma8, tô perdendo a paciência. Já tô perdendo, tá vendo que eu tô ficando vermelha. [riso] Tá vendo que eu tô ficando vermelha? Eu vou ficar muito nervosa, acabou. Mo17, ouviu? Ó, a gente vai lembrar de uma coisa. Na semana passada e na semana retrasada e na outra nós estávamos fazendo qual atividade?

Mo3 – Do índio.

Ma8 – Da sereia.

Cecília – O Mo3 só lembra da atividade do começo do ano. Qual era a última atividade que nós estávamos fazendo?

Ma8 – Da sereia.

Cecília – Da sereia. Para fazer aquela sereia que é um personagem do

CÇ - Folclore.

Cecília - Do quê?

CÇs – Fol-clore.

Mo19 – Folclore brasileiro

Cecília – Pra fazer aquela/ Folclore brasileiro porque não tem folclore só no Brasil não.

Mo19 - No Japão, nos Estados Unidos, na Espanha/

Cecília - [Riso] Tá bom/

Mo19 - No Polo Norte/

Cecília – Chega! Se eu tiver que falar com você mais uma vez vocês vão sentar/

Mo3 - em São Paulo/

Cecília – Aí, a Iara é um personagem do Folclore Brasileiro e a tia Cecília deu pra vocês qual material pra vocês decorarem a Iara?

Mo19 – Limão.

Cecília – O que vocês recortaram para decorar?

CÇs – Flores.

Cecília – Flores. Mo19! (...) E qual foi o tecido, o pano que vocês usaram para recortar as flores?

Mo19 – Tesoura, limão

CÇ - Ele só pensa em limão.

Cecília – Qual foi o tecido? Como é que chama aquele tecido? (...) Ahm? (...) Ninguém lembra?

Mo19 – Eu lembro: - limão.

Cecília - (...) Qual é o nome desse tecido aqui, gente, olha? [Mostra um retalho] Não é possível! Essas cabecinhas de ovo. [Risos]

CÇ - Cê tá viajando na maionese com ovo [risos]

Cecília – Eu não quem tá fazendo isso é vocês. (...) [Conversas e risos] Como que chama esse tecido aqui? (...) Quem lembrar vai ganhar uma salva de palmas. [Várias crianças falam ao mesmo tempo: “pano”, “tecido”, “paninho”, “pano de piquenique”]. O nome dele, gente? (...) Como é aquela história? Como é aquela história⁷⁴ “Uma festa de cores”? (...) A história de um tecido brasileiro. A tia contou a historinha pra vocês aqui. Essa daqui [Mostra um retalho] é a chita. O nome desse tecido aqui é chita. Lembra que cês compararam/

Mo19 – Chita, chita.

Cecília – [Professora olha para a criança e continua] pegaram nesse tecido aqui e pegaram na roupinha de vocês. Lembram/ [A criança continua gritando “chita, limão] Senta aqui, Mo19. Você entende só essa linguagem, né. (...) Eu contei aquela história que eu tô vendo que vou ter que contar de novo porque cês não tão com a cabeça boa não. A turma que mais lembra das atividades e das coisas é essa. Se essa não tá lembrando, até o primeiro período lembrou, credo. Esse tecido aqui, olha, por que a tia Cecília escolheu ele pra fazer a sereia? Ma5, o que eu estou falando? (...) Depois ninguém sabe de nada. Tá parecendo um bando de bebezinho/[Algumas crianças conversam]

Mo19 - Um bando de bebezinho/

Cecília – Mo19, eu converso com sua mãe hora que ela chegar. Acho que é o que você tá querendo hoje. Porque ela aproveita e tira o celular.

Mo19 – Eu, tia?

Cecília – Exatamente. Porque agora eu tô sabendo que ela dá castigo, e ela tá certinha.

Mo3 – Notebook também/

Cecília – Fica quietinho. Porque sua mãe te dá castigo também que eu sei.

Mo19 - ##

Cecília – Há eu vou perguntar pra ela a hora que ela chegar. Vou falar: - O Mo19 falou que você nunca dá castigo pra ele por isso que ele comporta assim. Vamos ver o que ela vai achar, Mo19? (...) Então, esse tecido aqui é muito antigo aqui no nosso país, muito antigo. Ele chegou aqui no Brasil logo depois que os portugueses vieram. Os portugueses não vieram para o Brasil? Aí depois que eles chegaram aqui/

74 Uma festa de cores. Memórias de um tecido brasileiro. Anna Göbel e Ronaldo Fraga. Autêntica. 2014.

Mo3 – Vieram índio.

Cecília – Eles dominaram os índios, não foi? Fez os índios de escravos/

CÇ - Ah tia, o Cabral.

Cecília – Cabral, ele fez os índios de escravos. Não satisfeitos, eles foram lá na África e trouxeram quem?

Mo3 – Os índios.

Cecília – Na África, quem eles trouxeram?

CÇs – Negros

Cecília – As pessoas negras. E trouxeram para cá também, não foi? E aí ficou todo mundo trabalhando/

Mo4 – Aí eles morreram.

[Cecília troca duas crianças de lugares porque estão conversando entre si]

Mo3 - E construíram a cidade.

Cecília – E aí começaram a trabalhar, o Brasil foi crescendo, foi crescendo e foram chegando coisas novas no nosso país. Antigamente aqui no Brasil não tinha muito tecido. A fabricação de pano aqui no Brasil era pouquinha e aí os portugueses começaram a trazer, ó [mostra o pedaço de tecido] a chita, aqui para o Brasil. E essa chita chegou aqui, ela não era desse jeito não. Esse pano todo colorido assim, não era assim.

Ma8 – Era todo branco/

Cecília – Quando chegou aqui no Brasil, ele veio lá de um lugar que o povo lá daquele lugar é lá da Índia. As pessoas que moravam e fabricavam esse tecido, a chita, chamava era o povo chintz aí quando chegou aqui no Brasil a gente deu o nome de chita. Chita não parece com chistz? Então, esse pano aqui começou a ser chamado de chita. Quando chegou aqui, o povo brasileiro que é um povo muito criativo, o nosso Brasil não é cheio de cores, de plantas, de flores, não é? Muito colorido, não é? [Algumas crianças conversam entre si] Então, eles começaram a fazer isso daqui [Mostra as flores no pedaço de tecido]. Esse tecido é fraquinho, é um pano bem ruinzinho, fraquinho. Pra disfarçar essa fraqueza do pano eles começaram a fazer o quê? Pintou, tá vendo que aqui tem uma cor bem forte? Olha [Mostra no tecido] vermelho. E foi colocando flores coloridas/

Mo3 – Por que não foi colocando outras coisas?

Cecília – Mas, tem outras coisas. Hoje, tem várias estampas. Esse desenho aqui, Mo3, chama estampa. Então, hoje tem várias estampas diferentes na chita.

Mo15 – Desenho de Dinossauro?

Cecília – Agora, o mais engraçado dele sabe o que é?

CÇs – NÃÃO

Cecília – O mais engraçado é que esse tecido aqui era usado pelos negros, pelos índios, pelo povo que era pobre e não tinha dinheiro, mas era usado também pela realeza, por aqueles que tinham dinheiro. Então, esse tecido é democrático. Democrático é uma coisa que eu posso usar, você pode usar, a tia PQ pode usar, até a primeira dama pode usar.

Ma10 – Verdade

Mo3 – Primeira dama?

Cecília – E aí esse tecido caiu no gosto do povo. Ao ponto, Mo19, de/ olha aqui, eles não pagavam pelos escravos hora que chegava aqui? Quem queria um escravo não tinha que comprar um escravo?

CÇs – Tiii-nha!

Cecília – Comprava de quem ia lá na África capturar eles porque eles vinham presos, capturados, lembram? Então, que eles faziam? Eles pegavam isso aqui ó, Mo6, [Mostra o

pedaço de pano] um pedaço desse pano aqui e trocava por um escravo. Acredita? Que um pedaço de pano desse era usado para comprar um escravo. Vocês já imaginaram isso? Que absurdo. (...) Você vender uma pessoa por um pedaço de pano? É a mesma coisa de eu falar assim pra sua mãe: - Olha, eu vou te dar esse pedaço de pano e vou levar o Mo4 para trabalhar lá na minha casa. Sabia que isso acontecia? Um pedaço desse pano? Esse pano valia/

Mo19 - Dinheiro

Cecília – Um escravo. Um africano que vinha lá do país dele, que era livre, chegava aqui ele era vendido por um pedaço de PANO

Mo3 – Legal.

Cecília – Você acha isso legal, Mo3? (...)

Mo3 – É. Eu não ia precisar pagar com dinheiro.

Cecília – Não precisava pagar com dinheiro, mas pagava com pano. Você acha que uma pessoa vale um pedaço de pano?

Mo3 – Vale. Porque aí não tem que manda de volta.

Cecília – É um absurdo isso.

Mo7 – Um gato dorme no pano.

Cecília – Um gato dorme num pedaço de pano. Se eu te comprar por um pedaço de pano você vai achar bom?

Mo3 – Não.

[Risos de um menino]

Cecília – Eles também não gostavam. Então, olha, o tempo foi passando, Ma9, foi passando o tempo, foi passando e aqui no Brasil começou a ter um monte de fábrica de fazer tecido. Só que era tecido diferente, aí fazia ó, psiu, tecido de seda que é um pano fino, um pano caro e foi fabricando tecidos novos. Esse aqui que era um tecido de qualidade, Mo16, foi ficando esquecido. E ele começou a fazer parte das nossas festas no Brasil. A gente não tem a festa junina?

CÇs – TEM

Cecília – Quando as meninas vêm dançar na festa junina geralmente elas usam um tecido assim pra fazer vestido. A chita. A chita, hoje, ela serve pra fazer forro, pra fazer festas. Então, aqui no Brasil tem um monte de festa. Lembram daquela história do *Bumba meu boi* que eu contei?

CÇs – SIM

Mo3 – Eu não.

Cecília – Ah, lembra sim.

Mo3 – Não, eu não lembro.

Cecília – Então, você faltou à aula e perdeu. O Bumba meu boi, lembra que eu falei assim que o fazendeiro enfeitou o Bumba meu boi com um manto todo colorido/

Mo19 – Sim.

Cecília – Aqui, ó. Do que foi feito o manto dele [Mostra a chita]. De chita. Então, toda festa que tem, essas festas, elas têm um pouquinho disso aqui [chita] que é da nossa história. Do nosso tecido, a chita. E porque eu tô contando pra vocês a história da chita?

Mo3 - Por quê?

Cecília - Porque tá eu lá, professora também estuda. Não estuda, tia PQ? A tia PQ tá aqui e ela tá estudando. Professora também estuda e eu fui estudar. E eu fui lá estudar num lugar que chama Cemepe. Lá no Cemepe é como se fosse uma escola pra professor e a tia tá lá assistindo e aí a mulher falou “Vai ter uma grande apresentação”. Eu pensei “oba” adoro ver apresentação quando, de repente, eu vi um monte de mulheres entrando, entrando e entrando e elas fizeram uma grande roda. Lá no meio do pátio do Cemepe de mãos dadas, elas fizeram uma grande

roda, e o que mais me chamou a atenção lá, Mo3, foi que elas estavam usando uma saia longa, a maioria era até no pé, tinha algumas que era aqui assim [Mostra a altura da panturrilha] de chita. A saia delas era assim [Envolve o corpo com o tecido como se fosse uma saia] tenta imaginar. Franzida/

Mo19 – Mas, está toda rasgada.

Cecília – É porque a gente usou para fazer a sereia. Uma saia longa, olha Mo19, grandona/ eu mandei você levantar daqui? Se você quer ficar aí permaneça quieto [Conversando com a criança que estava sentada na cadeira]. E aí ela tinha flores no cabelo e a saia bem comprida de chita. As saias delas eram feitas desses panos aqui, chita. E elas, algumas delas, estavam com os pés no chão e outras só com uma florzinha amarrada na canela ou no dedão do pé. Quando, de repente, Mo19, entrou também alguns rapazes. Entraram alguns rapazes nessa roda e eles estavam usando tambores e alguns outros instrumentos, chocalho, tambor/

Mo19 - Guitarra

Cecília – Não, não tinha guitarra.

Mo3 – E tinha castanhola também?

Cecília – Castanhola não. E quando, de repente, elas começaram a dançar no som da música e começaram a rodar aquela saia. E a saia ficava rodando assim, gente, [Roda com o tecido envolto ao corpo] e todo mundo adorou a apresentação. Adorou a apresentação porque elas apresentam músicas que tem nesse Brasil inteiro/

Mo19 - O tia, eu posso ir no banheiro? Eu tô muito apertado.

Cecília – [Acena com a cabeça indicando que a criança pode ir ao banheiro] Tem uma música, psiu, tem uma menina numa novela, agora não, que dança um dos passos que elas dançaram lá. Tem uma novela que tem uma sereia, não tem?

CÇs – TEM

Cecília – E tem a Ritinha. Todo mundo conhece a Ritinha, né? A Ritinha dança, na novela?

Mo7 – Dança

Cecília – Ela dança, não dança? Então, ela dança um dos ritmos que aquelas meninas lá/ ## Cês sabem que essa novela não é adequada para vocês assistirem, né? Cês tem que tá na cama hora que passa essa novela, mas eu já vi que todo mundo conhece a Ritinha. A Ritinha dança com a saia colorida?

CÇs – Dança

Cecília - Com a saia rodadona?

CÇs – Sim

Cecília – Então, essas meninas que eu tô contando pra vocês também. E elas, eu fiquei encantada, eu falei assim: - Eu acho que meus alunos vão adorar conhecer essas pessoas que dançam desse jeito, com essa saia rodada.

Mo4 – E eu tinha visto a tia no circo uma vez.

Cecília - Aí gente, o nome desse grupo é o seguinte, psiu, Mo19, Balaio de Chita. Balaio de Chita, aí eu falei: - Aaaa, então tá, eu vou contar sobre essas meninas/

Mo19 – Quer dizer que tem muita chita/

Cecília – E eu fui conversar com uma delas. Eu falei: - Olha, eu gostei muito e vou levar vocês eu vou apresentar o grupo de vocês pros meus alunos da escola. Mas, a primeira coisa que eu queria saber é porque elas deram esse nome pro grupo delas. Balaio de Chita.

Mo19 – Eu sei. Porque tem muitas chitas nas roupa delas.

Cecília – Porque tem muita chita e essa chita aqui não é um tecido que vem da nossa história?

CÇs - Sim.

Cecília – Então, psiu, ele faz parte da nossa cultura. Da nossa cultura, a chita. Aí eu perguntei: - Tá a chita eu entendi, mas por que que chama Balaio? Quem sabe o que é um balaio?

Mo19 – Eu sei.

Cecília – Mo4, o que é um balaio? Vem cá, eu quero vocês todos aqui.

Mo3 – É um balé.

Cecília – Não, balaio. Balaio é um objeto. Olha, essa cadeira é um objeto, essa mesa é um objeto, o relógio é um objeto. O balaio também é um objeto.

Mo19 – Eu sei o que é um objeto.

Cecília – Então, o que um balaio?

Mo19 – A casa é um objeto.

Cecília – O que um balaio, Ma8, cê sabe?

Mo7 – Eu sei o que é

Cecília – O que é?

Mo7 – Uma festa.

Cecília – Uma festa? (...) Não. Uma festa não é um objeto. Gente, balaio é um objeto que era usado lá pelos índios/

Mo19 – E eu sei também o que isso quer dizer/

Cecília – Lá pelos índios. Sabe pra que que servia o balaio? (...) Mo15?

Mo19 – Pra dançar assim.

Cecília – O balaio servia pra carregar alimentos, sementes,

Mo19 - Algumas coisas que eles queriam caçar.

Cecília - Às vezes, alguma caça. O balaio mesmo ele tem o formato, olha, sabe aquela cesta de lixo? (...) Sabe a cesta de lixo?

CC – Sim

Cecília - Parece um balde daquele jeito, só que ele é feito, Mo19, de palha. Ele é todo feito de palha. E sabe como essa palha é feita? Pra ela virar balaio? Eles vão trançando assim [Entrelaça os dedos], trançam tudo a palha até virar um cesto. Elas disseram que o balaio de chita/ Por que balaio não é um objeto de carregar coisas? Então, elas disseram que o balaio representa essa união, representa carregar um tanto de coisa boa lá dentro, junto com elas. Eu vou colocar lá no computador uma apresentação do Balaio de Chita pra vocês verem, pra vocês conhecerem e, Ma11, a tia Cecília quer fazer com vocês um balaio da nossa sala. Quem topa fazer um balaio?

Mo19 – Eu topo

CCs – Eeeu.

Cecília – Quem quer aprender?

Mo3 – Todo mundo quer aprender.

Cecília – Não, tem uns ali que não quer não [Referindo-se a algumas crianças que estão conversando] e eu não vou deixar eles participar. O Mo19 e o Mo7 não querem? Não tem problema, não participa.

Mo7 – Quero

Cecília – Não aprender coisa nova. Aí a gente vai fazer um balaio só que a gente vai fazer de palha? (...) Nós não vamos fazer de palha porque a tia Cecília/

Mo19 – De madeira

Cecília – De palha, pra fazer um de palha tem que saber muito fazer balaio e eu aprendi hoje, com a tia PQ, a fazer um balaio. (...) Aí a tia PQ me ensinou hoje, A tia Cecília ia aprender com a tia AA e a tia PQ foi e me ensinou e a gente vai usar isso aqui [Mostra folhas de jornais] pra fazer o balaio. (...) Que isso aqui, ó?

CCs – JOR-NAAAAL

Cecília – Jornal. Vamos usar isso daqui pra usar o balaio, será como que isso vai virar um balaio, hein? Depois que a tia apresentar ali pra vocês o vídeo eu vou explicar pra vocês como que a gente vai fazer. Ma8, que você tá fazendo aí? A Ma18, Mo3? (...) Vem pra cá agora. Anda. (...) E não são só os indígenas que usavam e usam até hoje o balaio. Os africanos, os negros (...) Que eu tô falando Ma21, Ma11, Ma5?

CÇ - Eu tô entendendo.

Cecília – Tá entendendo porque tá prestando atenção. Agora tem umas aqui que não tá não. (...) Os africanos também fazem balaio só que eles usam carregando as coisas na cabeça, usavam, né, porque hoje só nos lugares mais isolados que eles usam. Agora o balaio deles e até os que são fabricados hoje em dia são mais usados como artesanato, pra vender mais como arte e a gente vai fazer o nosso. A tia vai colocar aqui no computador a apresentação do balaio. (...)

Mo3 – Ô tia, no dia da apresentação que a gente vai apresentar tia eu não vou poder vir porque eu vou mudar de escola. (...)

Cecília – Tá difícil aqui. (...) Pode sentar nas cadeiras porque tem que por lá na tomada [Referindo-se ao notebook] [...] [Crianças se organizam para assistir ao vídeo que será projetado em Datashow enquanto a professora conecta os aparelhos] Ô, Mo19, vai procurar a PE pra mim, ela deve tá lá na sala da tia DIR. [...]

Mo3 - Ô tia

Cecília – Não quero saber de fofoca nem de menino fazendo feiura, viu.

Mo3 - A Ma10 mais a Ma11 tá rancando o negócio da mesa ali. [...]

Ma19 – Tia, agora posso beber água.

Cecília – Pode

AA – Cecília, a PE tá com tia AA [Diretora].

Cecília – Pergunta pra mim se ela trouxe o cabo dela.

AA – Trouxe o cabo do computador?

Cecília – O de ligar o notebook na televisão. [...] ##

Mo3 – Tia, posso ir ao banheiro?

Cecília – Não gente um de cada vez, seu amigo tá lá e você acabou de voltar de lá.

Mo7 – Tia, posso beber água?

Cecília – Espera o Mo19 voltar. ## [PE entra na sala para auxiliar com a conexão e as crianças conversam entre si, algumas delas mudam suas cadeiras de lugar] Apaga a luz aí pra mim, Mo4. (...) Olha pra mim todo mundo. A Ma11, a Ma9, a Ma14, a outra Ma10 olha aqui. Isso daqui é um? (...) O que é isso daqui?

Mo3 – Um cesto

Cecília – Como é que eu acabei de explicar? É um Ba- (...) Balaio. Isso aqui é um balaio. Olha aqui esse. Olha esse modelinho diferente. Esse também é um balaio. Hoje em dia tem gente que ainda usa balaio. A minha vó quando era viva ela usava/ Ma10! Sabe pra que ela usava o balaio? Pra colocar roupa suja e aí quando a roupa enchia o balaio ela tirava e punha pra lavar. Mas, olha aqui quem usa muito, até hoje. Nas fazendas usa muito balaio/

Mo19 - Tem umas casas no Uberlândia que usa/

Cecília – Olha aqui. Esses aqui são feitos pelos indígenas, olha aqui, com cores diferentes. Aqui né, cores diferentes. Olha esse aqui, o formato dele como é diferente. Tá vendo? Olha esse.

Mo19 – Esse daí é o mais bonito que eu gostei.

Cecília – Então, sabem como os fazendeiros usavam? (...) Ma10 do céu! Os balaio eram assim, vamos supor, eles usavam para carregar o milho. Pegar as espigas de milho e carregar. É pesado, não é, muitas espigas. Eles colocavam um balaio de cá, o cavalinho aqui no meio e outro, deixa eu ver se a tia acha (...) Aqui, tá vendo? Essa imagem não é antiga não, ainda

acontece. Vocês tão vendo que o moço tá puxando um jegue, é um burrinho, é um burrinho carregando balaio.

Mo3 – Põe pra gente ver mais perto, tia.

Cecília – A internet tá ruim, espera só um pouco. [...]

Mo3 – Que legal! Eu gostei mais desse, tia.

Cecília – Olha lá, esse aqui dá pra ver direitinho. [...] Aqui, olha. Olha como eles transportavam as coisas. Tá vendo que aqui tem um burrinho.

Mo19 – Não é burro

Cecília – É um cavalinho que tem o nome de burro.

Mo19 – Né nada.

Cecília – Aqui a orelhinha dele. Eles colocavam os dois cestos, um de cada lado, porque daí o peso ficava equilibrado, não ficava pesado bem só de um lado nem só do outro, e enchia de coisas. Nesse caso aqui, o burrinho tá carregando/

Mo19 – Parece um gato

Cecília – Parece uma mudança, olha lá, olha o tanto de coisa que tem lá dentro. E aí eles amarravam cada balaio de um lado. Só que tem burrinho que carrega milho. Milho aqui, sementes, coisas que foram feitas a colheita e a colheita na fazenda é feita num lugar longe da casa. Como é que o homem ia trazer aquele tanto de coisa? Aí eles colocavam dentro do balaio. E carregavam pras fazendas. Tem lugar que isso ainda acontece, os animais ainda carregam esses mantimentos, tá.

Mo19 – Até um dinossaurooo/

Cecília – A tia Cecília não vai te responder. Olha aqui uma escultura feita na madeira (...) Aqui uma escultura feita na madeira, olha lá o cavalinho, um burrinho. Olha o balaio de cá e lá do outro lado tem balaio. [...] [PE retorna à sala e tenta conectar internet para projeção do vídeo] Não deixei a Ma18 brincar com nada. (...) Vem senta, Mo19. (...) Cês tão pensando que eu tô brincando, não tá? Vai senta lá no seu lugar, Ma18. (...) Tá vendo, o vídeo tá carregando e não passa [Comentário feito com PE].

Mo3 - A gente não que vê o vídeo, tia. Deixa a gente brinca.

Cecília – Não, Mo3, tem dó. [...] Eu vou por o nome da Ma10 ali porque na hora de brincar eu vou pensar se ela vai. Ó, presta atenção. Senta gente. Vem senta. [Inicia-se o vídeo⁷⁵.] Como que é a música? Vem senta aqui. [Vídeo] Ouve esse barulho. [Vídeo] Ó, as danças. [Cecília para o vídeo porque as imagens não estão sendo reproduzidas, apenas o áudio] Na hora que a tia/ não tem jeito, a gente não vê imagem porque senão vocês não vão entender, não vão nem prestar atenção porque hoje tá demais. A tia vai tentar, esperar o computador voltar ao normal para vocês poderem assistir o vídeo das meninas dançando. Vocês ouviram no começo da música que tem uma batida? O que vocês acham que é aquele instrumento?

CCs – TAMBOOR

Cecília – Todo mundo sabe. O princípio das músicas, da música que o balaio canta e dança nessas músicas, cantam e dançAM Mo3, é a batida do tam-bor. Esse instrumento musical, presta atenção meninas, ele faz o ritmo do nosso coração. Então, se a gente for ouvir a batida do coração lembra a batida do tambor. O coração bate mais ou menos assim ó, escuta [Faz o ritmo com as mãos].

Mo15 – O meu não tá batendo.

⁷⁵ Balaio de Chita. Vídeo exibido no Programa Uberlândia de Ontem e Sempre, edição 534, bloco B disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=HocH6FeMpQs>

Cecília – Nossa senhora, o coração não para de bater. Se o coração da gente parar de bater a gente morre. O tambor faz mais ou menos assim [Tenta reproduzir com as mãos sobre a mesa e as crianças a imitam] Por isso, psiu, por isso, tá bom, por isso que quando a gente ouve um tambor batendo já dá logo vontade dançar, não dá? Porque a gente ouve essa batida de tambor desde quando a gente tá na barriga da mamãe da gente. É o primeiro som que a gente ouve, é o coração da mãe da gente batendo. Quer ver? Vamos fazer um teste. Cada um pega um parzinho, pega um colega. [Crianças se organizam em duplas] Fez o parzinho? (...) Aqui, Ma10. A Ma10 aqui Mo3, aqui amor. (...) Só que agora tem eu fazer, psiu, tem que fazer, Ma10, tem que fazer si-lêncio. Ouviram? Ouviram? [Conversas] Estátua! (...) Parou! Mo3 eu já te pus com seu parceiro que é a Ma10.

Mo3 – Quem é meu parceiro?

Cecília – Ali ó, a Ma10. Levanta! Ma10, levanta. (...) Agora, GEN-te do céu vamos ficar aqui, vamos fazer uma rodinha

Mo3 – A gente não que.

Cecília – Cês tão incontroláveis. Mo3, você não quer solta a Ma10. A Ma10 vai fazer com a tia PQ, vem cá. Você não quer não vou te obrigar a nada, você vai sentar aqui. Vem ó, Mo17, um de frente pro outro, segura a mão. (...) Isso, agora silêncio. [As crianças fizeram dois círculos, um dentro do outro de modo que pudessem ficar frente a frente]. Solta mão e fez silêncio. Agora, quem tá do lado de dentro da rodinha, esse, esse, esse, esse, esse, essa, essa, esse e esse aqui, vem Mo3 faz comigo, psiu, vai pegar e vai fazer assim, olha, eu estou ajoelhada porque sou maior mas vocês podem ficar de pé. Olha aqui. Vocês vão pegar o ouvidinho do lado direito, o ouvido, e vão colocar aqui, coração bate desse lado, do lado esquerdo do peito. Vai pegar o ouvido e vai colocar e vai fazer silêncio. Não, é você. É quem tá de dentro é que vai fazer primeiro. Assim [Cecília encosta o ouvido direito no tórax da criança que está a sua frente para demonstrar] [...] Tá ouvindo o coração? (...) Agora, silêncio. Todo mundo em silêncio, vai lá Mo19. Todo mundo silêncio. Vem cá ouvir o meu. Psiu, conversando não dá pro colega ouvir. Todo mundo tem que ouvir. [Alguns risos] Mo19, não é desse lado e do outro lado. É do lado de lá. Anda Ma10, cê tá ouvindo? (...) Agora troca quem tava ouvindo. Vai ouvir o coração do outro colega. Do lado de cá Ma12. Agacha, você já ouviu, não já, agora é o Mo4 que vai ouvir. (...) Se ficar conversando vai atrapalhar o colega ouvir. Psiu. (...) Tá ouvindo? (...) Ouviu? Senta. Vamos sentar. [Crianças retornam para as mesas] Então gente, todo mundo/ aqui Mo3, Todo mundo ouviu o barulho do coração do coleguinha, não ouviu? Como é que faz esse barulho o tempo todo? É mais ou menos assim: um, dois, um dois, um dois [Reproduz o som com as mãos sobre a mesa]. Assim, ó. Levanta a mão todo mundo (...) levanta a mão e só olha primeiro. [Repete o movimento] Faz. (...) Agora sem falar, deixa só o barulhinho. [Todos fazem por alguns segundos] Então, esse barulho é o barulhinho do coração batendo. Quando a gente corre [crianças conversam] ai, meu Deus! Tá difícil hoje, eim. Quando a gente corre, Ma10.

Mo3 – O coração fica desesperado.

Cecília – Fica o quê?

Mo3 – Desesperado, acelerado.

Cecília = fez igual o meu tá ficando agora. [Conversas] O meu coração tá ficando desesperado. Eu tô tentando falar e cês não deixam. Aí o coração bate mais rápido quando a gente tá casando, quando a gente corre, quando a gente toma um susto, né. O coração bate mais rápido e o barulho do tambor lembra a batida do coração. O tambor, gente, já foi inventado a muito tempo, MUIto tempo. O tambor é um instrumento musical/ Meu Deus do céu! Hoje, a mãe do Mo3 vai ter que ficar a par do que ele tá fazendo aqui, mes-mo. Não vai ter jeito não. (...) O tambor gente é um instrumento assim (...) gente [Pega a lixeira da sala], ó, o tambor é mais ou menos assim. Aqui,

a tia vai depois, psiu, nós vamos/ a tia vai tentar fazer um pra vocês verem. Aqui de fora ele tem umas cordinhas amarradas fazendo a volta dele inteirinho/ Ma10, vem sentar aqui perto de mim porque com o Mo3 não adianta falar.

Mo3 – Tia, eu vi um tambor.

Cecília – Senta e não levanta. (...) Aqui em cima é amarrado uma pele de animal, pele de animal. Às vezes pele de vaca, põe a pele do animal aqui porque a pele dá um som mais bonito pro tambor e aí [Reproduz o som na lixeira] vai fazendo o barulho, o som da música. Então, o Balaio de Chita, o instrumento deles musical é o tambor, então o primeiro instrumento é o tambor. Vocês viram que na hora da música, Mo4, o instrumento que mais aparece é o tambor? Não aparece não é uma batida primeiro? Então, é o primeiro instrumento. É o que mais destaca. Depois tem os outros que eles tocam junto. (...) A dança delas, gente elas não dançam qualquer passo não. Tem um passo lá no Balaio de Chita que sabem como esse passo de dança foi inventado? Ele chama *Coco*. Como esse passo desse *Coco* foi inventado? Por que as pessoas começaram a dançar com um passo chamado *Coco*?

Mo19 – Eu sei. É porque o coco tem um barulho maior.

Cecília - O coco também tem a batida, mas não é por causa do barulho, Mo19. Sabe por que é? Lá numa região do Brasil as casas até hoje feita de barro aí a casa é feita de barro e o chão também é feito de barro e na hora que a # casa fica pronta [uma criança começa cantarolar] A HORA QUE a casa fica pronta eles chamam os vizinhos e falam que tá na hora de amassar o barro e aí é feita uma grande festa e eles começam a dançar e amassar o barro. Aí vai amassar barro e virou uma dança, essa dança é feita até hoje. Tem um passo do índio, índio não dança quando ele faz a roda e ele vai festejar? Não tem as Cerimônias que a tia AA falou? Eles dançam, eles têm um passo de dança e as meninas do Balaio de Chita também dançam esse passo. Tem um passo lá na hora que elas dançam que é assim [Faz o passo de dança] elas rodam a saia dum lado e do outro. Sabe quem dança desse jeito? Os africanos. Sabia? Eles dançam girando o corpo, rodando o corpo, rodando a saia. Tem um pedacinho de cada parte do nosso país de # pra cá e elas dançam assim. Tá certo? (...) Vai começar agora mesmo o lanche da sala 01 como a gente ainda tem um tempinho eu vou mostrar pra vocês o que a gente vai usar pra fazer o balaio.

Mo3 – Para tia a gente quer brincar.

Cecília – E o Mo3 não vai participar. Eu vou pegar aqui e mostrar pra vocês (...) O nosso balaio não vai ser feito disso aqui? [Mostra as folhas de jornal] Mas, como é que eu vou transformar isso aqui num balaio? A tia vai dar uma folha dessa daqui pra vocês (...) Cês tão vendo esse palito?

CÇs – Siim

Cecília – A gente vai usar pra enrolar o jornal e vai fazer um canudinho

CÇ – Cuidado pra não furar o olho.

Cecília – Vou cortar aqui. Aí a tia vai por o jornal, Ma11 senta, e vai fazer assim [Enrola a folha de jornal no palito]. Tá vendo que tá virando um canudinho. É só empurrar a mão assim (...) não é difícil, tá vendo?

Mo3 – Tá virando gigante. Mais grande que o palito.

Cecília – Ele vai virar um canudão assim. A gente vai precisar de vários desses daqui pra trançar e fazer o balaio. Agora, preciso tirar o palito daqui de dentro. (...)

Mo3 – Isso é mágica? É tia?

Cecília – Não. Isso não é mágica, é só enrolar o papel que ele vai ficar assim. E aí a gente vai colar essa pontinha pra não soltar. E com vários desse daqui a gente vai conseguir fazer o balaio. Vai conseguir trançar pra fazer o balaio. E cada sala vai fazer um pedacinho. Não é, Ma10? Eu

quero ver qual vai ser a criança que vai conseguir fazer. Não é difícil, mas precisa concentrar. Esse negócio, por exemplo o Mo7 não entendeu nada, de ficar falando ele não entendeu nenhuma palavra porque o Mo7 está conversando. O Mo7 não entendeu. Cê entendeu, Mo7? Como é que a tia vai fazer o jornal virar isso daqui mesmo? (...) Aí ele ri e na hora de fazer o que acontece? Não dá conta. (...) Olha, eu vou fazer, vou colocar as mesas daquele jeito que a gente costuma fazer. Eu vou colocar uma mesa pra colocar os canudinhos, enquanto uma mesa faz os canudinhos as outras duas vão brincar. Só que o grupo que ficar conversando alto e esparramando brinquedo lá não vai poder brincar não. Vai ter que aguardar a vez de fazer a atividade. E o Mo3 é o primeiro. Depois do lanche é a hora de brincar todo mundo sabe disso. Não sei pra que esse desespero. (...) Hoje, a tia PE não vem pra sala ficar com vocês não. Porque a outra tia faltou e ela tá lá na outra sala, lá no primeiro período. Então, eu vou escolher quem vai sentar ali na mesa comigo, todo mundo vai mas a tia vai trocando, vai trocando, vai trocando e todo mundo vai participar. O Mo7 vai ficar ali na mesa e quem vai explicar pra nós como faz o canudo vai ser ele. Vem, senta aqui Mo7, Ma8 e Ma10. Agora, Ma21 e Mo20, Ma18, Ma1 aqui. A Ma5 aqui, Mo4. (...) Agora, esse grupo aqui vai brincar lá naquele cantinho, sem esparramar brinquedo. Brinca com uma coisa e se quiser brincar com outra guarda e depois pega a outra. Todo mundo levantou e ninguém empurrou a cadeira, ein? [Professora organiza as cadeiras] Passa pra cá meninas. Aqui ó meninas. (...) eu vou começar daquele jeito lá na roda que vocês três viram. Cês vão fazer assim, pega uma pontinha e vai começar rodar, agora você vai pôr a mão aqui e vai rodando pra lá. [Passa a folha para Ma8] Aperta, não deixa ficar mole não. Vai, vai, põe uma mão de cá e uma de cá. (...) Isso. Pera aí que a tia vai te ajudar. Pega aqui no comecinho da folha de novo. (...) Não aperta a mão não, [Criança olhando para as crianças eu estão brincando] presta atenção. (...) Não deixa fazer assim, ó. Vai empurra. (...) Agora, a tia vai passar a cola. (...) Agora, troca de lugar, Ma8. Senta aqui, Ma10. Gente! É pra sentar e aguardar.

[Vídeo]

Ma8 – Posso pegar um brinquedo?

[Vídeo]

Cecília – Não. Você pode sentar e esperar. Ô, Mo19!

PQ – Você ia brincar com ele?

00:18 – Ahm?

PQ – Você ia brincar com ele? (...) Ele não é um telefone, é um gravador.

(...)

Cecília – Mo7, senta aqui. (...) Meninas, é pra pegar só um. (...) Fazendo daquele jeito #. Nós vamos fazer assim, ó. Passa por aqui e vai rodando pra lá. [Cecília continua ensinando como fazer os canudinhos com folha de revistas e jornais em um grupo e enquanto as outras crianças continuam brincando]

CÇ – Ô tia, ele tá pegando tudo. (...)

CÇ – Ô tia, ele tá pegando tudo.

Cecília – Vai segurando o papel (...) aqui (...) Vai (...) Olha, presta atenção. Isso, Isso, vai. (...) Agora, a gente vai fazer assim, assim (...) solta [...] Agora, a tia vai passar a cola. [...] Agora, troca de lugar, Ma9 senta ali. (...) Gente, é pra sentar e aguardar.

CÇ – Ô tia, posso pegar outro animal?

Cecília – Não, você pode sentar #. (...) Ô, Mo19. (...) Mo19!

Mo19 – Mais ele me bateu.

Cecília – Você bateu primeiro. Pode parar. (...) Isso, isso, muito bem. (...) Êêê, Mo4. (...) Pode passar por cima. [...] Troca de lugar comigo Ma9. ## Você não tem jornal lá não? [Conversando com a PQ]. Eu tenho que fazer lá na outra escola também. (...) Mo7, presta atenção. Você tá

fazendo e olhando pra lá. (...) Ô, Mo4 que cê tá fazendo fora do lugar? E a ma5? [...] Ôôô, agora você senta lá e ela aqui. Mo19 vem. Ma10 vai sentar lá. Deixa os animais lá. Deixa lá na mesa. [...] Cadê o palitinho da tia? Não precisa ficar o tempo todo aqui não. É só pra começar. [...] Não pode amassar. (...) Me dá isso aqui. [Conversando com uma criança de outro grupo] Fala sério, meu Deus do céu. [...]

PQ – Eu contei, vai dar pra você fazer 9 e sobraram esses aqui.

Cecília – Lá na outra escola vou ter que fazer com revista. (...) Lá tem revista, mas só que não dá canudão. [...] Tem essas aqui do Diário do Comércio. # e jornal impresso a tendência é acabar.

PQ – As pessoas leem *online*.

Cecília – O que mais acontece agora. ## a tiragem diminuiu. [...]

Mo3 – Tia, deixa eu fazer agora? (...)

Cecília – Troca de lugar com o Mo17 agora. [...] Presta atenção, você tá fazendo sem olhar, faz devagar. Cê tem que olhar. (...) Olha aqui, Ma9, olha. Olha qui, cê vai empurrando com o dedo até o final da folha. (...) opa!

CÇ – Tia deixa eu fazer aqui? (...)

Cecília – Volta cada um pro lugar que eu coloquei. (...) Ó, psiu, presta atenção aqui. (...) Quem tá aí [Aponta para a mesa onde estão os brinquedos] vai senta aqui e vocês [Crianças que estavam fazendo atividade] vão pra lá.

CÇ - Eba! (...)

Cecília – Ma12, vem. (...) Vem fazer a tarefa, gente. (...) Então, vem. Ma2.

CÇ – Tia, TIA!

Cecília – Hum?

PQ – A Ma18 tava aqui. A Ma18 não fez a atividade.

Cecília – Então, tem menino demais aqui. (...) Esses aqui num fizeram. (...) Senta. (...) Cês vão fazer agora o canudinho pra gente fazer o balaio depois. (...)

Mo20 – Tia, o Mo3 me cuspiu.

Mo3! Vem aqui, Mo3. Por que você fez isso com ele?

Mo3 – Porque eu tô irritado com ele.

Cecília – Ah, eu tô muito irritada com você, eu vou te cuspir? (...) Eu posso te cuspir? Olha pra mim, eu tô muito irritada eu vou te cuspir, Mo3?

Mo3 – Não.

Cecília - # vai lá e pede desculpa pro Mo20. Agora! Vai lá. Cadê o Mo20? (...) Pede desculpas pra ele.

Mo3 – Só sei fala em inglês.

Cecília – Então, pede desculpas em inglês.

Mo3 – Eu não sei como. Não sei em inglês.

Cecília – Pede desculpas senão você vai ficar de castigo. [A criança pede desculpas para o colega, em português, e cada um deles volta para a mesa onde estavam. A professora volta para a mesa onde estão fazendo os canudinhos] Olha aqui, vamos começar a fazer os canudinhos. A tia vai fazer. Presta atenção no jeito que a tia Cecília vai fazer. (...) Firma na mesa e vai até (...) vai até, ó (...) se não for crescendo você vai afastando de novo tá (...) Faz esse aqui. Não aperta muito não. (...) Aqui, sobre de novo. Esse aqui vai ficar grandão. Agora tira o palito. (...) Olha o que cê tá fazendo com a mesa.

Mo7 – Deixa eu ver?

Cecília – Mo7, vai pro seu lugar. (...) Nossa, ainda tem que dar um jeito de colar esses benditos bilhetes, menina do céu. (...) Agora, eu posso emendar esses dois aqui. [...] Mo7! Mo7! (...) Dá aqui (...)

Cecília - Aí que eu tô fazendo [Dirigindo-se à PQ], uma parceria com a AA, professora de Educação Física. Essa semana, porque tudo tava muito assim, eu conversei com ela e ela falou

“deixa eu te ajudar” porque tava trabalhando esse mesmo tema aí eu faço uma apresentação pra eles. Aí eu falei pra ela que vinha uma vez por semana e esse trem não ia dar certo não. Aí eu comecei fazer e ontem ela me mandou mensagem me explicando. ## A gente faz esse e aí ela ensaia eles e a gente faz a apresentação, sabe? [...]

[A atividade é interrompida e todos saem para o recreio. Após o lanche as crianças vão para o parquinho com a professora e não gravamos as brincadeiras nesse momento. Ao retornarem para a sala de aula já estava no horário de saída e apenas organizam as mochilas.]

AULA 2: 18 de Setembro de 2017

[Nesta aula a professora Cecília dá sequência à atividade iniciada na aula anterior (04/09), mas antes disso uma Agente de Saúde que participa de projetos na escola esteve na sala para realizar uma Roda de Conversa com as crianças. Embora tenhamos transcrito esse momento da aula, que durou aproximadamente uma hora e trinta minutos, não o apresentaremos neste apêndice para assegurar o procedimento da ética tendo em vista que a autorização concedida pela escola não previa a utilização desses dizeres. Assim, manteremos o foco nos dizeres da professora.]

Cecília - Lembra que a gente *tava* fazendo o balaio?

CÇ – Sim. [Várias crianças respondem]

Ma1 – O balaio de chita

Cecília – O balaio já *tava* assim gente ó [mostra a altura aproximada de 30 centímetros], altinho, já *tava* crescendo. A tia Cecília fez lá na sala, um pouco aqui e um pouco lá na sala 2. Sexta-feira, quando a tia levou lá para a sala 3, tinham duas crianças que estavam muito custosas, CÇ, as duas [chama atenção de duas crianças que estão conversando], estavam muito custosas e a tia conversou, a tia pediu, eu estava sentada na mesa fazendo o balaio com três crianças e essas duas crianças que estavam teimando, elas brincando de se agarrar foi pra cima da mesa, caiu em cima do balaio. Que que aconteceu? (...) descolou tudo, estragou tudo o balaio. Agora, a tia Cecília vai ter que começar fazer de novo. Do zero. Por conta de indisciplina, por conta de brincar na hora que não é hora de brincar, só por causa disso.

Ma2 – Quem fez?

Cecília – Não. A tia vai contar o milagre, mas não vai contar o santo não.

Mo3 – Que santo?

Cecília – Nada não. Maneira de falar. Ma2 vamos parar aqui senão essa conversa vai longe. (...)

Hoje é que dia, 22?

CÇs – Não/

Ma1 – 18.

Ma2 – É 18.

Cecília - Eu tô doida.(...)

Ma2 - Hoje é segunda.

Mo4 – Eu sei, hoje é segunda-feira de 2017. Qual é o mês?

Cecília – Pera aí, gente (...)

PQ – Você não tá com a ficha errada não. Com a de quarta-feira?

[Crianças conversam]

PQ – Você não está com a ficha errada não? Essa aí não é da turma de quarta?

Cecília - Nossa, eu tô doidinha. Com a de quarta [risos] [...] Olha, agora é hora da gente fazer a chamada daquele jeito que a gente fez aquele dia. Assim quem veio [Sinal de positivo com o polegar] e assim quem não veio [Sinal de negativo com o polegar], sem falar tá, CÇ. Começou agora, valendo. CÇ, todo mundo pode fazer se ela estiver aqui.

[A professora faz a chamada oralmente, as crianças permanecem em silêncio fazendo os gestos combinados]

Cecília - Então, gente, hoje a atividade vai ser a continuação daquela que a gente *tava* fazendo/

Ma2 – Balaio.

Cecília – Isso, balaio de Chita. A gente vai recomeçar o balaio. Vai até precisar de mais canudinho gente, canudinho de jornal. A tia vai pegar o livrinho⁷⁶, aquele que vocês fizeram atividades aquele dia, e vai deixar vocês fazendo a atividade do livro, eu vou olhar a página para falar, e os outros vão ajudar a fazer o canudinho.

⁷⁶ Coleção Mais Cores, Livro 6, Editora Positivo.

[A professora organiza o material e as crianças permanecem na Rodinha]

Ma1 - Nossa!

Cecília – Pode sentar.

[A professora continua organizando o material e as crianças permanecem na Rodinha conversando entre elas]

Cecília - Podem vir para as cadeiras. [...] Ma8, a tia não quer você em cima do Mo13, pode sentar aqui. [...] Deixa a tia falar, põe o copo em cima da mesa não, põe aqui e a hora que sentir sede vem aqui e pega. (...) Ma2 aqui, Mo3 senta aqui para a tia Cecília, ô Mo4 vêm cá (...) tá todo mundo sentadinho, não tá? E essa mesa aqui bonita, repleta só de meninos, vem cá Ma5 senta no lugar do Mo6, Ma5 vem cá, não, não, ficaram felizes, não é? Mas, eu me enganei, vem cá Mo7 e aqui Ma5 (...) A lá, Ma8, deixa eu ver onde vou colocar o Ma8. Tá difícil né, Ma8? Vem cá. (...) Ma9, ajuda seu amigo aqui a se comportar. [...] CÇs, olha, a tia vai começar a falar o nome e entregar a apostila, CC e Mo3 vem aqui; a tia vai falando e você vai entregando.

[A professora entrega os livros com a ajuda de duas crianças].

Cecília – Crianças, tá todo mundo com a apostilinha na mão?

Mo4 – Sim.

Mo7 – A Ma9 não.

[...]

Cecília – Você está com o livro, não está? [Perguntando para CÇ9]. Quem não está com o livro? (...) Você já fez tarefa desse livrinho? (...) Nunca? (...) Crianças, agora ó, psiu, a tia vai explicar [Escreve o número da página no quadro]. Que número que esse aqui? Olha pra mim (...) Que número é esse aqui?

CÇ – 8

Mo3 – 25.

Cecília – 25. Então, vai lá e abre a página 25 (...) lá no final, gente. Abre na página 25, deixa a tia ver quem já fez. (...) Esse aqui P [conversando com a pesquisadora] a AA [diretora] ganhou e as meninas estão usando, aí eu vou usar para essas horas assim. Lá no final gente. Aqui, ó, o que tem na página 25 [Mostra as figuras].

Ma5 – Ah tá, eu já fiz essa.

Cecília – Lá no final.

Ma2 – Já fiz.

Mo6 – Também, já fiz.

Cecília – Então, quem tiver feito (...), ó, quem tiver feito essa, psiu, faz essa [Mostra a página 26] e quem tiver feito essa, faz essa [Mostra a página 27]

CÇ – Eu não fiz.

Cecília – Aí, passa para a de lá. [Professora anda entre as mesas olhando as páginas e auxiliando as crianças na localização da atividade] (...) Todo mundo abriu?

Ma2 – Tia, olha.

Cecília – Calma, Ma2.

[Crianças começam a atividade na Apostila e algumas conversam entre si]

Cecília – Aqui, crianças, olhando para a tia AA. Mãozinha pra cima. Tem muita criança que já fez a página 25 aí, CÇS, quem já fez a página 25 vai fazer essa daqui [Escreve no quadro o número 26] a 26. Aqui tem a musiquinha do balão. Está escrito assim: “Cante essa canção e depois complete as palavras abaixo.” Aqui as palavras [Indica com o dedo]. Ma1, presta atenção, senão depois você não vai conseguir. Ma2, Mo3, Mo4, aqui tá escrito assim, ó: “O balão/” aquela musiquinha do balão, o balão vai subindo e não sei o que lá, não sei cantar isso não. Aqui tá assim, a tia não vai cantar vai só ler. “O balão vai subindo, vai caíndo a garoa, o céu é tão lindo e a noite é tão boa. São, João, São João acenda a fogueira do meu coração.” Aqui, então, aqui em cima está escrito: BA-LÃO, o que é pra fazer?

Mo7 – É para fazer?

Cecília – O que eu tô falando, Mo7? Nos quadradinhos debaixo, aqui, é para preencher com a letrinha que tá faltando. Vocês vão olhar em cima a palavrinha completa e nos quadradinhos debaixo vai colocar a letrinha que está faltando. Depois, vai escrever a palavrinha completa aqui. Vem, Ma9. A mesma coisa para BALÃO, FOGUEIRA e CORAÇÃO. Tá? (...) Antes de colorir todo mundo vai fazer essa aqui.

Ma11 – Ô tia, mais e essa aqui?

Ma12 – Eu vou colorir essa.

[...] [Crianças fazendo atividades e conversando entre si, nos grupos]

Cecília - Ajuda a tia AA aqui.

[...]

Ma1 – Ô Tia, o Ma8 rabiscou o caderno do CC. Ele rabiscou aqui e aqui

[Criança mostra os rabiscos na Apostila]

Cecília – Por que você rabiscou o livro dele? (...) Por quê? (...) [A criança que rabiscou não responde]. Deixa eu ver sua Apostila. [Conversa com a criança que teve a Apostila riscada]. (...) Tem eu mexer na sua Ma8 e não na do seu colega, pega essa borracha aqui e apaga o que você fez no desenho no livro dele/

Mo3 – Ô tia é pra fazer embaixo também?

Cecília - Não tá bem apagado não. Apaga direito. E você se desculpa com ele, Ma8.

Ma8 – Desculpa.

Cecília – Como é que a gente faz? [Dirigindo-se à pesquisadora] Ele é muito discriminado [abaixa o tom da voz]. Já trabalhei ##. A tia vai pegar a mochila de vocês um pouquinho porque a tia AA [pesquisadora] vai ajudar, aí daqui a pouco eu devolvo, tá? Mochila? Eu falei mochila? Falei? Espera só um pouquinho Mo3.

[Professora recolhe a apostila de algumas crianças que já terminaram a atividade para recomeçarem o trançado do balaio]

Cecília – Gente! CÇs, eu vou te tirar daí e vou te deixar sozinho. [...] CC, pega sua mochila e vem pra cá, fica aqui perto de mim. [...] Hoje, você chegou com tudo, não é CÇ?

Mo3 – Ô, CC2, olha o trem aberto aqui. Deixa aqui, Ma2.

Cecília – Me empresta a cola, Mo4.

[...]

[Crianças continuam fazendo atividades e conversando entre si, nos grupos]

Cecília – Ô, Ma5, Pega a caixa de lápis de cor e põe esses lá dentro.

[...]

[2 grupos de crianças fazendo as atividades de colorir e completar enquanto 1 grupo com 3 crianças enrola as revistas fazendo canudos e outro grupo faz o balaio com a professora]

Cecília – Ô, Ma8 ajuda a Ma1 guardar, para a tia. [...]

Ma2 – Tia, ela tá te ajudando? [Referindo-se à pesquisadora] [...]

Cecília – Graças a Deus! (...) Ma2, por favor! Nossa, você tá com # solta hoje. [...] Ô, Ma8 que tá acontecendo? [...]

[Professora conversa com a pesquisadora]

Cecília - ## eu nunca tinha visto isso.

PQ: Mandaram bilhete?

Cecília - Não. Vieram aqui na escola. Eu não tô acostumada com essas coisas, aí a gente fica assim, né?! Oi, Ma8. Mo6 que isso? (...) Ô, Ma8, não tô te entendendo não. Cata esses lápis que vocês jogaram no chão. Olha no chão, Ma8 o tanto de lápis.

[...]

Professora – Você vai ser meu ajudante. Coloca esses lápis lá na bolsinha

Professora – Quem já terminou separa o lápis de escrever para a tia AA. (...) Senta no lugar, todo mundo. Todo mundo sentadinho, olha pra mim. Agora, pega o lápis que tá no chão, põe dentro da vasilha. Separa os lápis de escrever para a tia AA.

CÇ – Tia, vou te ajudar. [...]

Cecília – Pode sentar a tia vai aí. (...) Olha o lápis no chão. (...) Que isso? Que isso? Música de criança vocês não querem ouvir não, né?! (...) Ma8, vem cá na tia. Aqui, põe aqui dentro pra mim. Agora, vem cá, Ma8. (...) Pode sentar que a tia vai aí na mesa. (...) Você já terminou? Você não terminou, CÇ. Quem falou que terminou? Deixa eu ver. [Professora refere-se à atividade do livro] Deixa eu ver como é que está. (...) Não é pra mexer no do amigo. CÇ, sossega no seu lugar. (...) Terminou o seu? ... Terminou? (...) Sabe o que eu vou fazer? Por revista no meio [Conversando com a pesquisadora]

PQ – A revista faz com a folha aberta. (...)

Ma1 – Para CÇ, eu não vou contar. Não vou contar.

Cecília – Nossa, gente que desespero que é esse? Que segredo tão tenebroso é esse?

Ma2 – Eu escutei ele falando um dia.

Mo3 – Eu tô aqui fazendo minha tarefa. (...) Deixa eu fazer minha tarefa.

Cecília – Deixa eu ver quem falou que já terminou se fez bonitinho. Não, eu não estou chamando ninguém. Senta, CC. (...) Cadê o seu? (...) Gente, que coisa linda. (...) Ou! Olha lá, gente.

[Crianças trabalhando em grupos] [...]

Cecília – Crianças, olhem aqui para a tia AA. Nós vamos ter que dar uma paradinha, psiu, oi [conversas] Quem está me ouvindo levanta a mão. [Poucas crianças levantam a mão] Quem está me ouvindo sacode a mão. Sacode é feio, né? [risos] balança a mão. [Todas param de conversar e levantam a mão]. Ó, a tia AA vai conversar um pouquinho com vocês sobre um assunto muito importante. Ela veio aqui pedir para a tia Cecília se ela podia conversar um pouquinho com vocês. Então, nós vamos guardar os lápis, fechar a apostila e, depois que ela conversar, a gente vai, olha aqui como tá ficando o cesto já. A tia subiu um pouquinho pra ficar mais fácil, senão não vai dar tempo. Aí quando a tia AA terminar, a tia AA vai fazer um pouquinho com cada um isso aqui ó [mostra o trançado feito] que é trançar para virar o balaio. Então, depois que a tia AA terminar, até a hora de voltar, de ir pro lanche, a gente vai começar subir aqui. Depois do lanche a gente faz mais um pouquinho e vai ensaiar. [Ensaiar que legal. O balaio de chita – comentário de uma criança] Tá certo? Então, fecha a apostila, olha no chão se não tem nenhum lápis. Guarda os lápis.

[Crianças guardam o material conversando e se organizam em roda no tapete]

Cecília – Olha! Vamos guardar as cadeiras e vamos sentar lá no tapete. Agora nós vamos prestar atenção. (...) Senta lá no tapete.

[Trecho retirado]

Mo3 – Sai daqui.

Cecília – Mo3, a gente não fala sai. Pede licença.

Mo3 – Tá

Cecília – (...) Lá o, Mo4. Perto da Ma11, dá para você ver. (...) Faz perninha, ó. Estica a perninha quem puder, ou então, cruza.

[Trecho retirado]

[A Agente recolhe o material e sai da sala. As crianças vão retornando para a Rodinha.]

Cecília – Vocês podem ficar sentadinhos aí. [Crianças conversando] Mo9, Mo3 senta aqui. (...) Senta lá, Ma12. [Crianças conversando] Aqui ó Ma12.

AA – Tiau, gente. Beijo pra vocês. Tiau meus amores. Cuida da cabecinha de vocês, viu.

Mo3 – Você já falou isso.

Cecília - Deixar esses cabelinhos brilhando. Ma8 chega pra cá.

AA – É. *Bunito*.

Cecília - Mo3/

Mo3 – Ah? Que foi?

Cecília - Nossa, que mal humor. Nossa! [...] Chega pra lá Ma1, a tia vai ficar aqui

[...] [Crianças e professora se organizando em círculos].

Cecília – Ó, o dia que quebrou tava dessa altura aqui [mostra o trançado]. A tia adiantou senão a gente não ia conseguir terminar. Agora, já dá *pra* vocês me ajudarem. (...) Olha como que a gente vai fazer. Tá vendo que tá aqui/ não precisa subir em cima não, senão não pra ninguém vê. Chega pra trás. Eu vou fazer pra esse lado aqui ver, depois eu vou fazer pros outros. (...) Tá vendo que aqui tem duas pontinhas? Essas duas pontinhas aqui é o que tá segundo essas aqui, então a tia pega essas duas, cruza elas é como se fosse fazer uma trança, tá vendo? (...) Aí a tia pega esse e põe aqui (...) passa esse por aqui, esse daqui eu vou passar por aqui.

CÇ – Que legal.

Cecília - Vai Ma2, passa por aqui/

Ma2 – É Ma1.

Cecília – Ma1. É passa por trás desse (...) e passa aqui de volta (...) isso. Agora, você pega esse e faz a mesma coisa.

CÇ – Tia, onde eu sento?

Mo3 - Senta aqui mesmo.

Cecília – Aí. Agora faz a mesma coisa com esse. (...) Pronto. Pode ficar no lugar e não apertar e o coleguinha não #. Agora troca de lugar com o outro (...) senta (...) Dar um jeito de aumentar essa perna aqui. [...] Senhor, protetor dos cestos de jornal [risos] proteja o nosso cesto. (...) Gente, não adianta ficar vindo todo mundo aqui pra cima porque não vai resolver. Vai ficar calorento e não andar mais depressa não. (...) Aqui, quando vai acabando, a gente tem que aumentar ele. Aqui, ó, pega esse aqui e passa por trás desse. (...) Deixa eu fazer a voltinha pra você. Agora, você pega esse e passa por trás desse aqui.

CÇ – Ô tia, não tô conseguindo chegar perto.

[AA retorna porque esqueceu de dizer algo que considera muito importante.]

Cecília - Gente, presta atenção que a tia AA vai falar.

[Trecho retirado]

Cecília – PQ, cê poderia tirar uma foto deles fazendo isso aqui pra você me mandar depois, você tira? (...) Olha aqui, essa perninha você vai passar por trás dessa, atrás desse aqui, ó. (...) Isso (...) isso (...) Aqui, desse jeito vai dar certo? Então, chega pra trás, por favor. Vai Ma18 #. (...) Essa daí passa por trás dessa. [Pesquisadora mostra as fotos que foram feitas] Isso, agora pega uma deles todos porque quando eu for colocar no portfólio eu ponho. (...) Agora, troca de lugar com a Ma21 [conversando com a criança]. Vocês vão tocar de lugar. (...) [Uma das crianças deixa cair água no chão] Aném! Mais eu vou te falar. Vai lá pegar um pano. Põe a mão não, Ma11. (...) Chega aqui, Ma21. Troca de lugar. (...) Isso, você vai passar por trás desse. Isso, aqui. Aqui, aqui. Isso. (...) Agora, esse passa aqui. Não, esse aqui. Por trás aqui. Esse aqui vai pra frente. (...) Agora, você pegou o jeito. (...) Achou o pano, Mo4? Abre ele e joga aí em cima. (...) Que está acontecendo aí? A tia P salvou a pátria hoje, não salvou?

Ma11 - Por que? (...)

Cecília – Quem foram os primeiros, provavelmente a fazer o balaio?

CÇ – Os índios.

Cecília – Hum, muito bem.

Mo17 – Aí ##

Cecília – Aí o que? Pera aí, gente que o Mo17 lembrou. Deixa ele falar. Troca de lugar com a Ma11, Ma21. Que você falou Mo17?

Mo17 – ## eles trocavam os escravos.

Cecília – É mesmo. Às vezes um pedaço de chita valia um escravo, não valia?

Ma11 – E usava aquelas roupas dos índios.

Cecília – Aqui, passa por trás desse. Aqui. (...) Esse aqui você passa por trás desse.

Mo11 - Tia, esse passa é aqui?

Cecília – Passa. Ma9 põe essas garrafinhas lá. (...) Nossa, já tá nora da gente lanchar. Vamos pegar o Cesto primeiro. Calma, acalma, coração. (...) Pega Devagarzinho o copo.

CÇ – Tia, acho que eu não preciso.

Cecília – Acho que precisa sim. Todo mundo precisa. Mo19.

[Crianças saem para o recreio e o gravador é desligado. Quando retornaram do lanche a professora Cecília precisou ir à Secretaria retirar material e a professora eventual ficou na sala e contou a história “Bom dia todas as cores” de Ruth Rocha]

PE – Meninos, gostaram da historinha? (...) Vocês vão vir no dia da primavera?

[Algumas crianças respondem “sim” ao mesmo tempo que outras respondem “não”]

PE – Não? Por quê? (...) Vão vir na festa da primavera? Ii, quem tá falando não? (...) Dá licença, CÇ3. Hoje, cê tá heim? Não quis ouvir história, tá falando que não vai vir na festa da primavera, que coisa horrorosa.

[...]

PE – ## quem é Mo6. Foi sem querer, né? Mas, criança não pode beijar na boca. Criança beija no rostinho.

[Algumas crianças conversam enquanto outras voltam a enrolar as folhas de revista como canudos para fazer o balaio]

PE – Mo16, que isso? Você está jogando as almofadas. Senta aqui.

[...] [Professora Cecília retorna, conversa com a Eventual que deixa a sala]

Cecília – Crianças, olha. Deixa a tia falar uma coisa, senão não vai dar tempo da gente ensaiar. Vamos. (...) Senta aqui, ó. Vem cá meninos. Vai CÇ. Vai rápido, gente. Senão não vai dar tempo. Senta. (...) Lembra que sexta-feira. Mo6, hoje você está impossível. Quando sua mãe me perguntar como você estava eu já sei o que vou falar. (...) Ó, sexta-feira vocês participaram de um ensaio de surpresa não foi? A tia AA tia tido aula aqui e a gente aproveitou para mostrar para vocês a coreografia da nossa apresentação de sábado [crianças conversando]. Será que eu vou poder falar? [Não. Uma criança responde] Não Mo3? Então, vem cá. Senta aqui o Mo3. Você não quer ouvir você vai pra lá. Você me respeita, Mo3.(...) Aquela música que a gente dançou, quem lembra um pedacinho dela? [Balaio - algumas crianças respondem] Não, gente. Esse não é o nome da música. (...) Como é aquela música? (...) Tá caindo fulô, tá caindo fulô. Lá do céu, cá na terra tá caindo fulô. Lá do céu, cá na terra. Quem sabe o que é fulô?

Mo3 – Flor.

Cecília - Flor. Agora, Me responde uma coisa: Por que que na música ao invés de falar flor fala fulô?

Mo3 – Por que, tia? Eu não sei.

Cecília – Você não sabe?

Mo3 – Não, tia. Eu sei. Porque não sabe fala flor.

Cecília – Quem não sabe falar flor?

Mo3 – Os homem que tava cantando.

Cecília – Deixa eu falar porque. É mais ou menos o que o Mo3 falou mesmo. Ma5. (...) Ma5 você dança no Congado? [Criança responde afirmativamente com a cabeça]. Lá no congado tem essa música, não tem? Caindo fulô? (...) Então, gente é porque [crianças conversam] nossa, mas não tem jeito de explicar mais nada nessa sala, né? Agora, já tá todo mundo cansado/

CÇ - Deixa a tia falar.

Cecília – Deixa eu só ver aqui quem quer saber? Por que fala fulô e não fala flor? Levanta a mão quem quer saber.

Mo3 – E quem não quer, tia?

Cecília – [Muitas crianças levantam a mão]. Podem abaixar o dedinho. Deixa eu ver quem não quer saber. Levanta a mão quem não quer saber. [Três crianças levantam a mão] Vem Mo3, Mo19, Vem Mo3! e vem Mo8. Vem cá. Cada um numa mesinha esperando porque a maioria quer saber. Então, nós votamos e a maioria quer saber. Quem não quer saber senta aqui. (...)

Olha, crianças antigamente, eu já contei isso pra vocês lá no começo do ano/ Mo3 senta aqui, aí meu Deus. Você vai ficar quieto. Senta e fica quieto (...). Pronto Ma21, agora eu acho que vai dar certo. (...) Naquela época que os portugueses chegaram aqui no Brasil, lembram? Que fez os indígenas de escravos, que trouxe os negros e escravizou os negros, também. Eles falavam português que era a língua lá de Portugal?

Mo3 – Não.

Cecília – Não. Não falavam. Os índios falavam uma língua/

Mo3 – Tupi-Guarani! [Outras crianças repetem “Tupi-Guarani” após Mo3]

Cecília – É, onde eles chegaram falava Tupi-Guarani e os negros falavam a língua do país deles, mas eles tiveram que fazer o quê? Aprender o português, gente. Só que tinha palavras que achavam muito difícil de falar e aí foi modificando a palavra. Uma dessas palavras é flor. Flor era muito difícil para eles falarem, então eles falavam fulô. Por exemplo, eu já contei só que na época que eu contei eu falei assim: o senhor. Lembra que eu contei? Até na festa junina eu contei? Senhor eles não davam conta de falar/.

[crianças conversando]

Mo3 – Eles falavam como, professora?

Cecília – Assim não vai rolar. Semana que vem a tia fala no começo da aula. Não vai dar certo. [Mo3 grita: Êê, não vai dar certo] Vamos ensaiar. Vamos. Semana que vem a tia conta essa história. Já está todo mundo cansado, né? É o calor. Nós vamos ensaiar lá fora, bem bonito. (...)Vem, Ma11.

[Professora e crianças dirigem-se ao pátio para ensaiar a coreografia.]

Mo3 – Para. Eu vou pegar piolho.

Cecília – Ô, Ma11, Por que você está soltando esse cabelo? Não é pra soltar.

[Crianças continuam saindo da sala para o pátio onde as outras turmas já se encontram.]

Cecília – Gente, faz a roda bem grandona. Vamos Mo19.

[...]

CÇ – Ô tia, por que você veio aqui com a gente? [criança conversando com a pesquisadora]

PQ – Pra ver vocês ensaiarem. Você não vai ensaiar?

CÇ – Não.

PQ – Por que você não vai dançar?

CÇ – Eu fico cansada.

PQ – Você não gosta de dançar?

CÇ – Não.

PQ – Não? E suas colegas?

[Criança não responde e vai para junto das colegas.]

Cecília – Olha, essa roda não tá bonita. [...] Anda Ma8. Tá cozida no caldo de Tucumã. Cê tá cozida no caldo? (...) tá? (...) Quer ver? Eu vou pegar o Mo20 e o Mo19 não vão participar do ensaio. (...) Fiquem aqui, ó. Perto dela. [...] Ma8, vem. [Outras duas professoras ajudam organizar a roda para o ensaio. As crianças que não vão participar ficam no parquinho.] Abre a Roda, Mo20. Mo3 [da sala 3] faça o favor de ficar. [...] Vem mais pra cá e fecha a roda.

[Enquanto estão organizando a roda, a pesquisadora tenta uma aproximação com as crianças que estão no parquinho e não vão participar da apresentação]

PQ – Vocês não vão dançar? (...) Você é por que machucou o braço? (...)

CÇ – Eu quebrei o braço.

PQ – Então, é por isso que você não vai dançar?

CÇ – A gente só não vai dançar. Só isso. (...) O nosso pai não deixou a gente ir porque é festa de capoeira e eu sou de outro Deus.

PQ – Ah, Entendi. (...)

CÇ – Né não, Né não #/

[O som é ligado com a música “Tá caindo fulô” crianças começam dançar. Algumas cantam]

Cecília – Vocês já sabem isso, ó. [Professora faz a demonstração de um passo de dança] [♪♪♪♪♪] Olha o Mo13, empolgadíssimo. [risos]

[Crianças dançam ao som da música “Tá caindo fulô, ê, ta caindo fulô, Tá caindo fulô, ê, ta caindo fulô, Lá do céu cá na terra, ê ta caindo fulô”]

Cecília – De novo. [♪♪♪♪♪] Dá a mãozinha. Pro outro lado [♪♪♪♪♪] A gente foi pro lado agora a gente vai pro outro. [♪♪♪♪♪] Olha, abre a roda. Abre a roda. Chega pra trás. Mais pra trás. [♪♪♪♪♪] Vai, continua, continua. Presta atenção, não puxa. [♪♪♪♪♪] Virou, virou. Chega pra trás, gente. Pega na mão [♪♪♪] roda, roda, solta. [♪♪♪] Faz uma roda só.

[Para a música]

Cecília – Aquela hora, olha, quem tava aqui no meio quando a gente vai começar rodar pra cá, quem tá no meio tem que rodar pra lá. E é com a roda aberta, não pode amontoar como vocês fizeram não. Senão fica feio, tá. Quando terminar volta todo mundo, ó, pra cá. [Professora vai demonstrando cada passo da coreografia]. É uma roda só, tá bom. (...) Certo? (...) Meninas. Agora a tia vai colocar só a parte que a gente vai lá no meio pegar a florzinha e jogar pra cima, tá? [...]

[♪♪♪♪♪]

Cecília – Chega pra trás, chega pra trás. [♪♪♪] Olha, pegou. [♪♪♪] pegou, volta. [♪♪♪] volta. [♪♪♪♪♪]/ A hora que terminar vai parar a música e? (...) vai virar o corpo, só que eu já vi que vai acontecer uma coisa; a hora que eu fizer as flores eu quero ver se vai acontecer isso, uma florzinha que tava aqui veio um menino correndo e ficou fazendo assim [segura e fica parada como se a flor estivesse na mão] joga a florzinha pra cima pro coleguinha pegar também. Viu? Não precisa ficar lá no meio, todo mundo jogando. Pega e joga, não precisa ninguém ficar disputando flor não, senão vai ficar feio. O primeiro dia foi melhor do que hoje o ensaio. (...) Vamos mais uma vez?

CÇS- Vamos!

Cecília – Olha, os da tia AA vai lá pro meio. [Reorganizando a roda] Pronto. Cadê a mãozinha? Presta atenção. [Conversas] Gente, desencosta. [Conversas] Vamos lá, soltou a mão. Soltou a mão. Chega mais pra cá. [Recomeça o ensaio ♪♪♪♪♪] olha, agora nós vamos pra cá. [♪♪♪♪♪] De novo. Não acabou [♪♪♪] chega pra trás, uma roda só. Vai, entra na roda. Girou. [♪♪♪] Rodou. Rodou. [♪♪♪♪♪]. Vai ser só uma vez esse finalzinho.

[Termina o ensaio, desfaz-se a roda. Algumas crianças conversam, outras começam correr enquanto se organizam para retornar à sala de aula]

Cecília – Vamos? (...) Sala 2, vamos?

[Voltam para a sala]

Cecília – Não é para pegar a mochila, CÇ8. Nossa! Esqueci o dever, meu senhor. (...) Onde é pra sentar? Não, vamos todo mundo acalmar. (...) Deixa a tia sentar aqui. (...) CÇ3, Cadê seu caderno de recados? (...) Crianças, tá faltando dois cadernos de recado. Um do CÇ3, vai buscar. [Crianças começam cantar a música do ensaio]. Vamos fazer a brincadeira do silêncio. Vamos? Vamos sim. Nós vamos brincar de fazer silêncio, agora. [Crianças conversam entre si] Por que vocês estão com isso aí na mão? Mo3 e Mo16. [...] Gente, quando eu entregar o caderno, guarda o copo também. [Enquanto a professora cola os bilhetes, as crianças cantam, conversam e brincam] Crianças, senta. Já está exagerando. A hora que receber o caderno de recados e pra pegar o copo e colocar na mochila. (...) E guardar a mochila lá. Pode conversar, mas é baixinho, sem gritar. (...) Ô meninas, credo.

[A professora termina de colar os bilhetes no caderno de recados, entrega para as crianças e cada uma guarda em sua mochila, juntamente com o copo]

Fulô (Casa de Farinha)

“Tá caindo fulô, ê, ta caindo fulô

Tá caindo fulô, ê, ta caindo fulô

Lá do céu cá na terra, ê ta caindo fulô”
 Quem ouviu o meu cantar
 Um pouco me conheceu
 Vou levar no coração
 A fulô que tu me deu
 “Tá caindo fulô, ê, ta caindo fulô
 Tá caindo fulô, ê, ta caindo fulô
 Lá do céu cá na terra, ê ta caindo fulô”
 E sempre que chega a hora
 De partir pra outro chão
 Deixo a tristeza de fora
 E canto minha louvação
 “Tá caindo fulô, ê, ta caindo fulô
 Tá caindo fulô, ê, ta caindo fulô
 Lá do céu cá na terra, ê ta caindo fulô”(1)
 Eu não vou estar aqui
 Mais nunca vou me esquecer
 O calor que recebi
 Dou de volta pra você
 “Tá caindo fulô, ê, ta caindo fulô
 Tá caindo fulô, ê, ta caindo fulô
 Lá do céu cá na terra, ê ta caindo fulô”
 Vou me embora, vou me embora
 Deixo aqui meu coração
 Vou saindo em plena aurora
 Deixando fulô no chão
 “Tá caindo fulô, ê, ta caindo fulô
 Tá caindo fulô, ê, ta caindo fulô
 Lá do céu cá na terra, ê ta caindo fulô”

História: BOM DIA, TODAS AS CORES (Ruth Rocha)

Meu amigo Camaleão acordou de bom humor.
 – Bom dia, sol, bom dia, flores,
 bom dia, todas as cores!
 Lavou o rosto numa folha
 Cheia de orvalho, mudou sua cor
 Para a cor-de-rosa, que ele achava
 A mais bonita de todas, e saiu para
 O sol, contente da vida.
 Meu amigo Camaleão estava feliz
 Porque tinha chegado a primavera.
 E o sol, finalmente, depois de
 Um inverno longo e frio, brilhava,
 Alegre, no céu.
 – Eu hoje estou de bem com a vida
 – Ele disse. – quero ser bonzinho
 Pra todo mundo...
 Logo que saiu de casa,
 O Camaleão encontrou
 O professor pernilongo.

O professor pernilongo toca
Violino na orquestra
Do Teatro Florestal.
– Bom dia, professor!
Como vai o senhor?
– Bom dia, Camaleão!
Mas o que é isso, meu irmão?
Por que é que mudou de cor?
Essa cor não lhe cai bem...
Olhe para o azul do céu.
Por que não fica azul também?
O Camaleão,
Amável como ele era,
Resolveu ficar azul
Como o céu da primavera...
Até que numa clareira
O Camaleão encontrou
O sabiá-laranjeira:
– Meu amigo Camaleão,
Muito bom dia e você!
Mas que cor é essa agora?
O amigo está azul por quê?
E o sabiá explicou
Que a cor mais linda do mundo
Era a cor alaranjada,
Cor de laranja, dourada.
Nosso amigo, bem depressa,
Resolveu mudar de cor.
Ficou logo alaranjado,
Louro, laranja, dourado.
E cantando, alegremente,
Lá se foi, ainda contente...
Na pracinha da floresta,
Saindo da capelinha,
Vinha o senhor louva-a-deus,
Mais a família inteirinha.
Ele é um senhor muito sério,
Que não gosta de gracinha.
– bom dia, Camaleão!
Que cor mais escandalosa!
Parece até fantasia
Pra baile de carnaval...
Você devia arranjar
Uma cor mais natural...
Veja o verde da folhagem...
Veja o verde da campina...
Você devia fazer
O que a natureza ensina.
É claro que o nosso amigo
Resolveu mudar de cor.

Ficou logo bem verdinho.
E foi pelo seu caminho...
Vocês agora já sabem como era o Camaleão.
Bastava que alguém falasse, mudava de opinião.
Ficava roxo, amarelo, ficava cor-de-pavão.
Ficava de toda cor. Não sabia dizer NÃO.
Por isso, naquele dia, cada vez que
Se encontrava com algum de seus amigos,
E que o amigo estranhava a cor com que ele estava...
Adivinha o que fazia o nosso Camaleão.
Pois ele logo mudava, mudava para outro tom...
Mudou de rosa para azul.

De azul para alaranjado.

De laranja para verde.

De verde para encarnado.

Mudou de preto para branco.

De branco virou roxinho.

De roxo para amarelo.
E até para cor de vinho...
Quando o sol começou a se pôr no horizonte,
Camaleão resolveu voltar para casa.
Estava cansado do longo passeio
E mais cansado ainda de tanto
mudar de cor.
Entrou na sua casinha.
Deitou para descansar.
E lá ficou a pensar:
– Por mais que a gente se esforce,
Não pode agradar a todos.
Alguns gostam de farofa.
Outros preferem farelo...
Uns querem comer maçã.
Outros preferem marmelo...
Tem quem goste de sapato.
Tem quem goste de chinelo...
E se não fossem os gostos,
Que seria do amarelo?
Por isso, no outro dia, Camaleão levantou-se
Bem cedinho.
– Bom dia, sol, bom dia, flores,
Bom dia, todas as cores!
Lavou o rosto numa folha
Cheia de orvalho,
Mudou sua cor para
A cor-de-rosa, que ele
Achava a mais bonita
De todas, e saiu para

O sol, contente
Da vida.
Logo que saiu, Camaleão encontrou o sapo cururu,
Que é cantor de sucesso na Rádio Jovem Floresta.
– Bom dia, meu caro sapo! Que dia mais lindo, não?
– Muito bom dia, amigo Camaleão!
Mais que cor mais engraçada,
Antiga, tão desbotada...
Por que é que você não usa
Uma cor mais avançada?
O Camaleão sorriu e disse para o seu amigo:
– Eu uso as cores que eu gosto,
E com isso faço bem.
Eu gosto dos bons conselhos,
Mas faço o que me convém.
Quem não agrada a si mesmo,
Não pode agradar ninguém...
E assim aconteceu
O que acabei de contar.
Se gostaram, muito bem!
Se não gostaram, AZAR!

AULA 3: 16 de Outubro de 2017

Cecília – Mo16, senta aqui. (...) Na cadeirinha/

Mo3- Eu tava aqui/

Cecília - Mo3, escolhe um lugar pra você e senta. Senta ali, Mo16, perto da Ma18. (...)

Mo3 – Tia, que cê fez no feriado?

Cecília – Eu fui lá numa cidade ##. (...) Mo17, vem cá (...) Nossa, lá é muito bom, não é? Eu fui Lá uma vez só. Crianças, olha aqui pra tia Cecília, ó. Boa tarde!

CÇs – Boa taaarde!

1:45 – Cecília – Depois a gente vai lá pra Rodinha pra vocês contarem a novidade, as novidades, mas agora a gente vai fazer os painéis, tá bom? Nós vamos começar por esse aqui, ó. Que tá escrito aqui mesmo?

CÇs – Ca-len-dá-rio

Mo3 – Rotina!

Cecília – Aqui ó : Ro-ti-na. Então, como é que vai ser nossa rotina hoje? Gente, o Mo3 já trocou de lugar de novo? Olha aqui, o que aconteceu agora? (...) Vocês chegaram, não foi? Arrumou as mochilas, só que a tia Cecília tem que ficar falando toda hora: - Cadê o caderno de recado. Todo mundo pegou o caderno de recado? Será? Então, a rotina todos os dias tem que chegar e antes de sentar abre a mochila, pega o copo, o caderno de recado e fecha a mochila. Tem criança que não tá trazendo copo. Não pode. Tem que trazer copo todos os dias.

Mo3 – Eu trouxe.

Cecília – Ainda mais nesse calor. Tem que trazer copo pra beber água direito.

Mo3 – Tá no horário de verão. (...) Já puis o meu.

Cecília – Aqui ó. Ei, psiu! (...) Aqui tá a Rodinha, mas antes da Rodinha nós vamos fazer os painéis que é o que a gente começou fazer agora, tá. Depois a gente vai fazer/

CÇ – Atividade.

Cecília – Ó, espera aí (...) A Rodinha, história/

Mo3 - A gente vai contar história?

Cecília – História, atividade/

Mo3 – E brincar no parque?

Cecília - Lanche. Olha.

CÇ – Lan-che

Cecília – Aí a tia vai ter que ver o lugar que vai tá disponível hoje porque a gente não tem mais o parque. Lembra?

Mo3 – Tá reformando?

Cecília - Essa semana/

CÇ - O parque tá sem o gira-gira, sem balanço.

Cecília – Vai ar/

Mo3 – Só o escorrega/

Cecília – Ô! Vai arrumar todos os brinquedos pra trazer tudo novinho, então, a gente vai ficar sem o parque um tempo. Então, nós vamos pro Quiosque ou pro Canto Criativo. Com esse calor, se o Quiosque tiver ocupado a gente vai ficar é aqui mesmo, tá. Então, por isso que ainda não é certeza. (...) Aí Depois que a gente voltar do quiosque vai se a hora/

CÇ – De ir embora.(...) Que é aquilo?

[...] Professora procurando as fichas da Rotina

Cecília – Hoje não é dia do Hino. O Hino é quarta-feira. (...) Então, vocês chegaram, psiu Mo3, a gente tá preenchendo os painéis, vai fazer a Rodinha/

ASA – Quantas crianças? [Pergunta da porta]

Cecília – Hoje (...) um, dois, três (...) dezessete.

ASA – Dezessete.

Cecília – Então, olha aqui. A tia vai contar a história, nós vamos fazer a atividade, depois a gente vai lancha, vai pra um dos espaços do lado de fora se não estiver ocupado, se estiver a gente vai brincar aqui na sala mesmo. E depois vai ser hora de?

CÇs – Ir embora.

Cecília – Esse painel aqui é qual?

CÇs – CALENDÁRIO

Cecília – Ca-len-dá-ri-o. Qual mês mesmo nós estamos?

CÇ – Outubro.

Cecília – Outubro. Do ano?

CÇs – 2017.

Cecília – Outubro de 2017. Aqui são os dias da se/

CÇs - mana. (...)

Cecília – Se ontem foi/

Mo3 – Domingo

Cecília – Ontem, domingo foi dia oito hoje é?

CÇs – Nove.

Cecília – Dia nove. Qual dia da semana?

Ma8 – terça

Cecília – Segunda, gente. Ma9! Então, olha aqui. Domingo, segunda, terça-feira [Crianças repetem], quarta-feira, quinta-feira, sexta-feira, sábado. “Sete dias a semana tem, uma passa a outra logo vem. Domingo, segunda-feira, terça-feira, quarta-feira, quinta-feira, sexta-feira, sábado que bom!” [Crianças cantam também] Então/

Mo3 – Muito bom!

Cecília – Hoje é segunda-feira, dia?

CÇs – Nove.

Cecília – Gente, como que o tempo está?

CÇs – Nubla/En-solarado.

Cecília – Muito ensolarado, né

Mo3 – Porque tá de verão.

Cecília – Acho até que eu vou fazer assim, ó [Coloca dois sois no painel] de tão ensolarado que está o tempo. Tá fazendo muito sol e muito?

CÇs – CALOR

Cecília – Então, olha, tem que usar roupa/

Mo3 - #

Cecília – Puiu, eu não vou ficar falando junto com menino não. Tem que usar roupas frescas, tem que/

Mo3 – De neve.

Cecília - (...) tem que usar roupas frescas, tem que beber muita água, tá, porque tá muito calor. Agora, deixa eu ver uma coisa aqui ó, a gente esqueceu aqui o feriado.

CÇ- Hoje é segunda, já é dezesseis.

Cecília – Nossa, gente! Como é que cês não me falam isso. Hoje é nove não. Se a tia PQ não fala, aqui ó, sabe por que parou no dia nove? Porque só teve aula segunda e terça aí esses dias todos até aqui [Mostra no calendário] a gente ficou em casa. (...) Então, vamos começar aqui. Sábado foi dia? (...) Catorze. E domingo?

CÇs – Quinze.

Cecília – Hoje é dia dezesseis. Dia nove já ficou pra trás. Mo3, olha aqui pra mim. Que letrinha é essa aqui?

Ma9 – Ninguém fala.

Cecília – A tia tá perguntando pro Mo3, não é pra outro. Mo3, qual é essa?

Mo3 – Essa daí?

Cecília – É. # Não é a letrinha E. E essa, Mo3?
 Mo3 – D
 Cecília – D. Muito bem. Quem sabe qual é essa?
 CÇs – K
 Cecília – K. Mo16, que letrinha é essa?
 Mo16 – I
 Cecília – I. Muito bem. Haaam, Ma18, que letrinha é essa aqui?
 Ma18 – A.
 Cecília - A. Muito bem.
 CÇ – A de abelha, A de avião, A de água.
 Cecília – Deixa eu ver. Ma9, qual que é essa?
 Ma9 – Z
 Cecília – Z. Muito bem. E a Ma10, qual é essa aqui?
 Ma10 - #
 Cecília – Pera aí que a tia quer ouvir a Ma10. Qual que é essa?
 Ma10 – P
 Cecília – Parabéns. Ma21, qual é essa?
 Ma21 – C [Mo3 fala ao mesmo tempo]
 Cecília – Para de falar. Deixa ela. (...) Qual é essa aqui, Mo6?
 Mo6 – F
 Cecília – Olha, eu vou apontar vocês vão falar qual que é.
 CÇS – A – F – O – Q – B – I – Y – L#
 Cecília – Ahm?
 CÇs – L
 Cecília – L
 CÇs – D – R#
 Mo3 – Para de gritar
 Cecília – Psiu! Mo3, R. (...) E essa?
 CÇs – H
 Cecília – Vocês estão craques. Arruma a cadeirinha. (...) Nossa, esqueci de uma coisa importante.
 Ma9 – A história.
 Cecília – Não. Não é a história não. É isso aqui [Mostra o desenho no painel da Rotina] (...) Qual é? (...) Quantos?
 CÇs – Somos
 Cecília – Quantos somos. Então, vem as meninas.
 Mo3 - Tia, deixa eu contar?
 Cecília – Esse negócio de ## (...) [Crianças conversando]
 Mo3 – Eu nunca fui.
 Cecília – Vem, Mo3. Ó, Ó! Põe a mãozinha assim. [Levanta a mão para demonstrar] Se o Mo3 fizer gracinha eu tiro ele e ponho outro. (...) Faz direito. E alto pra todo mundo ouvir. Só o Mo3.
 Mo3 – UM – DOIS – Três – quatro, cinco, seis, sete/
 Cecília – Devagar. Não, não, Mo3. Pode voltar e contar direitinho. Se você for rápido você perde a conta.
 Mo3 – Um – dois – três – quatro – cinco – seis – sete – oito – nove – dez.
 Cecília – Isso. (...) Pra fazer o número 10/
 Mo3 – Vai ficar o 1 e o 0.
 Cecília – Cês não deixa nem eu perguntar. Credo! (...) Vieram quantas meninas?
 CÇs – DEZ (...) UM E O ZERO

Cecília – Ó, ó! Agora, vem/ Nossa! A tia PQ vai pensar o quê? Que aqui ninguém sabe fazer Rotina. # Vem os meninos.

CÇ – Tia cê pois nos meninos.

Cecília – Ah, é! A tia hoje tá fora da casinha

CÇ – Eu acho que é sete meninos

Mo3 – Oito meninos (...)

Cecília – Não encosta aí. Chega pra trás. Veeem (...) Ma14, vem contar. Cadê a mãozinha, Mo3? pra cima pra contar.

Ma14 – Um – dois – três – quatro – cinco – seis - sete

Cecília – Sete

Mo3 – Sabia

[...]

Cecília – Meninos, olha aqui. A tia (...) vou fazer as meninas de bolinha e os meninos de X. Vieram quantas meninas?

CÇs – Dez

Cecília - Dez [Escreve no quadro bolinhas]. Uma – duas – três – quatro – cinco – seis – sete – oito – nove – dez. Agora, a tia vai fazer os meninos. Quantos meninos vieram?

CÇs – Sete

Cecília – Olha [Escreve sete X no quadro] um – dois – três – quatro – cinco – seis – sete. Eu tenho dez meninas e sete meninos. Vieram mais meninas ou meninos?

CÇs – Meninas

Cecília – Meninas. E quantas crianças vieram ao todo? Vamos contar? (...) Cês não comeram feijão no almoço não? [risos] Vamos contar?

CÇs – UM –DOIS/

Cecília – Não pedi pra gritar. (...) De novo.

[Contam bolinhas e X]

CÇs - Um – dois – três – quatro – cinco – seis – sete – oito – nove – dez – onze – doze – treze – catorze – quinze – dezesseis – dezessete.

Cecília – Quantas crianças são?

Mo3 – Dezoito (...)

Cecília – Pra fazer o número dezessete [algumas crianças conversam] pra fazer o número dezessete/

Ma8 – É o 1 e o 7.

Cecília – Que números eu preciso?

CÇs – É o um e o sete.

Mo3 – um e zero

[Professora escreve o número 17 no quadro. Uma criança cai da cadeira. Algumas crianças riem]

Cecília – Não é pra rir dele. E você tá achando que isso é engraçado? Não tem graça nenhuma.

Mo3 – Eu?

Cecília – Trata de sossegar

Mo3 – EU CAÍ.

Cecília – Se tivesse sossegado não acontece isso.

Mo3 – Acontece sim/

Cecília – Mo3 para de me responder que eu não estou com gracinha. Não começa não. Vamos começar bem a semana. Olha aqui esse número, tira o pezinho, número sete. Agora nós vamos sentar aqui na Rodinha. [Crianças deixam as cadeiras e sentam no tapete] Chega pra trás (...) Acho que tá todo mundo empolgado, né? Com um monte de novidade pra contar porque tá com a boca #, conversando na hora que tá fazendo a Rotina, nossa! Agora, a gente vai poder falar, só que pra pode todo mundo conseguir falar uma novidade, então olha pra mim/

Mo3 – três

Cecília – Uma novidade/

Mo3 – Então não pode fala nada.

Cecília – Então você não vai falar. É uma. Olha pra mim, gente. É uma novidade porque a gente tem que começar a tarefa. Pensa na mais legal, na mais divertida pra contar. A tia vai perguntar e vocês vão falar uma novidade. As outras duas, Mo3, depois você conta só pra mim. Tá certo? (...) Ó, a tia Cecília não tem muitas novidades (...) tem, eu dormi, eu passei, eu descansei/

Mo3 – Você falou três

Cecília – Verdade, Mo3, desculpa. Eu falei três, então a tia vai escolher uma. Descansei, pronto. (...) Quer falar?

Ma14 – Eu brinquei #/

Mo3 – Todo mundo brinca disso.

Cecília – Aí que delícia. Quem tá conversando não tá ouvindo o que a Ma14 tá falando.

Mo3 – Eu ouvi.

CÇ- Eu ganhei uma bola do dia das crianças/

Cecília – Uma bola!

CÇ - Um castelo/

Mo3 – De verdade?

CÇ - E também um carinho que ele é tipo o cara que pega a cobra. Ele é tipo um caçador de cobra.

Cecília – Muito bom ganhar presente no dia das crianças. E você?

Ma12 - ##

Cecília – Ah, eu num tô ouvindo a Ma12 fala. (...) Que cê quer contar pra nós Ma10? Uma novidade. Escolhe uma bem divertida.

CÇ - Eu ia # e acabei caindo lá no fundo.

Cecília – Vixi Maria! E você, Ma21?

Ma21 - #/

Cecília – Ma18 presta atenção aqui.

Mo3 – Deixa eu falar. Três coisas.

Cecília - Ô, Ma8 quer falar? (...) Quer contar? (...) Então, conta.

Mo3 – Conta logo

Cecília – Mo3, por favor.

Ma8 - ##

Cecília – Você tem, Mo19 novidade?

Mo19 – Sim. #

Cecília – Tem novidade, Ma11? (...) Conta.

Ma11 – Eu fui ao Shopping, #

Cecília – Tangará? A tia quer ficar sócia do Tangará. (...) Ô, Ma14 tem novidade?

Mo3 – Deixa eu fala. Deixa Eu fala #

Cecília – A tia não ouviu porque o Mo3 não tá permitindo ninguém falar. ELE TÁ atrapalhando. (...) Mo6, tem novidade? (...) Não. Ma12, quer contar? (...) Gente! (...) Fala, Ma9. (...) Quer contar, Ma9? Então, conta.

Ma9 – Eu viajei ##

Cecília – Tem Mo17 alguma novidade?

Mo17 – Tenho

Cecília - Qual?

Mo17 – Eu##

Cecília – Alto

Mo17 - ##

Cecília – E seu irmão tá chorando muito?

Mo17 – Tá tranquilo

Cecília – Tia PQ. Será que a tia PQ tem novidade?

Mo3 – Depois sou eu

PQ – Eu tenho novidade. Eu viajei esse final de semana. Foi rapidinho, mas eu viajei e foi muito legal.

Cecília – E o Mo3, tem alguma novidade?

Mo3 – Tenho. Só três.

Cecília – Pode falar.

Mo3 – Escuta! Eu fui no # comprei uma piscina e fui na minha vó, compra uma piscina na minha vó e outra coisa só. E também, eu # jogo do Chico Bento, o jogo da Marvel que é dos heróis e/

Cecília – Não, já deu. Então agora encerrou, agora é a Ma18. Eu quero ouvir a Ma18. Psiu! Eu não ouvi nada que a Ma18 falou porque vocês não tão deixando/

Mo3 – Eu ouvi ela falou/

Cecília – Psiu! Eu quero ouvir ela, Mo3.

[Algumas crianças conversando]

Cecília – Haamm, por que cê não trouxe um pra mim? Vamos fazer/

CÇ – Ô tia, meu aniversário é depois do papai noel/

Mo3 – Tia, meu aniversário é depois do natal também.

Cecília – Vamos fazer uma rodada só do nosso # preferido? Vamos? Só uma tá.

CÇ – A tia começa.

Cecília – Só uma. [Crianças conversam] Vai, pode começar Ma8.

[Começa a brincadeira e todos cantam “Lá em cima do piano tem um copo de veneno, quem bebeu morreu, quem saiu foi eu.”] Cê segurou a mão dela. Não vale. (...) Pode ficar, pode ir sentando na cadeira que a tia vai lá pra gente contar a história tá. [Recomeça a brincadeira e todos cantam “Lá em cima do piano tem um copo de veneno, quem bebeu morreu, quem saiu foi eu.”] Pode sentar na cadeira. [Risos. Repetem a brincadeira “Lá em cima do piano tem um copo de veneno, quem bebeu morreu, quem saiu foi eu.”] Ma8 é na cadeira. Não Mo19. Mo19! Mo3 é na cadeira. [Conversas] Vai. Mo3 senta. Ma18!

[Continua a brincadeira até ficar uma criança vencedora. A professora fica mediando a brincadeira e as crianças que saíam e sentavam nas cadeiras ficavam conversando. A PQ participou da brincadeira.]

Cecília – Presta atenção aqui. (...) Se apagar a luz dá pra ver melhor, não dá? [Apaga a luz] Semana passada, psiu! Agora, pega a chavinha, tranca a boquinha, para de arrastar cadeira. Mo19, guarda isso e vamos começar. (...) Semana passada a tia Cecília contou CON-TOU uma lenda⁷⁷. A história do tambor africano. Só que a aula passada a tia PQ não estava aqui e ela precisa ouvir essa história porque essa história é muito importante para o trabalho que ela está fazendo e teve criança que também faltou a semana passada e não ouviu, então, a tia Cecília vai aproveitar e vai contar a história de novo. Só que eu vou contar de um jeito um pouco diferente.

Mo3 - ##

Cecília – Que Mo3?

Mo3 – Cê já fez isso aquele dia, lembra?

Cecília – Então, Mo3, cê não quer ouvir pode ficar aí, mas fica caladinho tá. Ó, eu vou precisar disso daqui [Desenhos de macaquinhos] porque eu vou usar uma coisa que nós estamos construindo. Vou usar (...) olha, uma história que vocês já começaram a construir o personagem. O que isso aqui?

CÇs – MA-CA-QUINHO

Mo3 – Macaquinho de nariz branco

⁷⁷ Animação disponível em https://www.youtube.com/watch?v=GrqBfl_F3QM

Cecília – Tá faltando o que nele?

CÇs – o ROS-TO

Cecília – Então, pra começar vamos chamar a história? Vamos? História, história, história.

CÇs – Agora, agora, agora

Cecília – Não, não não

CÇs – Sim, sim, sim

Cecília – Sim, sim, sim?

CÇs - Não, não não

Cecília – E agora minha gente uma história eu vou contar [Crianças batem palmas e repetem] uma história bem bonita que o mundo vai gostar. Hei, hei, hei, trá, lá, lá. Hei, hei, hei, trá, lá, lá. Essa é a história, psiu/

Mo3 – Num tô ouvindo

Cecília – É a Lenda do Tambor Africano. Dizem que há muito, muito, muito tempo em uma grande floresta/

[PE chega à porta, as duas professoras conversam. Cecília sai da sala e a PE fica com as crianças]

PE – Psiu, caladinho tá (...) Finge que tá dormindo, um, dó, lá, si, já. Quem tiver dormindo vai ganhar um abraço e um beijo. (...) Olha que gracinha, mas que meninos mais lindo.

Mo3 – Você nem reparou que eu tô aqui né?

PE – Reparei. Boa coisa você não fez, né? Pra estar aí. Eu reparei perfeitamente. (...) A tia PE tá olhando, a hora que a Cecília voltar ela vai ficar muito feliz de ver vocês assim tão lindos. (...) [Cecília retorna]

Cecília – Aí que lindo! Que gracinha. Vou até contar mais # a história. Pode continuar assim. Lá nessa enorme floresta que tinha árvores de todo tamanho, mato, terra, tinha rios, tinha peixes/

Mo3 – Eu não sei fazer peixes

Cecília - Lá nessa floresta também havia muitos macaquinhos. E esses macaquinhos. [Colava no quadro macaquinhos feitos com papel enquanto contava a história] adoravam brincar, subir nas árvores, brincar (...) eles faziam isso o dia todo. Brincando, correndo/

Mo3 – Cagando

Cecília – Tinha uns macaquinhos que se penduravam pelo rabinho, outros pelas patinhas/

Mo3 - Outros pela mão

Cecília – E assim eles viviam felizes da vida lá nessa floresta. Mais dentre todos esses macaquinhos tinha um que era muito especial porque ele era um macaquinho sensível. Esse macaquinho brincava o dia todo com os outros. Comia banana, subia na árvore, até # mas quando o dia começava a terminar que a lua surgia lá no céu, grande e bonita, esses macaquinhos todos iam dormir juntinhos, juntinhos, pra não sentirem frio. Eles dormiam todos juntos uns bem pertinho dos outros, menos esse. Esse macaquinho, gente, era apaixonado pela lua, então ele corria lá na copa da árvore mais alta que tinha na floresta e sentava lá em cima pra pode fica admirando a lua. E o maior desejo desse macaquinho, gente, era trazer a lua pra perto dele. Ele não conformava que a lua ficasse tão longe porque aquela lua tão linda, prateada, brilhante ele queria muito que ficasse perto dele. Mas, ele não conseguia trazer a lua e ele pensava de todo jeito: - Como é eu vou fazer pra trazer a lua pra perto de mim. Aí uma noite todos estavam dormindo e ele pensou assim: - Eu já sei como é que eu vou fazer, eu vou descer, vou correr, correr, correr bem forte e quando chegar lá no mais alto da árvore eu vou usar o meu rabinho de mola e vou pular. Toin-oin-oin, caiu. Não conseguiu pegar a lua e ficou inconformado. Ele já não aguentava mais de tanta vontade de ter a lua perto dele. Passaram-se os dias, os macaquinhos brincando como eles faziam sempre, e esse daqui [Mostra o macaquinho de nariz branco] teve uma ideia brilhante: - Já sei! Todos os meus amigos gostam de mim, então eu vou falar pra eles fazerem assim, uma escada pra eu subir e alcançar a lua. E eu tenho certeza que eles vão me ajudar. Aí ele foi e contou a novidade para os amiguinhos dele

e todos ficaram muito folgados e disseram: - Nós vamos te ajudar, nós vamos te ajudar. E foram um subindo nas costas do outro. E eles subiram, e eles subiram e subiram e aí quando tava aquela torre bem alta esse macaquinho veio correndo, subiu nas costas desse, subiu nesse, subiu nesse, subiu nesse e viu que ele podia alcançar a lua, ele fez toin-oin-oin e pulou até conseguir ficar aqui [Mostra o desenho da lua no quadro] juntinho da lua. Gente, foi o dia mais feliz da vida dele. E esses amiguinhos dele aqui gritavam de felicidade pelo macaquinho/

Mo3 – Eles caíram.

Cecília – Só que hoje eles ficaram muito felizes e não caíram. Eles só caíram na segunda-feira, hoje eles só ficaram felizes porque conseguiram ajudar o amiguinho deles.

Mo3 – Que segunda-feira?

Cecília – Segunda passada. Hoje, eles conseguiram ajudar e não caíram. E aí esse macaquinho ficou lá na lua todo feliz porque tinha conseguido alcançar a lua. Ele e a lua fizeram uma amizade tão bonita que agora a lua sorria mais ainda porque ela também gostou demais da companhia do macaquinho. Eles conversavam sobre a vida, sobre as coisas boas e eles brincavam muito, E ELES brincavam muito só que o tempo foi passando, foi passando e o macaquinho começou a ficar com quê? Saudade da casa dele. Aí ele pensou: - Vou ter que conversar com a dona lua; dona lua a gente agora é muito amigo, não é? E ela falou: -Clamor, macaquinho, nós somos amigos. – Então, dona lua foi muito divertido te conhecer e ficar aqui, mais agora eu queria voltar pra minha casa porque eu tô com saudade dos meus amigos. A lua falou: - Tudo bem, macaquinho, você vai voltar pra casa e a gente não vai deixar de ser amigo; mais como você foi muito bom pra mim eu vou te dar um presente e uma missão. Uma missão gente é uma coisa muito importante que a gente tem que fazer/

Mo3 – Cumprir

Cecília – Mo3, fica caladinho. Aí, gente, olha só. Ele ia ter além de um presente uma missão. A dona lua entregou pra esse macaquinho um tamborim e disse pra ele assim: - Macaquinho, você vai levar esse tamborim lá pra sua terra e você tem a missão, macaquinho, de apresentar esse tamborim pra todas as pessoas do seu país. O país dele era lá na África. O macaquinho ficou todo feliz porque além de ganhar uma amiga ele ainda tinha uma novidade pra contar pra todas as pessoas do país dele. E a lua falou: - Eu vou descer você macaquinho em um fiozinho de prata carregando o tamborim, mas você não pode tocar o tamborim enquanto você não puser os seus pezinhos aqui no lá no chão porque se você soltar o tamborim eu vou entender que você chegou lá na Terra e vou cortar o fio. Então, gente, o macaquinho ficou todo feliz e começou a descer, ela amarrou ele no fiozinho de prata e ele começou a descer/

Mo3 - Ele não caiu?

Cecília – Só, gente, que macaquinho é um bicho muito curioso, muito curioso e ele não resistiu. Ele falou: - Quero ver que barulho faz esse negócio a hora que eu tocar. Eu vou tocar bem baixinho que ela não vai nem ouvir. Mas, a dona lua tinha o ouvido muito sensível e o macaquinho tocou o tamborim e quando ele tocou o tamborim ela cortou o fio de prata, ela cortou o fio de prata e o macaquinho óóóó caiu lá no chão da floresta com o tamborim na mão. E uma moça que morava lá numa aldeia nessa floresta tinha ido pescar no rio (...) a casa dela era aqui [Desenha no quadro] ela tinha ido pescar lá no rio e tava voltando pra casa quando ela chegou aqui ela viu um macaquinho lá no chão e ficou muito assustada. – Oh, meu Deus, o que aconteceu com você macaquinho? Ela perguntou. O macaquinho, quase no último suspiro, disse pra ela: - Você precisa me fazer um favor/

Mo3 – Tia, ô tia

Cecília – Mo3, a tia tá contando história.

Mo3 – Pode ir no banheiro?

Cecília – Você precisa me fazer um favor. Você tem que apresentar esse tambor pra todas as pessoas do nosso país. E quando ele disse isso ele? Morreu. A moça ficou muito comovida com a história do macaquinho e começou a tocar o tambor na aldeia dela e de lá esse tambor e de lá

esse tambor foi passando pra todas as pessoas do país do macaquinho que é a? África. E da África todo mundo começou a conhecer o tambor. Todas as pessoas de todos os países conhecem o tambor, conhecem o tambor. O tambor, hoje, é um instrumento musical que traz só, que servia só pra fazer comemorações? É?

Ma14 – Pra causar felicidade

Cecília - Pra causar felicidade. Que mais? Que a gente já conversou sobre isso. (...) Que mais? (...)

Ma10 – A gente toca ele pra fazer felicidade e também pra gente dançar e ficar muito feliz na casa da gente.

Mo19 – Pra tocar na Banda

Cecília – E naquele dia que a gente conversou a tia falou que lá muito tempo atrás o tambor tinha outras atividades também não tinha?

Mo19 – Tinha. Pra fazer outros ritmos.

Cecília – Cês lembram que a tia contou que o Tambor servia pra conversar a distância? Quando nem tinha telefone, não tinha papel o tambor não servia pra comunicar? (...) Lembra que a gente falou sobre isso? Então o tambor foi um instrumento musical muito importante, não foi? (...) É por isso que a gente vai começar a fazer a tarefa de hoje que é o tambor. A tia arrumou uma Barrica/

CÇs – Uma barriga? [Risos]

Cecília – Sabe isso aqui? [Mostra um vasilhame na prateleira] Esse negocinho que guarda brinquedo. O nome desse negocinho aqui é Barrica. Sabe o que vem aqui dentro? Aqui dentro dessa barrica vem um produto que serve pra passar na parede quando vai pintar. Chama massa corrida, mais como professor é um ser humano muito criativo a gente usa isso daqui pra fazer várias coisas e uma delas é [Reproduz as batidas de um tambor]/

Mo19 – Tambor

Cecília – Quer ver? Bate aqui Ma8

Mo3 – Tia deixa eu agora.

[Algumas crianças repetem o gesto da professora

Cecília – Não precisa bater forte. (...) Ah, tem uns que batem num ritmo, outros batem em outro. A gente bate só com uma mão?

CÇs – NÃÃÃO (...)

Cecília - # quer tirar cada um tira um som diferente. Eu pus aí perto porque você não bateu? (...) Aqui (...) Você já bateu. [As crianças vão se revezando na tentativa de reproduzir o som do tambor na barrica] A tia vai pegar o que a gente vai usar, psiu Mo3 assim não. Que a gente vai usar pra poder pintar. Minha mãe tá chegando, ela ficou de trazer. Deixa eu ver se já chegou. Fica igual cês ficaram com tia PE bem bonitinho. [Cecília sai da sala para ver se a Barrica foi entregue]

Mo3 – Lá vem a tia Cecília. LÁ VEM A TIA [...]

Cecília – Aqui ó.

Mo19 – Ô tia o Mo3 falou que eu sou um caranguejo morto.

Cecília – Você é um caranguejo morto?

Mo3 – É. É.

Mo19 – Cecília – Você ignora ele.

Mo3 – TÔ NEM AÍ.

Cecília – Olha aqui. O Mo17 falou que pode bater com isso aqui também [Um bastão] Tá vendo? Experimenta. (...) Mo3, você sentado eu deixo você experimentar. Assim eu não vou deixar.

Mo3 – Deixa eu fazê logo. Para de bater. (...) Tá errado.

Cecília – Vocês viram que cada um de vocês, vocês tão fazendo o mesmo som? Cês tão achando que é o mesmo som? (...) Mo3, sossega. [Crianças continuam as batidas e a professora organiza

o material que será utilizado para pintura] Para Mo3! (...) Então, vocês viram, psiu, que cada criança bateu de um jeito diferente, tirou um som, não foi? Quando bate com a mão é de um jeito, vamo ouvi [Bate com as mãos] Olha quando bate com a baqueta [Bate novamente]. Qual que parece com o som do coração?

Ma18 – A mão.

Cecília – Agora, a tia vai separar vocês, psiu, aí nossa que dificuldade! A tia vai separar vocês pra gente começar a pintar essa barrica, tá?

Ma18 – Tia, a gente vai pintar junto?

Cecília – Nós vamos pintar juntos. Mas, a gente não vai pintar de qualquer jeito. O computador da escola não tá muito bom então não dá pra tia mostrar pra vocês direitinho. Mas, acho que dá pra mostrar pelo celular. Deixa eu contar uma coisa pra vocês. Aqui na África (...) Aqui na África o sol é muito intenso, é muito forte e a quantidade de chuva não é muito, então que acontece? O mato, as plantas, psiu, são queimadas pelo sol. A terra lá da floresta fica mais aparente porque a vegetação que é o matinho que cresce lá ele não recebe muita água, então lá as cores da paisagem, paisagem é isso aqui que a gente tá vendo, quando vocês vêm pra escola cês não olham assim e tem casa, praça, rua, não tem? Isso é paisagem, é uma paisagem urbana porque é uma paisagem da cidade. Mas, tem também a paisagem rural que é quando cês tão lá na fazenda, tem as florestas, não tem?

CÇs – TEEM

Cecília – Pode falar ## [...] Crianças, olha aqui, Psiu! Presta atenção. A tia vai pegar o telefone aqui pra mostrar pra vocês e cês vão ver as cores que mais predominam, que são mais fortes na paisagem da África. E a gente vai usar essas cores pra pintar o tambor porque a gente não vai fazer uma homenagem?

Mo3 – SIM

Cecília – Não é? Então, a gente vai usar essas cores pra pintar o tambor. E, além disso, a gente vai fazer, ó, esse desenho aqui [Mostra uma paisagem impressa em A4] no nosso tambor. Só que esse desenho a tia vai fazer um molde. O que é um molde? É usar alguma figura como modelo e a tia vai recortar ela ao invés de recortar por fora igual a gente faz a tia vai fazer diferente a tia vai tirar o meio do desenho, vi recortar e vai tirar pra ficar vazado aqui pra poder olhar de um alado pro outro e a tia vai colocar aqui, ó, pra vocês fazerem assim com o pincel pra aparecer o desenho aqui e, lembra que a gente fez aquele trabalho com a chita? (...) Lembram? Que vocês acham da gente usar a chita pra fazer uns enfeites aqui?

CÇs – ÊÊÊ

Cecília – Cês acham que vai ficar legal? Olha, a gente pode fazer o vestido, pode fazer aqui, olha, sabe como que chama esse negócio aqui que/

Ma5 – Turbante

Cecília – Aí, a Ma5 sabe. Sabe como que chama esse negócio aqui de por na cabeça? Conta pra eles Ma5.

Ma5 – Turbante.

Cecília – É um turbante. É um tecido envolvido na cabeça. É muito comum as mulheres africanas usarem/

CÇ - Ô tia, olha lá o Mo3.

Cecília – A tia vai fazer de conta que não tá vendo o Daniel. Eu não posso fazer nada se o Mo3 não quer aprender. (...) Lembra aquele dia que a tia separou de grupo? Lembram? (...) Vai sentar aqui no tapete você, a Ma14, Mo19, vai Ma14 (...) o Mo20. Mo6, você vai ficar lá, não mexe em nada não que a tia ainda vai falar o que vocês vão pegar. Mo4 lá, Ma8, Ma8 lá, Ma18 (...) você presta bastante atenção [Dirigindo-se ao Mo3] pega essa cadeira aqui e senta # se não for possível de você manter a atenção # depois eu não quero ##. (...) Presta atenção! Eu vou colocar vocês, eu vou dar um/ cês tão vendo onde a tia deixou vocês? [Dirigindo-se a algumas crianças que se levantaram] Em cima do tapete, não foi? É pra sair? Tem uma parede em volta do tapete.

Ó, olha pra mim. O carrinho, Mo19, ele não serve pra gente jogar ele no colega, ele não serve pra bater no colega/

Mo3 – Ô TIA ELE TÁ BRINCANDO COM O CARRINHO/

Cecília – Ô, Mo3! (...) Ele não serve pra bater na parede, não é pra bater no colega, não é pra estragar. Com o construtor de que cês podem brincar? A tia vai dar uma sugestão. Constrói uma cidade, as meninas podem ajudar a construir a cidade, podem brincar com/ mulher não dirige?

Mo3 – A MINHA MÃE DIRIGE.

01:02:16 – Cecília – Pode brincar e depois a gente vai trocar. (...) Ó, então tem uma parede aqui. Combinado?

Mo3 – Ô tia, então eu vou brincar com o carrinho.

Cecília – Mo3, você não vai brincar com o carrinho, você tá nesse grupo depois a tia troca. Nossa gente, o Mo3 tá difícil demais. [Vai para outro grupo] Eu falei pra não mexerem que eu ia falar com que vocês iam brincar, não foi?

Mo3 – Não pode brincar de nada eu não brinco.

Cecília – Sabe o que eu acho que eu vou fazer, Mo3? Se você não quer fazer nada, e vai atrapalhar eu vou te colocar lá junto com a DIR, aí você vai se comportar, a não. (...)

CÇ – Onde eu fico?

Cecília – Meninas, cês podem ficara aqui nesse cantinho, podem brincar com as bonecas. (...) Guarda o livro, Ma18. Presta atenção, vocês vão sentar pra brincar com as bonecas, num cantinho sem ficar zambetando pra lá e pra cá senão atrapalha quem tá fazendo lá, tá.

Mo19 – Tia posso ser o primeiro?

Cecília – Senta lá, Mo19. (...) Aqui, ó Ma18 junto com as meninas. [Crianças conversam em um tom de voz alto] Nossa, que complicação, uma dificuldade de entender. Nesse cantinho aí vai entrar muito debaixo das coisas vem pra cá.

CÇ – Debaixo das coisa?

Cecília – Gente, nós vamos fazer tarefa, deixa eu explicar. Mo4, vem cá.

Mo3 – Eu vou brincar com os animaizinhos.

Cecília – Olha só! Não é pra jogar tudo no chão, é pra pegar o que vocês vão usar e é pra guardar desmontado. (...) PQ cê não tem ideia do que/ Mo3, agora não. (...) MOR, Meu Deus do céu! (...) Ô Mo19, por que cê tá brincando sozinho? É pra dividir com os colegas. Pode pegar um pouco e da pra eles. Esse aí não dá, Mo3. (...) #

[...]

CÇ – Tia! Ô tia! #

Cecília – Não tem necessidade. Põe lá que é mais baixo. (...) Olha aqui, meninas. A tia vai por mais baixo aqui pra vocês verem, olha aqui Ma12. A gente vai pintar e primeiro a gente vai colocar uma cor só nele inteiro, aí eu pensei da gente colocar assim ó, o amarelo. Porque o amarelo, quando o sol tá nascendo/ Ô, Mo19 olha pra mim. Que nós conversamos Mo19 antes de você ir pra aí? (...) Ein, Mo19? (...) É com pincel mesmo é porque tá acabando.

CÇ – Pega uma colher.

Cecília – Oi? (...) Cê vai ficar ali um pouquinho, tá? Gente, aí a tia vai por a tinta e junto com essa tinta aqui eu vou colocar a cola. Sabe por quê? Porque a cola ajuda a tinta ficar #. Não pode ficar lá mesmo, Ma9, depois a gente troca. (...) A cola ela vai dar um pouquinho de brilho. (...) Então, a cola não vai ficar branquinha ela vai ficar transparente.

Mo19 – Pode brincar com o carrinho?

Cecília – Não. Olha pra mim. Todos não, um pra cada um. (...) Um pra cada um viu Mo19, pegou o seu vem pra cá. Aqui, isso aqui que é a Massa Corrida [Mostra enquanto retira os restos da barrica] Tá vendo? Ela fica durinha. (...) Não, olha esse grupo do carrinho tá falando alto. Parece que eu tô vendo até joga carrinho, psiu, Ma12 olha, presta atenção aqui. A tia vai passar aqui uma tinta e vai fazer assim, olha [Faz movimentos verticais com o rolinho de tinta] Tá vendo? Sem colocar força, se por força a tinta fica escura, é só passar assim, olha. Cada um vai

pintar um pouquinho pra gente fazer o fundo. É só um pouquinho senão quando a gente por a moldura vai ficar aparecendo. [Passa a tinta para a criança que está à esquerda dela para que possa pintar]

CÇ – Cê vai casar?

Cecília – Ai esse assunto. Quem vai casar? (...) Psiu! Ei. Essa turma do carrinho sempre faz isso, né Mo16? É pra pisar em cima dos brinquedos?

Mo16 – Não.

(...)

Cecília – Cadê seu óculos?

Ma10 – Quê?

Cecília – Cadê seu óculos?

Ma10 – Tá guardado.

Cecília – Aa, não é pra ficar guardado. (...) Aqui, põe mais tinta nesse lugar aqui. (...) Tá falando alto aí. (...) Xiii! (...) Qual é sua mãozinha que cê escreve?

Ma5 – Essa [Criança mostra a mão direita e professora entrega a ela o rolo para pintar]

##

Cecília - Como é que escolhe o dono do Congo?

Ma5 - É a AA e o AA. Esse ano é do AA depois/.

Cecília – Ma1, vem.

Ma5 – Depois é o AA. Entendeu? Uma vez cada um, mas agora tem vez que viaja, vai pa Porto Seguro aí leva todo mundo. Porque as rua lá é assim [Faz gesto de subida com a mão] não é assim [Coloca a mão na horizontal].

Cecília – E aí vocês viajam de quê, de carro?

Ma5 – Nós # num sei eles que falô. Aí eu num sei. Aí tem flor, aqueles coração, tem tipo cortina, tem desenho de corujinha/

CÇ – Ô tia!

[Crianças que estão nos grupos com brinquedos conversam alto]

Cecília – Meninas! (...) Quem não pintou ainda?

CÇ - EU, A Ma10. (...)

Mo3 – Tia, me dá o carrinho agora?

[...]

Cecília – Ma5, você vai # . Mais um pouquinho de tinta. (...) Ma19 fala baixinho. Ó, você e o Mo4, Mo4 e Mo6! (...) Põe amarelo (...) aqui ó.

Ma5 – Tá grudando.

##

Cecília – Que acontece?

Ma5 – Se num fô aí eles corta.

Cecília – Corta? Corta o quê?

Ma5 – Num vai.

Cecília - Há! Corta da festa. (...) A NÃO eu quero trocar. Quero virar criança e o Mo3 professor. Que você ia fazer? # [...] Deixa eu ver. Cês pode ir pra lá. Vem aqui Mo6, vocês três aqui. [Referindo-se às crianças que estavam brincando com os carrinhos] Vem o Mo19/

Mo19 – ÊÊÊ/

Cecília – Não Mo19, não grita não. (...) Mo16, Mo19 senta, aqui ó. Mo16 lá. (...) Deixa eu falar uma coisa pra vocês. As meninas começaram a pintar aqui porque primeiro/

CÇ – Tia

Cecília – Mo17, Mo17 pode brincar mas fala baixinho. Então, porque que a gente/ não, pode ir mais duas pra lá, Ma5 e Ma10. Aqui primeiro a gente vai passar a tinta, primeiro a gente vai passar a tinta nela inteirinha [na barrica] pra gente tampar esses riscos pra depois a gente

começar a fazer a paisagem. Aqui nesse tambor vai ter uma paisagem do sol, então a gente vai pintar tudo de amarelo pra depois a gente começar a fazer as outras coisas.

CÇ – Tia, nós pode ficar aqui?

Cecília – Não, ainda não. Olha aqui pra mim. A tia vai pôr junto com essa tinta aqui um pouquinho de cola porque quando a cola seca ela faz a tinta ficar mais seca e ela dá um brilhinho quando a tinta seca, além de fazer o tambor ficar mais resistente. Então olha só, nós só tamo passando assim tentando tampar os lugares onde tá assim [Mostra a marca do fabricante] tá vendo onde tá muito risquinho de vermelho? Vai passar aqui, toma. [Entrega o Rolo para a criança da esquerda]

Mo3 – Depois sou eu?

Cecília – Mo19 devagar para esparramar a tinta.

Mo3 – Tia depois é eu?

Cecília – Aqui ó, Mo19. (...) Põe força não, isso. (...) Espalha essa tinta. Aqui, ó.

CÇ – Ô tia olha o Mo3.

Cecília – Toda hora. Troca de lugar com o Mo3.

Mo3 – Tia agora eu posso?

Cecília – Ô Senhor Jesus! Tem misericórdia de mim. (...) Aqui, Mo19 aqui, ó. Põe lá em cima. (...) E vai demorar. Agora é a vez do Mo16, senta lá no lugar dele.

Mo16 – Como é isso?

Cecília – Só um pouquinho de tinta, vai.

Mo3 – Vamo logo.

Cecília – Assim vai firmar mais a cor. (...) Ou, que barulheira é essa aí? Vem Mo6.

Mo19 – Tia posso sentar lá no sofá?

Cecília – Não. Espera aqui. O Mo3 é porque não dá sossego. [...] Vem, Mo4. Ôô, mas essas meninas tão gritando demais. (...) Não é pra derrubar não. [Dirigindo-se às crianças que estão brincando com as peças do Construtor⁷⁸] Ma8, vem fazer a atividade. Ma18, Ma10, o Mo20, (...) Ma11, vem cá fazer a tarefa.

Ma11 – Eu tia?

Cecília – É. (...) Vou ver se eu acho outra tinta amarela essa aqui quase não tem. Ma4, cê tava onde? Onde você estava sentado? Ali, ó. [Cecília sai da sala para buscar tinta amarela e retorna rapidamente] Ma10 senta aqui. Ma14, cadê a Ma14? Vem cá. Senta aqui. Deixa a tia colocar. Nós estamos tentando, ou, ou, psiu. (...) A gente tá pintando só pra começar, pra tampar esses escritos aqui, tá. Depois a gente vai fazer a paisagem, a gente vai colocar a africana. Por enquanto a gente tampar os nomes. Aí a tia tá fazendo assim, olha. Põe um pouquinho de cola, um pouquinho de tinta (...) e um pouco de (...) [começa uma discussão no grupo dos brinquedos] precisa gritar desse jeito? Mo19, por favor. Olha o tanto de bloco que tem aqui. Também já chega Ma21. Olha o tanto de bloco que tem lá. (...) Olha aqui. A tia tá misturando a tinta na cola, presta atenção, pra poder a cola fazer a barrica ficar mais resistente o tambor e pra hora que secar ela ficar mais brilhosa a tinta, dá um efeito melhor quando seca, tá. Aí cês vão pegar um pouquinho assim de tinta e vocês vão passar pra tampar o vermelho, esses escritos aqui. Vai esparramando assim a tinta. Em todo lugar, então se você fizer esse cantinho você vai fazer até lá embaixo. [Demarca um espaço na barrica] (...) Deixa eu contar. Sabe por que não pode jogar no chão? [Conversando com as crianças que estão brincando com o Construtor] Porque estraga as pecinhas, faz uma barulheira danada. (...) Acho que tá bom de tinta, né. Se eu tivesse arrumado dois dava pra fazer um com tema indígena e um com tema africano, mas eu não arrumei.

PQ – Tem que avisar antes senão eles tiram de qualquer jeito e amassa.

⁷⁸ Brinquedo também conhecido por Pequeno Engenheiro.

Cecília – Eu consegui só duas aí ficou uma pra essa e uma pra outra. (...) Agora, troca, Senta ali no lugar do Mo20.

CÇ – TIA

Cecília – Anem, anem. (...) O Mo3 tá falando muito alto. Ma5 solta o Mo3. Vai sentar e brincar. (...) Põe mais aqui. (...) Vem Ma18. Espera só um pouquinho que ele tá acabando. Vem Ma18. Pega a tinta, vai até lá. (...) Aqui Ma18. # (...) Os meninos da bagunça, você fala vai pegar tal coisa aí já misturou tudo. Eles não pegam só um, não tem hábito. Lá na outra escola eu consigo fazer eles ficar. Mas, também a sala tá limpa.

PQ – Tem que ser todas as professoras pra fazer, né.

Cecília – Ele até faz. A R1 faz algumas atividades assim em grupo, mas eles não tem o hábito. Eles brincam mais misturado. Faz a atividade aí ela vai colocando e aí acaba misturando.(...) Vem Ma10. (...) Quem ainda não pintou?

Ma9 – Eu

Cecília – Então vem Ma9. Só a Ma9 que não pintou? (...) Que isso, Mo3? (...) Mo6, é pra jogar o brinquedo no chão? (...) Ai, mas você ein tá exigente demais. Mo16, Mo16 guarda o que vocês não estão usando, por favor. Mo19 ajuda ele. Deixa cair não. [PE chega na porta e pergunta por uma criança] Quem?

PE – Ma5.

Cecília – Ma5 pega seu caderno pra tia. (...) Ahm? Aqui, dá pra ela lá.

PE - ##

Ma5. # Vem Mo17. Põe essa mão lá [Esquerda] e você vai fazer com a outra [Direita].

Mo16 – Tia o Mo3 toda hora tá mudando de lugar.

Cecília – Ai, ai. (...) O que você me sugere? [Pergunta ao Mo3] (...) O que você sugere?

Vem cá. O que você sugere que eu faça?

Mo3 – Aaaa.

Cecília – Mo3 não atrapalha a brincadeira não. (...) Agora vai secar e ver se ela puxa a tinta. (...) Ai, vocês estão gritando demais. [...] ## (...) Ou, que isso?

CÇ - Tia olha nossa torre.

Cecília – Nossa que lindo.

CÇ - Você quer tirar foto nela? (...)

Cecília – Para Mo3. [...] Que dia é hoje?

PQ – Dezesesseis.

Cecília - Mo3 dá licença daí. Você está atrapalhando, você está atrapalhando. (...) Hoje é dezesesseis eu tinha que usar essa aula e mais uma pra fazer o tambor. Seu eu conseguisse mais duas barricas ai eu ia fazer um tema indígena. Ai eu ia usar aqui mais aqui [Consulta o calendário]. A Mostra é aqui, sábado. Mas eu acho que vai ser aqui. Tem muito feriado, tá vendo, então, provavelmente eu ia usar até um pouco aqui. (...) Que beleza. Aqui vai emendar? (...) É porque depois que terminar novembro eu vou fazer de natal.

PQ - Foi combinado de eu acompanhar até o dia da Mostra. Eu falei que terminaria até dia 17. E aí fiquei de ver com a professora a atividade que for fazendo.

Cecília – Cê fala depois do dia/

PQ – Não. Até aqui na Mostra.

Cecília – Porque aí depois aqui eu vou começar a fazer alguma coisa sobre o natal só que eu vou trabalhar um artista brasileiro que fala do natal brasileiro, mas sem puxar pra esse estereótipo, essa questão do consumismo, e vai mais pra questão do amor e mostrar pra eles que não é só aquele natal, aquele tipo de natal, que cada região/

PQ – Então, eu terminaria aqui?

Cecília – Tudo dando certo. Aqui vai fazer om molde, só que semana passada foi muito conturbada não deu pra fazer, pra terminar.

PQ – Na outra turma você já contou a história?

Cecília – No primeiro período? Já, mas passou muitos dias, né? Como ficou muito tempo sem ver eu vou até retomar essa semana.

PQ – Lá é sexta? Então eu vou voltar sexta.

Cecília – É. Ai eles vão fazer a outra parte do tambor. Porque amanhã, amanhã não quarta eles vão começar a fazer o degrade. Ai começa com o marrom pintando com a bucha, batidinha de bucha, aí começa com o marrom/

PQ – Lá já contou a história e vai ser só a pintura?

Cecília – É/

CÇ – Ô TIA

Cecília – Eu quero saber o que essa vasilha de carrinho está fazendo aí. Ela é brinquedo? Vai colocar ela lá pra mim Mo20. Vai por lá. Não era nem pra ter pego os carrinhos todos. O ouvido de vocês é aqui ó debaixo do braço do tanto que eu falo. (...)

[...]

Cecília – Ô, nossa senhora! Se for pra gritar desse jeito eu vou guardar todos os brinquedos.

Mo3 – Ele não quer deixar abrir a porta.

Cecília – Pra que você quer abrir a porta? ## [Várias crianças falam ao mesmo tempo] Não Mo3, Ma21 vai sentar lá. Só que se ficar gritando desse jeito eu vou guardar. (...) Lá [no Portfólio] já tem a sequência do que eu trabalhei durante o ano. É isso aqui ó [Mostra um do ano anterior]

Mo3 - Ô tia/

Cecília – Não, eu não ouço grito, Mo3. Se quiser falar comigo vem cá. Não vai gritar não.

Mo3 – TIA

Cecília – Não grita, não grita.

Mo3 – Ele não quer me dar nenhum carrinho.

Cecília – Mo4, ele vai pegar um carrinho sim. Não tem jeito não.

Mo3 – Ele acha que é o dono do carrinho, né tia.

CÇ - O Mo3 tá pegando o carrinho do Mo4.

Cecília – Não o do Mo4. O que tá na mão dele não, você vai pegar outro. Tem uma infinidade de carrinho aí. (...) O ano passado eu comecei a fazer assim aí eu tenho só o primeiro semestre. Aí eu tinha feito um resumo bem breve do que eu trabalhei com eles no anexo, da atividade de registro e da, o anexo, assim foto por sala. (...) Ai eu vou fazer desse ano com as atividades desse ano do jeito que eu fiz esse ano.

PQ – Mas, aí você faz só no final do ano. Só a hora que termina?

Cecília – É. Eu já vou escrevendo, mas eu termino tudo no final do ano porque a ideia é fazer não sei se vou dar conta de separar por sala.

[...]

PQ – Aí você me passa. Você tem meu email?

Cecília – É/ É se cair vai quebrar tudo. (...) Deixa eu anotar. [...] Opa! # vai cair, não em jeito. (...) Eu falei tanto hoje que eu tô quase #. Ele é o bicho mais feio, tia PQ, que o bicho udo. Você conhece o bicho udo?

PQ – Não.

Cecília – O bicho udo é um bicho orelhudo, barrigudo, mãozudo, pernudo, bochechudo, [risos] narigudo, beijudo e o Dum-dum-Cererê⁷⁹ consegue ser mais feio que o bicho udo. Dum-dum-Cererê adora comer criancinhas que são?

CÇs – TEIMOSAS

Cecília – Muito teimosas. E tinha criança muito teimosa, psiu, que morava numa cidadezinha pequenininha numa casinha bem?

CÇs – Pequeninha

⁷⁹ Versão criada pela professora Cecília para contar nas turmas que leciona

Cecília – E a Mariana era uma menininha?

Mo3 – Pequena

CÇs – PEQUENINHA

Cecília – E a mãe dela vivia junto com ela nessa casinha pequenininha, nessa cidade pequenininha. Mas, a mãe da Mariana nem era tão pequenininha assim e a Mariana só teimava. Ela teimava com todo mundo. Ela teimava com a mãe dela, ela teimava com a professora dela

CÇ – Que nem o Mo3, o Mo4, Mo17/

Cecília – Com a vó dela, com a madrinha/

CÇ – Como o Mo3

Cecília – Mo3, psiu, Mo3! E a mãe da Mariana vivia avisando pra ela: - Mariana, Mariana o Dum-dum-Cererê vai te comer, Mariana. A sexta-feira treze tá chegando Mariana e cê num para de teimar. E nada adiantava. O que a mãe dela cantava?

CÇs – MARIANA

Cecília – Mariana, Mariana, Dum-dum-Cererê, Dum-dum-Cererê ele vai te comer. Mas, não adiantava nada. A mãe da Mariana falava: - Mariana vem tomar banho. O quê que a Mariana fazia?

Mo3 – Não tomava banho.

Cecília – Se sujava. - Mariana entra pra dentro de casa, Mariana. O quê que a Mariana fazia?

CÇ – Ficava do lado de fora.

Cecília – A madrinha dela ia buscar ela na escola quando ela chegava na porta, igual umas crianças que eu conheço aqui na escola, a mamãe/ A MADRINHA dela só ouvia reclamação porque a Mariana tinha teimado a aula inteirinha. E assim a Mariana vivia. Teimava com a avó, teimava com a mãe, teimava com a madrinha, teimava com todo mundo. E todo mundo avisava pra ela: - Tá chegando, Mariana, a sexta-feira treze. Como ela era muito custosa ela tava nem importando, ela tava doida pra chegar essa sexta-feira treze, né Ma18 e Ma9? Doida pra chegar a sexta-feira treze pra ela provar que não existia nada dessa história de Dum-dum-Cererê. Ela dizia: - Hum, não acredito. Eu vou mostrar pra vocês. A mãe dela tava preocupada já e a sexta-feira treze chegou. Quando o dia da sexta-feira treze a mãe da Mariana falou: - Ó, Mariana é hoje. Quando começar a entardecer você entra pra dentro de casa porque o Dum-dum-Cererê vai aparecer. Quando o sol se pôs a Mariana fez foi começar a correr pela cidade e os meninos todos que eram teimosos correram pra dentro de casa, morrendo de medo. Só a Mariana ficou na rua. Quando a Mariana chegou numa rua que era mais afastada, mais deserta, debaixo de um pé de bananeira ela parou e sentiu uma coisa quente # no que ela pensou e que ela foi virando e quando ela olhou o bicho tava atrás dela. Quando ele viu a Mariana, ele era um bicho desse tamamzão e a Mariana desse tamamzinho, ele só fez assim: - Mariana, Mariana, Dum-dum-Cererê, Dum-dum-Cererê ele vai te comer [Algumas crianças gritam outras riem]. E a Mariana: - Não, não. Aí meu Deus é verdade que você existe. Eu não acreditava em ninguém ## E o Dum-dum-Cererê falou: - Vou comer! Vou comer porque eu tô com muita fome. Mas, a Mariana era esperta demais, não era gente?

CÇs – ERA

Cecília – A Mariana pensou, pensou e falou: - Já sei! Tive uma ideia. Você está com fome? Eu já sei. A minha avó fez pão de queijo pra festa do meu primo que é o queridinho dela. Então, ela fez uma festa de aniversário pra ele e ela fez um montão de pão de queijo. Aí o Dum-dum-Cererê cresceu o olho, que já era grande, e falou: - Dum-dum-Cererê gosta de pão de queijo. Mariana falou então vamos e ele foi. Dum-dum-Cererê, Dum-dum-Cererê até na casa da vó dela. Chegando lá ela gritou a vovó e já era tarde a avó pensou: Hoje é sexta-feira treze, meu Deus quem será que a Mariana tá fazendo na rua? Abriu o portão correndo. Quando a vovó abriu o portão que ela olhou, ela falou: - Mariana do Céu, o Dum-dum-Cererê! A gente te avisou tanto. Aí Mariana falou: - Vovó, mas eu tive uma ideia brilhante. Dum-dum-Cererê tá com fome e eu combinei com ele que você vai dar os pães de queijo pra ele e ele não vai me comer, vovó.

A vó de Mariana ficou muito triste e falou: - Eu não posso fazer isso. O aniversário é do seu priminho e eu não posso pegar os pães de queijo do aniversário dele e dar pro Dum-dum-Cererê comer, Mariana. Você vai ter que resolver de outro jeito, eu não posso. A hora que ela falou isso pensa num bicho que ficou furioso. Foi o Dum-dum-Cererê e ele falou: - Agora, eu vou te comer. E a Mariana [Faz voz de choro]: - Ai meu Deus do céu eu tô com muito medo. Mas, ela teve outra ideia brilhante. A madrinha dela era muito boa e tinha ficado responsável por fazer o quê? O brigadeiro. O Dum-dum-Cererê falou: - Eu vou te comer. E ela: - Não, não Dum-dum-Cererê deixa eu te contar, olha nós já somos amigos posso te chamar de Dum Dum? Ele gritou: - NÃO! Eu sou Dum-dum-Cererê. Então, disse Mariana, vamos lá na minha madrinha e eu te dou brigadeiro. Não tem quem resiste ao brigadeiro da minha madrinha. E o Dum-dum-Cererê respondeu: - Mariana é a sua última chance e se eu não comer esse brigadeiro eu vou te comer. ## a cidadezinha era pequenininha e quando ela chegou perto ela gritou e a madrinha quando viu aquilo falou: - Mariana, o que você foi arrumar? Todo mundo te avisou Mariana. Ela falou: - Madrinha ele vai comer o seu brigadeiro e não vai me comer. Há, Mariana eu sinto muito mas eu não posso. O brigadeiro não é meu e você sabe que o brigadeiro é do aniversário do seu primo que vai acontecer amanhã. Eu não posso te dar brigadeiro. Hááá gente, o Dum dum nem esperou. Quando a madrinha dela fechou a boca o Dum dum pegou a Mariana, pôs ela debaixo do braço e saiu andando. Ele voltou lá naquela rua que era menos movimentada e amarrou a Mariana lá na bananeira porque nessa noite de sexta-feira o Dum ficava muito ocupado porque ele tinha que buscar muita criança que tinha teimado e agora que ele tinha terminado de amarrar a Mariana um barulho que veio lá do meio do nada e fazia assim: xii-xii-xii-xii e aí ele tinha um orelhão, né, que chegava ficar caído assim de tão grande que ele era, a hora que ele ouviu esse barulho ele fez assim, ôô Mo3, a orelha dele fez assim pra cima e ele pensou: Será que é/ Mo3 – Mas, ele tá me batendo

Cecília - Será que é outro menino custoso? Oba! Eu vou pegar ele e vou amarrar também. Aí a Mariana pensou: -Meu Deus! O que vai ser de mim. E ela tá ouvindo xii-xii-xii-xii. De repente, ela começou ouvir uns gritos: - AAI MEU DEUS, AI, AI TÁ DOENDO e fez assim XIII.

CÇ – Ai você me assustou tia.

Cecília – A Mariana assustou e ficou com mais medo ainda porque pensou que era mais um bicho e eu tô perdida/

CÇ - Era a mãe dela.

Cecília – A Mariana ouviu os gritos do Dum-dum-Cererê cada vez mais longe: Ai, ai ai. Fez silêncio e ela começou a ouvir uns barulhos de gravetinhos quebrando cada vez mais perto dela e ela com medo: - Ai, minha Nossa Senhora vai me comer. Quando o mato abriu quem era?

CÇ – Mãe dela.

Cecília – A mãe da Mariana. Ela veio ajudar a Mariana porque a Mariana não chegou em casa então ela deduziu logo que era o Dum-dum-Cererê que tinha pegado. Aí sabe o que aconteceu? Ela pôs um caldeirão de óleo bem quente pra esquentar muito e queimar o bumbum do Dum-dum-Cererê e quando ela andava o óleo fazia xii-xii-xii-xii dentro da panela. Ela despejou esse óleo no bumbum do Dum-dum-Cererê que ele tá correndo até hoje. Nunca desceu mais na cidade. Só que dizem que naquela cidadezinha pequenininha não teve mais um menino teimoso porque todos eles ficaram sabendo da história e resolveram obedecer os mais velhos. Então, agora o Dum-dum-Cererê que sou eu vou dormir. Pode cantar, mas não é pra gritar e nem sair do tapete.

CÇs - Dum-dum-Cererê, Dum-dum-Cererê ele vai aparecer. [A professora fecha o olho e tenta pegar qualquer uma das crianças. Brincadeira parecida com Cabra-cega]

Cecília – Está me batendo forte. [Risos] Olha o grito. A não quem me deu esse tapa.

CÇ – Foi a Ma5.

Ma5 – Foi eu não. [Gritos. Algumas crianças se levantam e correm enquanto a professora, de olhos fechados, tenta segurá-los]

Cecília – Ai tá dueno. [Gritos e risos] Mo3 você está fora. (...) Tem alguém fora do tapete, tia PQ?

PQ – Teeem.

Cecília – Fora do tapete não vale. [Gritos] Que isso? [Cecília abre os olhos] Eu aqui fazendo de Dum dum e vocês tudo fora do tapete. [Conversas e risos. A brincadeira continua por alguns minutos] Aqui atrás não vale.

CÇ – Você tá perto demais.

Cecília – Eu tô perto demais. Tem que ser esperto. [Gritos] Não grita senão vai sair. AAA para de puxar minha calcinha. Vocês não têm calcinha não? Tenha dó. Vocês estão fora pode passar pra cá senão desse jeito eu não vou pegar ninguém. Gente já chega, já está na hora do lanche. Vamo pro recreio. Pega o copo. O Mo19 do jeito que está não cabe ninguém perto dele e eu já falei isso pra ele. Mo19, olha pra mim. Põe a mesinha lá perto da parede e vem quietinho pra cá, todo mundo, isso, vai Mo16, vai Ma8, vem, vem. Agora eu jogar o pozinho de pirlimpimpim que deixa menino molinho, molinho, olha. E quando a tia PE chegar aqui vai tá todo mundo quietinho. # . (...) Ma18 chega um pouquinho pra lá. Psiu, vamos fazer uma surpresa pra tia PE. [Permanecem em silêncio, a PE chega para conduzi-los ao lanche. Depois do recreio seguem para o Parque]

LENDA DO TAMBOR AFRICANO

Lenda da Guiné-Bissau corre entre os Bijagós, da Guiné, a lenda de que foi o Macaquinho de nariz branco quem fez a primeira viagem à Lua. A história começou assim: Nas proximidades de uma aldeia, os macaquinhos de nariz branco, certo dia, de que se haviam de lembrar? De fazer uma viagem à Lua e trazê-la para baixo, para a Terra. Ora numa bela manhã, depois de terem em vão tentado encontrar um caminho por onde subir, um deles, por sinal o mais pequeno, teve uma ideia: encavalitarem-se uns nos outros. Um agora, outro depois, a fila foi-se erguendo ao céu e um deles acabou por tocar na Lua. Embaixo, porém, os macacos começaram a cansar-se e a impacientar-se. O companheiro que tocou na Lua nunca mais conseguia entrar. As forças faltaram-lhes, ouviu-se um grito, e a coluna desmoronou-se. Um a um, todos foram arrastados na queda e caíram no chão. Apenas um só, só um macaquinho, por sinal o mais pequeno, ficou agarrado à Lua, que o segurou pela mão e o ajudou a subir. A Lua olhou-o com espanto e tão engraçadinho o achou que lhe deu de presente um tamborinho. O Macaquinho começou a aprender a tocar no seu tamborinho e por longos dias deixou-se ficar por ali. Mas tanto andou, tanto passeou, tanto no tamborinho tocou, que os dias se passaram uns atrás dos outros e o macaquinho de nariz branco começou a sentir profundas saudades da Terra e das suas gentes. Então, foi pedir à Lua que o deixasse voltar. — Para que queres voltar? — Tenho saudades da minha terra, das palmeiras, das mangueiras, das acácias, dos coqueiros, das bananeiras. A Lua mandou-o sentar no tamborinho, amarrou-o com uma corda e disse-lhe: — Macaquinho de nariz branco, vou-te fazer descer, mas toma tento no que te digo. Não toques o tamborinho antes de chegares lá abaixo. E quando puseres os pés na Terra, tocarás então com força para eu ouvir e cortar a corda. E assim ficarás liberto. O Macaquinho, muito feliz da vida, foi descendo sentado no tambor. Mas a meio da viagem, oh! não resistiu à tentação. E vai de leve, levezinho, de modo que a Lua não pudesse ouvir, pôs-se a tocar o tambor tamborinho. Porém, o vento soltando brandos rumores fazia estremecer levemente a corda. Ouviu a Lua os sons compassados do tantã (1) e pensou: 'O Macaquinho chegou à Terra'. E logo mandou cortar a

corda. E eis o macaquinho atirado ao espaço, caindo desamparado na ilha natal. Ia pelo caminho diante uma rapariga cantando e meneando-se ao ritmo de uma canção. De repente viu, com espanto, o infeliz estendido no chão. Mas tinha os olhos muito abertos, despertos, duas brasas produzindo luz. O tamborinho estava junto dele. E ainda pôde dizer à rapariga que aquilo era um tambor e o entregava aos homens do seu país. A moça, ainda não refeita da surpresa, correu o mais velozmente que pôde a contar aos homens da sua raça o que acabava de acontecer. Veio gente e mais gente. Espalhavam-se archotes. Ouviam-se canções. E naquele recanto da terra africana fazia-se o primeiro batuque (2) ao som do maravilhoso tambor. Então os homens construíram muitos tambores e, dentro em pouco, não havia terra africana onde não houvesse esse querido instrumento. Com ele transmitiam notícias a longas distâncias e com ele festejavam os grandes dias da sua vida e a sua raça. O tambor tamborinho ficou tão querido e tão estremecido do povo africano que, em dias de tristeza ou em dias de alegria, é ele quem melhor exprime a grandeza da sua alma."

DUMDUM CERERÊ

No tempo em que o QUIBOMBO, QUIBOMBO GERÊ

QUIBOMBO TERERÊ, ou BICHO POMDÊ ou DUMDUM DERERÊ

Ou para os íntimos DUMDUM CERERÊ

Andava pelas ruas, pelos caminhos, comendo crianças, nenhuma menina, nenhum menino, podia sair, a noite e nem de dia de casa sozinho. Acontece que morava lá na roça, uma menina e sua mãe. De dia a mãe até deixava essa menina sair, moravam as duas sozinhas, o pai trabalhava em outra roça longe, e a menina era muito atenciosa, e a mãe era muito cuidadosa com sua filhinha, então a mãe avisara, muita atenção, muito cuidado. E ela saía, saía pra plantar couve, colhê couve, planta banana, colhê banana, planta milho, colhe milho, pra ver os bichos da mata próxima, brinca nos galhos da jabuticabeira, pega pedrinha para sua coleçãozinha, para olhar as nuvens, fica deitada na grama horas olhando os desenhos das nuvens, um olho nas nuvens e outro olho no sol, para nunca se atrasar. Agora de noite, de noite não, não se podia sair de casa definitivamente, acontece que a noite lá naquele lugar, na roça, era muito especial, uma brisa fresquinha, perfumada, com cheiro de alecrim do campo, da dama da noite, de todas as rosas, junto com esse cheiro de vez em quando vinha um cheiro de maresia, é um cheiro de mar, e esse cheiro era tão forte, parecia que a brisa carregava uma onda inteira com seus peixes, suas algas e sua espuma, o mar estava muito distante dali, e a menina não conhecia o mar. Então, numa noite em que a lua despontou enorme, branca cheia redonda, essa menina não resistiu, e na calada da noite, ela se levantou, sua mãe roncava, caminhou pé-ante-pé, abriu a porta lentamente, e lá estava a noite inteirinha esperando por ela, quando ela pós seus pés descalços naquela areia morna, e ela foi andando, e foi andando, e o seu desejo de ser feliz a levou longe, muito longe, e os vaga-lumes dançando ao redor dela, as cobras, os sapos, as corujas, os morcegos, os bichos da noite, que ela ainda não conhecia, estava cantando para ela. Até que ela chegou numa encruzilhada, um caminho pra esquerda, outro caminho para direita e uma bananeira no meio, ela olhou para a esquerda, olhou para a bananeira, olhou para a direita, e nesse pequeno momento de indecisão, o DUMDUM CERERÊ se aproximou dela, ela não

podia sentir aquele cheiro fedorento, porque o perfume da noite era mais forte, HUM-HUM-HUM-HUM, e ela não podia ouvir o HUM de DUMDUM CERERÊ, porque o cantos dos animais da noite era mais forte, HUM-HUM-HUM-HUM, e ela não podia ver aquele buraco enorme nas costas daquele bicho peludo, abrindo, HUM-HUM-HUM-HUM e fechando, HUM-HUM-HUM-HUM e ele foi se aproximando dela por trás e heap, e montou nas suas costas, a menina saiu correndo em disparada, sem querer olhar para trás, e o BICHO DUMDUM SERERÊ preso nas costas dela, e ela arrastando o bicho juntou todas as suas forças para cantar assim:

MINHA MÃEZINHA - DUMDUM CERERÊ
 DO MEU CORAÇÃO - DUMDUM CERERÊ
 ACUDIME DEPRESSA
 QUE O BICHO PONDÊ
 QUER ME COMER - DUMDUM CERERÊ
 MINHA MÃE ME DIZIA - DUMDUM CERERÊ
 QUE NÃO ANDASSE DE NOITE - DUMDUM CERERÊ
 QUE O BICHO PONDÊ
 PODERIA ME COMER - DUMDUM CERERÊ

Até que ela parou em frente da casa da madrinha dela, era a casa da madrinha dela, com certeza, aquela casa de barro batido, cerquinha de madeira e chão de terra varridinho, era a casa da madrinha dela, e ela então pediu ajuda a madrinha dela, mas pediu cantando:

MINHA MADRINHA, MINHA MADRINHA - DUMDUM CERERÊ
 ME ABRE A PORTA - DUMDUM CERERÊ
 QUE UM BICHO TAMANHO - DUMDUM CERERÊ
 QUÊ ME COMER - DUMDUM CERERÊ
 E A MADRINHA DELA RESPONDE:
 MINHA AFILHADA, AFILHADA - DUMDUM CERERÊ
 NÃO ABRO A PORTA - DUMDUM CERERÊ
 SUA MÃE TE DIZIA - DUMDUM CERERÊ
 QUE O BICHO TE COMIA - DUMDUM CERERÊ

E a menina não desistiu não, ela continuou cantando e com a força do canto, ela continuou arrastando o bicho pela estrada de terra afora:

MINHA MÃEZINHA - DUMDUM CERERÊ
 DO MEU CORAÇÃO - DUMDUM CERERÊ
 ACUDIME DEPRESSA
 QUE O BICHO PONDÊ
 QUER ME COMER - DUMDUM CERERÊ
 MINHA MÃE ME DIZIA - DUMDUM CERERÊ
 QUE NÃO ANDASSE DE NOITE - DUMDUM CERERÊ
 QUE O BICHO PONDÊ
 PODERIA ME COMER - DUMDUM CERERÊ.

Quando ela parou naquela casa caiada de branco, de janela amarela, com jardineiras, com gerânios vermelhos plantados, ela reconheceu, era a casa dela, a casa em que ela tinha nascido, a casa da mãe dela, ela se encheu de entusiasmo, e cantou, mas desta vez ela cantou forte, mas muito mais forte,

MINHA MÃE, MINHA MÃEZINHA - DUMDUM CERERÊ
 ME ABRE A PORTA - DUMDUM CERERÊ
 QUE UM BICHO TAMANHO - DUMDUM CERERÊ
 QUÊ ME COMER - DUMDUM CERERÊ

Mas ela cantou muito mais forte que isto, ela cantou duas vezes e desta vez ela cantou com uma força que vinha lá de dentro do fundo do coração:

MINHA MÃE, MINHA MÃEZINHA - DUMDUM CERERÊ

ME ABRE A PORTA - DUMDUM CERERÊ

QUE UM BICHO TAMANHO - DUMDUM CERERÊ

QUÊ ME COMER - DUMDUM CERERÊ

E a mãe dela respondeu assim bem baixinho:

MINHA FILHA, MINHA FILHINHA - DUMDUM CERERÊ

NÃO ABRO A PORTA - DUMDUM CERERÊ

EU BEM TE DIZIA - DUMDUM CERERÊ

QUE O BICHO TE COMIA - DUMDUM CERERÊ

E naquele instante tudo ficou mudo, as cobras, os sapos, as corujas, os morcegos, todos os bichos da mata pararam de cantar, ficou tudo no mais completo silêncio. A lua se cobriu sozinha, até o cheiro das flores desapareceu. E aí só se ouvia um barulho assim, XXXXXXXXiiiiiiiiiiiiiii , HUM-HUM-HUM-HUM, XXXXXXXXiiiiiiiiiiiiiii , HUM-HUM-HUM-HUM, era o DUMDUM CERERÊ arrastando a menina e fazendo HUM-HUM-HUM-HUM, em direção a mata, e a mata nem se mexia, e de repente um ronco surdo saiu de dentro da garganta daquele animal, e aí num pulo ele largou a menina e saiu gritando para a mata dentro, a menina ficou ali no chão, caída ali no chão, tremendo que nem vara verde, e com os olhos esbugalhados de tanto medo, que que teria assustado aquele bicho tamanho, será um bicho maior ainda, o coração dela quase saltando pela boca, e aí ela ouviu passos que vinha na sua direção, e essa coisa se aproximou dela, ela sentiu que agachava perto dela, chegava perto do ouvido dela, e disse o seguinte: minha filha, vamos para casa. Era a mãe dela, que tinha acabado de jogar um caldeirão de água fervendo nas costas do bicho e fincado um espeto na bunda do bicho. Agora a mãe e a filha viverão felizes por muitos e muitos anos. Agora o DUMDUM CERERÊ nunca mais se ouviu falar nele por aquelas redondezas. Ninguém sabe por onde ele anda. Agora a história acaba aí, mas tem uma coisa, se por acaso algum de vocês começar a sonhar com esse bicho, perder noites de sono, achar que esta sendo seguido por uma escuridão, vocês façam o seguinte, é fácil, fácil, vocês pegam uma folha de papel, e desenham lá no meio o DUMDUM CERERÊ, e em volta você colore tudo tudo, não deixa nem um gretinha, nada, fazem uma prisão para o DUMDUM CERERÊ que é incapaz de fugir dali, aí você ponham numa moldura, num quadro, e dependuram no quarto, ou então cante, porque que canta seus males espanta.

Versão de “Bicho Pé-de-Garrafa” recolhida por Amaury Borges em histórias ouvidas e resgatadas da cultura de Mato Grosso. Recontado por Roberto de Freitas. Disponível em <http://www.robertodefretas.com.br/historiasouvidas.htm>


ANEXOS

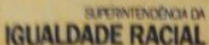


ANEXO 1: Formação Continuada Específica – Cemepe/NERER

<p>PÚBLICO ALVO: Profissionais das escolas municipais de educação infantil e unidades conveniadas de atendimento da Educação Infantil do Município de Uberlândia.</p> <p>OBJETIVOS:</p> <p>GERAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construir com os profissionais da Educação Infantil conhecimentos acerca da História e da Cultura Afro-brasileiras. <p>ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentar e discutir sobre os conhecimentos científicos e registros culturais que tratam das relações sociais e raciais; - Reeducar as relações etnicorraciais; - Propiciar a articulação entre processos educativos escolares, os movimentos sociais e órgãos do poder executivo municipal; - Produzir recursos didático-pedagógicos para fins educativos 	<p>PROGRAMAÇÃO:</p> <p>DIA: 18/08/2104</p> <p>ABERTURA:</p> <p>NOITE : 18: 00 as 22: 00 Local : Auditório Cícero Diniz</p> <ul style="list-style-type: none"> - Credenciamento - Apresentação Cultural <p>Conferência 1 : O estatuto da Igualdade Racial e sua aplicabilidade.</p> <p>Conferencista: Gilberto Neves – CENAFRO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conferência 2 : Diversidade Etnorracial: Por uma prática Pedagógica na Educação Infantil <p>Conferencista: Cristina Theodoro Trinidad – UNESCO</p>	<p>DIA: 20/08/2104</p> <p>MANHÃ: 07:30 as 11:30 OU TARDE : 13:30 as 17:30 LOCAL: CEMEPE</p> <p>Prática Pedagógica: Olhares afro-brasileiros – Contos Africanos e afro-brasileiros</p> <p>Prática Pedagógica: Olhares afro-brasileiros – Filmes e jogos</p> <p>Prática Pedagógica: Olhares afro-brasileiros – Stencil, grafismos e símbolos africanos (somente manhã)</p> <p>Prática Pedagógica: Olhares afro-brasileiros – Negro ou branco: questão de identidade?(somente tarde)</p> <p>Mostra pedagógica</p>	<p>DIA: 23/09/2104</p> <p>MANHÃ: 07:30 as 11:30 OU TARDE : 13:30 a s 17:30</p> <ul style="list-style-type: none"> - Roda mediada com profissionais que participaram no dia 19/08/14. - Orientações sobre a atividade não presencial 	<p>DIA: 24/09/2104</p> <p>MANHÃ: 07:30 as 11:30 OU TARDE : 13:30 as 17:30</p> <ul style="list-style-type: none"> - Roda mediada com profissionais que participaram no dia 20/08/14. - Orientações sobre a atividade não presencial 	<p>DIA: 13/11/2104</p> <p>NOITE : 18: 00 as 22: 00 Local : Auditório Cícero Diniz</p> <p>Encerramento: Roda de conversa , socialização e apresentação cultural(atividade não presencial)</p>
<p>DATAS DA FORMAÇÃO:</p> <p>Módulo 01: 18,19,20 de agosto</p> <p>Módulo 02: 23, 24 de setembro de 2014</p> <p>Módulo 03: 13 de novembro de 2014</p> <p>CARGA HORÁRIA TOTAL DA FORMAÇÃO: 20(vinte) horas de participação tendo direito à declaração</p> <p>Inscrições pelo site: cemepe.nrecemepe.com</p>					

Fonte: Acervo Ninf/Cemepe – 2014

ANEXO 2: Curso de Capacitação em promoção da igualdade racial – SUPIR/Cemepe



PROGRAMAÇÃO

"Curso de Capacitação em Promoção da Igualdade Racial: Políticas Públicas e Controle Social".

Datas de Realização dos Módulos, horários, Locais			
DATAS	MÓDULOS	HORÁRIOS	LOCAIS
03 de junho	Abertura – conferencia magna: politicas de promoção da igualdade racial no Brasil – necessidade, urgência e desafios.	18H ÀS 22H	Auditório do bloco 5 S da UFU Campus Santa Monica
04 de junho 2016	Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial.	08H ÀS 12H	CEMEPE: Av. Prof. José Ignácio de Souza, Nº. 1958. B. Brasil
25 de junho de 2016	A Cultura Afrobrasileira e sua Contribuição para o Enfrentamento ao Racismo e a Discriminação Racial.	08H ÀS 17H	CEMEPE: Av. Prof. José Ignácio de Souza, Nº. 1958. B. Brasil
02 de julho de 2016	Movimentos Negros e Sociais na Construção das Políticas Afirmativas.	08H ÀS 17H	CEMEPE: Av. Prof. José Ignácio de Souza, Nº. 1958. B. Brasil
16 de julho de 2016	Ancestralidade de Matriz Africana/ Interfaces com a Realidade Sociocultural do Brasil.	08H ÀS 17H	CEMEPE: Av. Prof. José Ignácio de Souza, Nº. 1958. B. Brasil
06/08 de 2016	Ser Negro no Século XXI. Mídias e preconceitos	08H ÀS 17H	CEMEPE: Av. Prof. José Ignácio de Souza, Nº. 1958. B. Brasil
20 de agosto de 2016	Implementação da Lei 10639/03/11645/2008: perspectivas e desafios.	08H ÀS 17H	CEMEPE: Av. Prof. José Ignácio de Souza, Nº. 1958. B. Brasil
02 de setembro	Representações da mulher nos espaços de poder	18H ÀS 22H	CEMEPE: Av. Prof. José Ignácio de Souza, Nº. 1958. B. Brasil
03 de setembro 2016	Representações da Mulher Negra nos Espaços formais de Poder: retratos das desigualdades de Gênero e Raça nas Instituições Públicas.	08H ÀS 17H	CEMEPE: Av. Prof. José Ignácio de Souza, Nº. 1958. B. Brasil

Fonte: Arquivo da pesquisadora – 2016