

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS  
Programa de Pós-Graduação em Educação

Andreza Mara da Fonseca

**“AQUI NÃO TEM MÁSCARAS AFRICANAS?” A educação étnico-racial em uma  
EMEI e a experiência com o Percorso Território Negro em museus de Belo  
Horizonte/MG**

Belo Horizonte/MG

2019

Andreza Mara da Fonseca

**“AQUI NÃO TEM MÁSCARAS AFRICANAS?” A educação étnico-racial em uma EMEI e a experiência com o Percorso Território Negro em museus de Belo Horizonte/MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vânia de Fátima Noronha Alves

Área de concentração: Educação Escolar: Políticas e Práticas Curriculares. Eixo Currículo: Políticas e Práticas

Belo Horizonte

2019

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

F676a Fonseca, Andreza Mara da  
“Aqui não tem máscaras africanas?” A educação étnico-racial em uma EMEI e a experiência com o percurso território negro em museus de Belo Horizonte/MG/ Andreza Mara da Fonseca. Belo Horizonte, 2019.  
137 f.: il.

Orientadora: Vânia de Fátima Noronha Alves  
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.  
Programa de Pós-Graduação em Educação

1. Negros - Educação - Belo Horizonte (MG). 2. Cultura afro-brasileira - Estudo e ensino. 3. Museus - Aspectos educacionais. 4. Currículos - Relações raciais. 5. Educação multicultural. 6. Educação de crianças - aspectos culturais - Museus. I. Alves, Vânia de Fátima Noronha. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 372.3

Andreza Mara da Fonseca

**“AQUI NÃO TEM MÁSCARAS AFRICANAS?” A educação étnico-racial em uma  
EMEI e a experiência com o Percorso Território Negro em museus de Belo  
Horizonte/MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação Escolar:  
Políticas e Práticas Curriculares.

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vânia de Fátima Noronha Alves – PUC Minas (Orientador)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lucimar Rosa Dias – UFPR

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Magali Reis – PUC Minas

Belo Horizonte, 31 de outubro de 2019.

## AGRADECIMENTOS

À presente dissertação de mestrado foi desenvolvida com o precioso apoio de várias pessoas. Em primeiro lugar, agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Vânia Noronha, por toda a paciência, empenho, sensibilidade, consistência nas intervenções e cuidado com que sempre me orientou neste trabalho. Muito obrigada por me ter corrigido de forma tão assertiva quando necessário, sem nunca me desmotivar.

Agradeço também aos professores das diversas disciplinas cursadas no Mestrado, em especial à Professora Dr<sup>a</sup> Magali Reis pela luta por uma educação democrática para a infância com elegância e conteúdo, ao Professor Dr. Carlos Roberto Jamil Cury por contextualizar historicamente o direito à educação de forma tão lúcida e gentil, à Professora Dr<sup>a</sup> Lorene dos Santos por historicizar os saberes e práticas docentes de forma tão sensível, profunda e cuidadosa, lembrando que “a maternidade deveria constar no *lattes*”. Incluo neste agradecimento os funcionários da secretaria do PPGEd PUC Minas, sempre prestativos.

Desejo igualmente agradecer a todos os meus colegas do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação PUC Minas, especialmente ao Paulo Ricardo Rodrigues e Matheus Velozo pelos trabalhos conjuntos, conversas e apresentações compartilhadas. Vocês contribuíram muito para a minha formação pessoal e acadêmica, meus historiadores preferidos! Não posso esquecer da Thaís Guimarães e sua visão sempre pertinente do Direito. Obrigada, querida!

À minha mãe deixo um agradecimento especial, por todas as lições de amor, confiança, valorização, companheirismo, amizade, caridade, dedicação, abnegação, compreensão e perdão que me oferece a cada dia. Tenho orgulho e me sinto privilegiada por ser sua filha. Também às minhas irmãs queridas, sempre cuidadosas e prontas a me apoiar em tudo nesta vida.

Aos meus filhos, pedacinhos de mim, agradeço pelo amor incondicional que vocês sempre me deram, mesmo sem a atenção devida e os momentos de lazer perdidos. Aline, filha que me apoia e me alicerça, mesmo eu sendo a mãe. Alan, meu pequetito, minha surpresa no meio do Mestrado. Vocês são presentes Divinos!

Ao meu marido que, mesmo eu “inventando moda”, apoia, auxilia e me sustenta com seu carinho, compreensão e amor.

Quero agradecer aos amigos pelo apoio incondicional que me deram, especialmente à Adelaine e Gisleida pelo suporte e concessões ao longo do curso e da elaboração deste trabalho. Não tenho palavras para descrever a importância desta parceria em minha vida!

Agradeço à EMEI Vila Leonina por abrir as portas desta instituição, em particular Léo, Renata e Shirley. Vocês cooperaram ativamente para o desenvolvimento desta pesquisa e a escrita deste trabalho. Obrigada pela ajuda profissional e por partilhar atividades, experiências e vivências tão significativas!

Por fim, não menos importante, agradeço à FAPEMIG, pelo financiamento desta pesquisa e por acreditar no investimento acadêmico como forma de aprimoramento educacional, tanto teórico quanto prático. Sem este apoio o sonho de cursar o mestrado não seria concretizado.

## RESUMO

Esta dissertação deriva de uma inquietação sobre o que e como os museus e as escolas que atendem a infância oferecem elementos para a reflexão acerca da presença do negro no Brasil. Ao elencar a tríade infância, educação das relações étnico-raciais e a linguagem museal como objetos de investigação, coloca-se em pauta a discussão sobre a temática racial, com base na escuta do que diz a criança, como foco da pesquisa. Esta tríade fez emergir a inquietação inicial sobre quais narrativas são elaboradas pelas crianças e as relações étnico-raciais ao visitar museus pertencentes ao Percurso Território Negro do Circuito de Museus de Belo Horizonte em Minas Gerais. Outras questões abordadas são: existem estratégias curriculares mobilizadoras para a realização das visitas das crianças aos museus? Se sim, quais são elas e como são exploradas pelo currículo? Com base nessas problematizações, o objetivo da proposta de pesquisa foi investigar as narrativas das crianças sobre as relações étnico-raciais, dos negros em particular para compreender como são desenvolvidas pelo currículo de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de Belo Horizonte, tendo como mediação a educação Museal, especificamente relacionada ao Percurso Território Negro pertencente ao Circuito de Museus. A metodologia qualitativa adotou o estudo de caso e o trabalho de campo foi realizado em uma EMEI da Região Oeste de Belo Horizonte, com um grupo de crianças de 5 a 6 anos. Assim, algumas temáticas sobressaíram no campo: a presença do negro no Brasil e no mundo; as relações presentes no currículo, documentos e práticas escolares, o repertório cultural das crianças e o trabalho consistente da EMEI. O campo também evidenciou a frustração pela não continuidade das visitas, suspensas pela PBH/SMED. Dessa forma, esta dissertação contribui relatando a emergência de futuros estudos para o potencial educacional da educação museal e das relações étnico-raciais, uma educação voltada para a valorização da diversidade étnico-racial, além da continuidade de políticas educacionais que ampliem o repertório cultural, a presença e participação das crianças nas cidades .

Palavras-chave: Educação Infantil. Currículo. Educação das Relações Étnico-Raciais. Educação Museal. Percurso Território Negro.

## ABSTRACT

This dissertation stems from a concern about how museums and primary schools play an important role in reflecting on the presence of black people in Brazil. By explaining the triad childhood, ethnic-racial education and museum language as objects of investigation, arises the discussion about race through listening to the children, which is the focus of this research. Placing this initial inquiry raises the discussion about which narratives are built by the children about ethnic-racial relations when visiting museums belonging to the *Percurso Território Negro*, located in Belo Horizonte, Minas Gerais. Other issues addressed are: there are curricular strategies mobilizing children to visit museums? If so, what are they and how are they explored by the curriculum? Based on this discussion, the objective of the research proposal was to investigate the children's narratives about ethnic-racial relations, of black people in particular, to understand how they are developed by the curriculum of a Municipal School of Early Childhood Education (EMEI) from Belo Horizonte, having the museum education as a tool, specifically that related to the *Percurso Território Negro* belonging to the Museum Circuit. The qualitative methodology applied was the case study and the field research was performed in a EMEI in the west of Belo Horizonte, with a group of children from 5 to 6 years. Even so, two major themes stood out in the field: the presence of black people in Brazil and in the world; the relationships present in the curriculum, documents and school practices. The field also evidenced the frustration and compromise of data and research results due to the non-continuity of visits, suspended by PBH / SMED. Thus, this dissertation contributes by reporting the emergence of future studies for an education aimed at valuing diversity, as well as the continuity of educational policies that expand the cultural repertoire, the presence and participation of childhood in cities.

Keywords: Child education. School Curriculum. Education of Ethnic-Racial Relations. Museums education. *Percurso Território Negro*



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAM	Agência Brasileira de Museus
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEERT	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
CMEIs	Centros Municipais de Educação de Curitiba
CNE	Conselho Nacional de Educação
CF	Constituição Federal
CP	Conselho Pleno
DCNs	Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCRs	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais
EC/UFMG	Espaço do Conhecimento / Universidade Federal de Minas Gerais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
IBRAM	Instituto Brasileiro de Museus
LASEB/FAE/UFMG	Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Educação Básica – Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais
LDB/LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MAO	Museu de Artes e Ofícios

MBF	Museu Brasileiro do Futebol
MMGV	Memorial Minas Gerais Vale
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PCEI	Proposições Curriculares para a Educação Infantil
PI	Projeto Institucional
PNI	Plano Nacional de Implementação
PPP	Projeto Político Pedagógico

PT	Projeto da Turma
RME	Rede Municipal de Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – EMEI Vila Leonina.....	35
Figura 2 – Convite Digital Circuito 2018 - PBH/SMED.....	39
Figura 3 – Folder do Circuito de Museus.....	40
Figura 4 – Museu Minas Gerais Vale.....	43
Figura 5 – Museu de Artes e Ofícios.....	43
Figura 6 – Espaço do Conhecimento/UFMG.....	45
Figura 7 – Museu Brasileiro do Futebol.....	46
Figura 8 – Cortina do refeitório.....	84
Figura 9 – Imagens das crianças em escola em Moçambique.....	92
Figura 10 – Panô.....	104
Figura 11 – Cosmogonia Yorubá.....	105
Figura 12 – No ônibus.....	105
Figura 13 – Imagens divulgação MAO.....	106
Figura 14 – Capa do livro Chico Juba.....	107
Figura 15 – Imagem do livro Chico Juba.....	108

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>21</b>
<b>2 APRESENTANDO O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....</b>	<b>29</b>
2.1 Abordagens Teórico-Metodológicas e o Campo de Pesquisa.....	29
2.2 Apresentando a EMEI e os sujeitos.....	35
2.3 Apresentando o Circuito de Museus e o Percorso Território Negro.....	38
<b>3 PERSPECTIVAS PARA UM CURRÍCULO DECOLONIAL E DIVERSIDADE....</b>	<b>49</b>
3.1 Educação, infância, decolonialidade e currículo.....	49
3.2 O currículo da Rede Municipal de Belo Horizonte para a Educação Infantil	62
3.3 O debate sobre as relações étnico-raciais.....	70
3.4 A educação museal: possibilidades para uma educação étnico-racial.....	76
<b>4 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA PARA AS VISITAS NO PERCURSO TERRITÓRIO NEGRO.....</b>	<b>84</b>
4.1 A EMEI e a discussão sobre a diversidade étnico-racial.....	84
4.2 A preparação das visitas.....	94
4.3 As visitas aos Museus...chegou o dia!.....	103
4.4 Após as visitas – o debate continua.....	108
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>118</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>124</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Desde o início de minha carreira no magistério, em 1998, procurei participar de cursos, oficinas, formações, palestras e congressos (em diversas áreas como: literatura, arte, diversidade, cultura, corpo e movimento, linguagem oral e escrita, cantigas e brincadeiras, avaliação, entre outros) para aprimorar minha prática em sala de aula e imprimir uma marca transformadora, identificada com o protagonismo artístico, social e cultural pela paz.

Neste contexto, há alguns anos abordo a temática racial em sala de aula, mas faltava um conhecimento específico para que o meu trabalho com as crianças fosse realmente de respeito à diversidade. Faltava vivenciar, conforme descrito no texto do Plano Nacional de Implementação (PNI) das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais (DCNs) uma “formação inicial e continuada de professores e profissionais atuantes da Educação Infantil para a incorporação dos conteúdos da cultura Afro-Brasileira e o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais” (BRASIL, 2013c, p. 49).

Ao ingressar, em 2009, no curso de Pós-graduação *lato sensu* em Educação Básica (LASEB/FAE/UFMG), oferecido pela Prefeitura de Belo Horizonte, com especialização na área de concentração “História da África e Culturas Afro-Brasileiras”, tive a oportunidade de construir e ampliar meus conhecimentos sobre a África, sobre a temática racial, desconstruir visões estereotipadas e preconceituosas, além de me instrumentalizar para a prática de uma educação consciente e coerente para a diversidade.

Em 2012, concluí a especialização e o plano de ação intitulado “Contando histórias e conhecendo um pouco da cultura africana e afro-brasileira: a literatura na educação infantil e aplicação da lei 10.639/03”, desenvolvido como requisito de conclusão do curso. Este plano foi finalista do 6º *Prêmio Educar para Igualdade Racial* do CEERT (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades) de âmbito nacional e, publicado em coletânea do LASEB (FONSECA, 2012). O evento ocorreu na cidade de São Paulo e, ao mesmo tempo aconteceu uma formação de professores sobre a temática. Vale ressaltar que a Prefeitura de Belo Horizonte, custeou a minha estadia e participação nestes eventos

Em 2014, fui convidada a fazer um relato de experiência sobre meu trabalho

na Educação Infantil com a educação das relações raciais, no Seminário “A Cor da Cultura”<sup>1</sup>. Em dezembro do mesmo ano, tive outro trabalho finalista no Prêmio *Educa Minas* para a Diversidade Étnico racial, com recorte da cultura afro-indígena na educação Infantil, sob o título “Conhecer nossa cultura faz bem!”.

Além desses trabalhos, tive a oportunidade de participar da equipe de colaboradoras na avaliação de material de apoio/formação de professores sobre a cultura africana e afro-brasileira para a infância, que mais tarde foi publicado pelo MEC/SECADI/UFSCAR / 2014, em cooperação com a UNESCO, sob o título “HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL”<sup>2</sup>, Livro do Professor. Foi realizado o envio do material para leitura prévia, para análise da aplicabilidade das atividades propostas e sugestão de outras para adequação à infância alicerçada na proposta de educação étnico-racial, além de encontros para alinhar as propostas e compor a publicação.

Envolvida com essas reflexões, em 2014, em uma formação continuada promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH), na Semana Nacional da Educação Infantil<sup>3</sup>, participei de uma visita guiada a um museu com um percurso temático sobre as relações étnico raciais, que despertou anseios variados. A partir desse momento e da experiência no evento, comecei a fazer leituras para conhecer um pouco mais sobre a educação museal e o trabalho nesse equipamento com a temática racial.

Faço estas colocações para ressaltar a importância da formação (inicial, continuada e em serviço) em minha trajetória escolar, social, profissional, acadêmica, e como os conhecimentos adquiridos foram e são usados para articular a teoria à prática, culminando em projetos que se desdobraram em várias ações pedagógicas.

Essas buscas por entendimento e conhecimento me conduziram ao curso de Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, na Linha de Pesquisa “Educação Escolar: Políticas e Práticas Curriculares”, Eixo

1 Seminário “A Cor da Cultura” evento ocorrido na Secretaria Municipal de Educação (SMED/PBH) em parceria com o Projeto “A Cor da Cultura” (Canal Futura), no ano de 2014.

2 SECADI. História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil. Brasília: SECADI-MEC; UFSCAR, 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002270>>.

3 A Semana Nacional da Educação Infantil foi instituída pela Lei Federal 12.602 de 3 de abril de 2012 e acontece em homenagem à doutora Zilda Arns, médica e sanitarista brasileira, que foi uma das fundadoras da Pastoral da Criança.

“Currículo: Políticas e Práticas”, em 2017.

Esta dissertação deriva de uma inquietação sobre o que e como os museus e as escolas que atendem a infância oferecem elementos para a reflexão acerca da presença do negro no Brasil. Me inquieta, principalmente, compreender que narrativas as crianças da Educação Infantil em Belo Horizonte constroem sobre a temática, ao visitar museus com percursos que tratam sobre as relações étnico raciais.

Ao elencar a tríade infância, educação das relações étnico-raciais e a linguagem museal, como objetos de investigação, coloca-se em pauta a discussão sobre a temática racial, com base na escuta do que diz a criança como foco da pesquisa. Obviamente, penso essa tríade articulada com a educação em espaços educativos coletivos (escola), principalmente com o currículo que a instituição se propõe a desenvolver.

Currículo, infância, relações étnico-raciais e museu, encadeados neste projeto, fazem emergir a inquietação inicial sobre quais narrativas são elaboradas pelas crianças sobre as relações étnico-raciais ao visitar museus pertencentes ao Percurso Território Negro<sup>4</sup>. Traz consigo outras questões: existem estratégias curriculares mobilizadoras para a realização das visitas das crianças aos museus? Se sim, quais são elas e como são exploradas pelo currículo?

Com base nessas problematizações, o objetivo da proposta de pesquisa foi investigar as narrativas das crianças sobre as relações étnico-raciais, dos negros em particular para compreender como são desenvolvidas pelo currículo de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de Belo Horizonte, tendo como mediação a educação Museal. Em outras palavras, interessa-me perceber como estas relações são tratadas pelo currículo da Educação Infantil antes, durante e depois das visitas ao Percurso Território Negro pertencente ao Circuito de Museus. Este circuito tem como finalidade favorecer a aproximação e o diálogo das escolas com espaços museológicos da cidade de Belo Horizonte, de modo a possibilitar a apropriação de conhecimentos acerca das culturas africana e afro-brasileira, bem como de suas histórias, produções intelectuais, científicas, tecnológicas e estéticas, além de suas formas de organização social.

4 Percurso que integra o Circuito de Museus, da SMED/BH, visa incentivar e facilitar a apropriação dos espaços museais pelo público escolar. Para participar a escola interessada inscreve um projeto relacionado à uma das temáticas do circuito e, caso selecionada, tem agendada visitas ao percurso.

Para alcançar esse objetivo se fez necessário estabelecer os seguintes objetivos específicos: analisar como o currículo da Educação Infantil, praticado na escola, contempla as visitas aos museus com foco nas discussões sobre a presença do negro/a no Brasil e a temática racial; identificar se existem estratégias curriculares mobilizadoras para a realização das visitas das crianças aos museus, e, caso positivo, quais são elas, como são exploradas pelo currículo; descrever as narrativas expressas pelas crianças sobre as relações étnico-raciais com base na visita ao Percurso Território Negro e seus desdobramentos e, por fim; analisar como as narrativas das crianças sobre as relações étnico-raciais são tratadas pelo currículo escolar.

Uma das ideias que mobilizou esta pesquisa foi a possibilidade de contribuir para as discussões em torno da necessidade de ações que criem sujeitos mais reflexivos, ampliando horizontes em relação à sociedade e às dificuldades no tratamento das relações raciais. Desse modo, penso contribuir também com a construção do pertencimento racial das crianças.

Isso se faz necessário pelo fato de que há mais de 16 anos ocorreu a promulgação da Lei 10.639/03, que alterou o currículo da educação básica. O *caput* dessa Lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Cinco anos depois, a lei foi modificada e se transformou na 11.645/08, incluindo a temática indígena, sendo o artigo 26-A regido pela Lei 11.645/08 e o Art. 79-B pela 10.639/03 . Após mais de uma década e meia de alteração legal, o cenário mudou com o aumento de livros sobre a temática no mercado, com esforços de criação de disciplinas e cursos específicos pelas universidades, além de secretarias que criaram setores representativos para tratar destas temáticas e certamente muitas ações isoladas são realizadas nas escolas, mas ainda não é o suficiente em volume e proporção necessária para uma mudança estrutural . Investigações e ações nesse campo são fundamentais para redirecionar energias e trabalhos pelo cumprimento da Lei e por práticas educativas transformadoras de concepções e relações.

Ao mapear, por meio de leituras de textos, artigos, dissertações e teses, o levantamento bibliográfico de pesquisas sobre a temática, foi possível perceber uma lacuna. Foram encontradas pesquisas relacionadas à infância e museus, à infância e relações étnico-raciais, mas nenhuma articulando infância, museus e educação

étnico-racial.

Dentre as investigações encontradas, destaco algumas. A dissertação de mestrado de Soraia Freitas Dutra (2003), intitulada “As crianças e o desenvolvimento da temporalidade histórica”, trata da cultura material e conhecimento histórico de crianças, bem como as possibilidades de desenvolvimento do conhecimento por meio da ação mediada pelos objetos e pelo professor, a partir de uma visita ao Museu do Escravo e à Fazenda Boa Esperança, em Belo Vale – MG. A tese da mesma autora, intitulada “A educação na fronteira entre museus e escolas: um estudo sobre as visitas escolares ao Museu Abílio Barreto” (2012), versa sobre a temática da relação museu/escola. Analisa como esses dois espaços sociais de vivências educativas interagem e, com base em seus universos próprios de ação, podem contribuir para a formação cultural dos cidadãos. Os sujeitos da pesquisa são crianças atendendo ao recorte de seis e sete anos.

Já a tese de Marlene de Araújo (2015), sob o título de “Infância, educação infantil e relações étnico-raciais”, buscou compreender as relações entre as categorias. Para isso, utilizou-se da análise de um conjunto de documentos oficiais em níveis nacional e local, bem como também das narrativas de gestores(as), docentes e familiares responsáveis pela educação de crianças de zero (0) a cinco (05) anos, que participam de um contexto municipal de implementação da política de Educação Infantil. Discutem-se, pois, a Infância, a Educação Infantil e as Relações étnico-raciais trazendo como objeto o lugar das crianças negras como sujeitos das políticas e práticas da Educação Infantil, na perspectiva dos(as) gestores(as), educadoras e mães.

Rita de Cássia Fazzi (2014), realizou sua pesquisa sob o título “O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito”, realizada em duas escolas públicas do ensino fundamental em Belo Horizonte. Discute, por um lado, o processo de formação de uma realidade preconceituosa entre crianças de 7 a 10 anos, por meio da socialização entre pares, analisando os estereótipos raciais que circulam entre elas e o comportamento de gozações e de ofensas direcionadas, especialmente, aos classificados na categoria preta/negra. Por outro, identifica e interpreta o discurso igualitário elaborado por essas crianças, relativizador do

preconceito racial e do racismo, destacando sua potencialidade. Como conclusão, o trabalho problematiza alguns pressupostos da implantação da Lei 10.639 contidos nas DCNs para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que enfatizam a crença em raças e a noção de diversidade racial humana. Esta pesquisa adotou como metodologia a escuta atenta da fala das crianças quanto às questões raciais e, foi a inspiração para a definição das problematizações deste estudo.

Por sua vez, Daniela Amaral Silva Freitas (2014), em sua tese “Literatura infantil dos *kits* de literatura afro-brasileira da PBH: um currículo para ressignificação das relações étnico-raciais?”, pesquisou sobre a distribuição de livros de literatura afro-brasileira com histórias voltadas para crianças, que são constituídas de encanto e diversão, mas também produzem sentidos sobre o mundo e suas nuances; ensinam sobre raça/etnia e gênero; instituem normas e governam condutas. Ensinam ainda, modos de ser, de agir, de pensar, de desejar, de olhar para si e para o outro. Disputam espaço com discursos provenientes das mais diversas esferas para a produção de saberes e de sujeitos. A autora observou, uma nova rede de saberes ser tecida, no qual negros/as e indígenas são produzidos por meio de discursos mais plurais, na qual as características positivas passam ser a tônica de sua composição e divulgação.

Outra pesquisa, esta sim explorando a temática da criança no museu, foi a de Amanda Eccel Dornelles (2013), “Crianças em Espaços Expositivos: Abrimos a Porta do Gigante”. A pesquisadora acompanhou um grupo de crianças em três visitas a espaços culturais em Porto Alegre, com o objetivo de compreender como as crianças se expressam em espaços expositivos de arte. Suas descobertas ajudam a pensar os processos de mediação cultural para/com a criança e a necessidade da escuta do que diz este sujeito pelo adulto mediador.

Solange de Fátima Gabre (2011), em sua dissertação de mestrado “Mediação Cultural para a pequena infância: um projeto educativo no museu Guido Viaro”, investigou a relação estabelecida entre os museus de artes e o público da pequena infância no que se refere à mediação cultural. Teve como objetivo elaborar um projeto educativo de mediação cultural no contexto daquele museu, de forma compartilhada entre profissionais do equipamento e profissionais dos Centros

Municipais de Educação de Curitiba – CMEIs. Ainda da mesma pesquisadora, em sua tese de doutorado “Para habitar o museu com o público infantil: Uma proposta de Formação Colaborativa entre professoras da infância e profissionais do Museu Municipal de Arte de Curitiba” (2016), buscou investigar de que maneira o desenvolvimento de uma proposta de trabalho colaborativo, num contexto de formação continuada, entre professoras da educação infantil e profissionais do museu pode possibilitar a transformação da prática e o empoderamento tanto dos professores quanto dos profissionais do museu para o trabalho que envolve a visita da criança pequena à este equipamento de arte.

Há uma lacuna em pesquisas com a proposta de ouvir as crianças sobre as relações étnico-raciais mediadas por visitas aos museus que priorizam a abordagem sobre essa temática, como os integrantes do Percorso Território Negro de Belo Horizonte. Este percurso integrante do Circuito de Museus de Belo Horizonte é uma iniciativa singular de parceria entre a Secretaria Municipal de Educação (SMED/PBH) para ampliar as chances de apropriação da cidade pelos estudantes e desenvolver um olhar investigativo sobre o patrimônio. O Circuito possui percursos temáticos como : história de Belo Horizonte; Ciências e sustentabilidade; Artes visuais; Esporte, Lazer e Memória; Arte Brasileira; Pampulha; História de Mulheres; Imagem em Movimento, dentre eles o Território Negro que é foco desta investigação.

A análise deste levantamento bibliográfico nos mostra que pesquisas desta natureza ainda são incipientes, não só com este percurso, mas com outros que estes circuitos apresentam, o que justifica esta pesquisa.

A dissertação está organizada e distribuída em cinco capítulos. No primeiro, está a “Introdução” o delineamento da pesquisa e o levantamento bibliográfico. No segundo capítulo, intitulado “Apresentando o caminho teórico-metodológico” faço uma reflexão da abordagem teórico-metodológica qualitativa centrada na análise da temática sobre as relações étnico-raciais pelas narrativas das crianças, abarcando também a apresentação do campo desta investigação e os sujeitos. Foi uma escolha intencional e estruturada para esta pesquisa, iniciar pela apresentação do campo e a metodologia para em seguida trazer o alicerce teórico que deu sustentação à investigação. O terceiro capítulo, “Educação para a diversidade”, é constituído pelo referencial teórico que sustenta essa pesquisa. Propõe um diálogo e o cruzamento entre as teorias da educação, do currículo, das relações étnico-raciais da infância e

da educação museal. Já o quarto capítulo, nomeado “As relações étnico-raciais e a organização da escola para as visitas no Percurso Território Negro”, disserta sobre as narrativas das crianças a respeito das relações étnico-raciais e o currículo, bem como as possibilidades de análises geradas pelas visitas aos museus, que revelaram duas grandes temáticas que sobressaíram no campo, a saber: a presença do negro no Brasil e no mundo e; as relações presentes no currículo, documentos e práticas. Finalizo com a exposição das considerações finais ao retomar as problematizações iniciais associadas aos objetivos, relatando a emergência e contribuições deste trabalho e de futuros para uma educação voltada a valorização da diversidade étnico-racial.

## 2 APRESENTANDO O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste primeiro capítulo contém uma reflexão sobre abordagem teórico-metodológica qualitativa centrada na análise da temática sobre as relações étnico-raciais pelas narrativas das crianças, abarcando também a apresentação do campo desta investigação e os sujeitos. Sendo uma escolha intencional e estruturada para esta pesquisa, iniciar pela apresentação da metodologia, campo e sujeitos para em seguida trazer o alicerce teórico que deu sustentação à investigação.

### 2.1 Abordagens Teórico-Metodológicas e o Campo de Pesquisa

Este trabalho adotou a abordagem qualitativa, de modo a focar em aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Maria Cecília Minayo (1994) reitera o caráter não quantificável da abordagem qualitativa, ao afirmar que essa:

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 21-22).

Em consonância com a abordagem, esta pesquisa centrou na análise da temática sobre as relações étnico-raciais, tendo como foco as crianças e suas narrativas após visitas aos museus pertencentes ao Percurso Território Negro no Circuito da Praça da Liberdade, em Belo Horizonte/MG. As crianças são de uma turma do segundo ciclo da Educação Infantil de uma escola municipal de BH. Por se tratar de apenas uma turma, a metodologia escolhida foi o estudo de caso, que é “uma modalidade amplamente usada nas ciências biomédicas e sociais” (GIL, 2007, p. 54). Para Fonseca:

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de

caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador. (FONSECA, 2002, p. 33).

Alves-Mazzotti (2006), afirma que os exemplos mais comuns para esse tipo de estudo são os que focalizam apenas uma unidade: um indivíduo (como os casos clínicos descritos por Freud), um pequeno grupo, uma instituição (como uma escola, um hospital), um programa (como o Bolsa Família), ou um evento (a eleição do diretor de uma escola). Nesta pesquisa, o estudo de caso se refere a um grupo de crianças de uma instituição escolar. Para a definição do *locus* onde o estudo de caso foi realizado, foram definidos três critérios: a instituição desenvolver um trabalho sobre as questões étnico-raciais; estar inscrita para realização de visita no Percurso Território Negro e; contar com uma turma de crianças de 5 a 6 anos, faixa etária autorizada pela PBH para a realização das visitas, além do entendimento de que estas são sujeitos que já conseguem expressar o que pensam. O trabalho de campo foi realizado em uma EMEI (anteriormente UMEI)<sup>5</sup> da região oeste de Belo Horizonte, uma vez que ela atende aos critérios definidos.

Como apontam Ludke e André (1986) e Santos (1999, 2002), investigar é um esforço de elaborar conhecimento sobre aspectos da realidade na busca de soluções para os problemas expostos. Desta forma, a investigação se deu por meio de técnicas de coleta de dados, análise documental, entrevista semiestruturada e observação.

Para iniciar a coleta de dados, recorreu-se à análise documental. Foi realizada uma leitura minuciosa do Projeto Político Pedagógico da Instituição, do projeto institucional para o ano de 2018 e do projeto da turma, a fim de se analisar o currículo da EMEI, suas propostas e orientações para o trabalho relacionado às questões raciais. Após a análise documental, foram realizadas entrevistas, instrumento adicional para se obter informações e coletar dados delicados, inviabilizados apenas por meio da observação e análise documental.

Autores como Triviños (1987) e Manzini (1991), destacam que uma entrevista semiestruturada deve contar com perguntas abertas e fechadas, o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. Já o entrevistador, segundo os

<sup>5</sup> A Lei n. 11.132, de 18 de setembro de 2018, estabeleceu a autonomia das Unidades Municipais de Educação Infantil - UMEIs, transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs, em seu artigo 1º.

autores, deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, em um contexto de uma conversa informal mas direcionando a discussão sempre que achar oportuno, podendo fazer perguntas adicionais. Pela entrevista, que pode ser um questionamento oral ou uma conversa, um indivíduo pode ser interrogado sobre os seus atos, suas ideias ou seus projetos. Previamente, a entrevista necessita de um propósito (tema, objetivos e dimensões) bem definido, e que corresponda a um recorte seletivo baseado na memória, nas vivências e na prática cotidiana. No caso desta pesquisa a educação das relações étnico-raciais na infância.

Neste estudo foram realizadas duas entrevistas, com as professoras da turma selecionada, que tiveram como pano de fundo o trabalho sobre as relações étnico-raciais e seu entrelaçamento com e pelas práticas curriculares, visando identificar o que é praticado na instituição, as estratégias de trabalho e a intervenção sobre a temática racial (planejamento das ações antes, durante e depois das visitas aos museus). As entrevistas foram realizadas individualmente, sendo registradas de forma escrita, gravadas em áudio e transcritas para utilização neste texto imprimindo fidelidade às respostas. Também foi realizado um encontro conjunto, para que as professoras pudessem apresentar o trabalho realizado.

No que diz respeito aos registros e divulgação dos dados do trabalho, optou-se por utilizar os nomes reais dos sujeitos envolvidos na pesquisa, garantindo o protagonismo dos mesmos em suas ideias, narrativas e projetos, em acordo com as mesmas e orientações de Kramer (2002). Dessa forma, as professoras Renata Evangelista e Shirley Margarida de Moraes são as mediadoras do trabalho e das discussões acerca da temática étnico-racial e museus com as crianças, observadas e realizadas nesta investigação.

Segundo Ludke e André (1986), a observação é um dos instrumentos básicos para a coleta de dados na investigação qualitativa. Sendo uma técnica de recolha de dados, utiliza os sentidos, para se obter informação de determinados aspectos da realidade. Isso permite ao investigador um contato mais profundo com a realidade, ajuda-o a identificar e obter elementos específicos a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos podem não ter consciência, mas que orientam o seu comportamento (LAKATOS; MARCONI, 1990; SANTOS 1999, 2002).

Neste trabalho, a técnica da observação foi realizada na sala de aula e nas visitas aos museus pertencentes ao Percurso Território Negro como *locus*, em

função dos objetivos propostos. Na sala de aula, a observação teve o intuito de identificar os seguintes itens: currículo praticado; estratégias de trabalho e intervenção sobre a temática racial (planejamento das ações antes, durante e depois das visitas aos museus) e; como são tratadas as narrativas das crianças sobre as questões étnico-raciais. Já nas visitas aos museus, a observação centrou-se na identificação e registro das narrativas elaboradas pelas crianças sobre as relações étnico-raciais.

Os registros regulares foram vitais para esta pesquisa. Para tanto, o caderno de campo e os equipamentos de gravação em áudio (gravadores e celular) foram os instrumentos utilizados para registro de informações sobre processos, práticas, fatos e falas no *locus* desta investigação.

Para fazer análise do material qualitativo, é preciso ter a capacidade de colocar-se no lugar do outro e considerar que cada ser humano é único. A realização de pesquisas qualitativas com crianças exige a preocupação de não interpretar as ações e a falas com a lógica de um indivíduo adulto. Como nos alerta Rita Fazzi (2015), em suas pesquisas com crianças:

[...] a preocupação central deve ser a de não interpretar a ação e a fala das crianças a partir da lógica do pensamento dos adultos, aí incluindo o próprio pesquisador. (FAZZI, 2015, p. 242)

A técnica para análise e tratamento dos dados foi a Análise de Conteúdo (AC), e suas características (objetividade, sistematização e inferência) foram articuladas para o fim desejado. Segundo Bardin (1977), a AC representa um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens.

Do ponto de vista operacional Gerhart e Silveira (2009) destacam que:

[...] a análise de conteúdo inicia pela leitura das falas, realizada por meio das transcrições de entrevistas, depoimentos e documentos. Geralmente, todos os procedimentos levam a relacionar estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados e articular a superfície dos enunciados dos textos com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural e processos de produção de mensagem. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 84).

A análise na perspectiva temática atende a esta pesquisa, já que a investigação gira em torno das possibilidades de construção de narrativas de um grupo de crianças da Educação Infantil de Belo Horizonte ao visitar museus com percursos que tratam sobre as relações étnico-raciais, e como estes se relacionam com seus conteúdos curriculares.

Dessa forma, a expectativa de se trabalhar com o conteúdo é compreender o pensamento dos sujeitos, neste caso, algumas crianças da educação Infantil. Não se trata de qualquer pensamento, e sim, o expresso pelo conteúdo do texto, visando uma série de significações proporcionadas pela visita ao museu, o trato pedagógico da temática por meio da escuta, da garantia de voz, e, a transparência da linguagem.

Minayo (2007), propõe para a análise de conteúdo o foco na sua perspectiva temática, que “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifique alguma coisa para o objetivo analítico visado”. De acordo com a mesma autora, operacionalmente, a análise temática ocorre em três fases: iniciando pela pré-análise que é a organização do que vai ser analisado; exploração do material por meio de várias leituras (também chamada de “leitura flutuante”). Em seguida a exploração do material, sendo o momento em que se codifica o material. Primeiro, faz-se um recorte do texto. Em seguida, escolhe-se regras de contagem e, por último, classifica-se e agrega-se os dados, organizando-os em categorias teóricas ou empíricas. E por último o tratamento dos resultados, nesta fase trabalham-se os dados brutos, permitindo destaque para as informações obtidas que serão interpretadas (MINAYO, 2007).

Assim, na etapa de pré-análise foram reunidos e organizados os materiais obtidos nas entrevistas com as professoras, nas conversas informais com os gestores da instituição (diretor, vice-diretora, coordenadoras), em observações em sala e visitas aos museus como áudio, fotografias, documentos escritos e vídeos. As transcrições dos áudios foram exaustivas, mas foram primordiais para a elaboração desta investigação e contribuíram para corporificar a análise.

Já na etapa da exploração do material ou categorização, busca-se desenhar categorias, palavras ou expressões significativas, com relevância para os propósitos da investigação, para colher e classificar as informações pertinentes em relação às questões formuladas. Ao explorar o material realizando uma leitura mais apurada,

atenta aos objetivos e as indagações da pesquisa para posterior análise dos dados, com temáticas relacionadas ao currículo, à infância, à educação das relações étnico raciais e aos museus. Foram realizados com base nas transcrições, observações e leitura dos documentos<sup>6</sup> em busca das categorizações do estudo.

A categorização, para Minayo (2007), consiste num processo de redução do texto à palavras e expressões significativas e como o conteúdo de uma fala será organizado. Nesta fase, faz-se recortes do texto, reduzindo em unidades de registro que podem se constituir em palavras, frases, temas e acontecimentos, indicados como relevantes para pré-análise. Em seguida, o pesquisador define regras de contagem e índices quantitativos por meio de codificações, para classificar e agregar os dados, escolhendo as categorias teóricas ou empíricas, responsáveis pela especificação do tema (BARDIN, 1977). Finalmente, o analista propõe inferências e realiza interpretações, inter-relacionando-as com o quadro teórico desenhado inicialmente ou abre outras pistas em torno de novas dimensões teóricas e interpretativas, sugerida pela leitura do material (MINAYO, 2007):

O ato de inferir significa a realização de uma operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras. (BARDIN, 1977, p. 39).

Dessa forma, para a apresentação do tratamento de dados, foi acrescentado no decorrer do texto trechos sobre as temáticas do currículo, documentos e práticas e a presença do negro, que emergiram do/no campo e formaram o escopo para a análise dos dados, sempre com base nas respostas das questões abertas das entrevistas, da análise documental, da observação (em sala e nas visitas aos museus) com foco nas narrativas das crianças.

Para entender a emersão dessas temáticas, é preciso conhecer o terreno em que as relações foram constituídas.

## 2.2 Apresentando a EMEI e os sujeitos

A UMEI Vila Leonina (Figura 1) nasceu vinculada a Escola Municipal Professor Christovam Colombo dos Santos. Iniciou suas atividades, com as crianças, em agosto de 2014. Atualmente essa instituição atende cerca de 400 crianças, de 0 a 5 anos com um trabalho voltado para as Proposições Curriculares

<sup>6</sup> A leitura de documentos inclui as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, que serviu como base de análise dos dados.

para à Educação Infantil. Possui em seu quadro 32 professores que atuam em 21 turmas, em três turnos diferentes: manhã, tarde com crianças de três (3) a cinco (5) anos e o integral com crianças de zero (0) a dois (2) anos. Está situada na região oeste de Belo Horizonte, na Vila homônima, que faz parte do Aglomerado Morro das Pedras juntamente com mais seis: Antena, Santa Sofia, São Jorge I, II, III e Pantanal, sendo sua população calculada em aproximadamente 25 (vinte e cinco) mil moradores.

**Figura 1 – EMEI Vila Leonina**



**Fonte: Acervo EMEI Vila Leonina.**

No local, antes da constituição da vila, existiam várias fazendas e uma pedreira onde eram retiradas pedras para a construção da capital de Minas. A região conta com topografia bem acidentada, e convive com o risco de deslizamento geológico. Hoje a vila está quase totalmente urbanizada e os moradores, geralmente com baixo poder aquisitivo, contam com escolas, creches, transporte coletivo, postos médicos e policiais. Mesmo com as vulnerabilidades, o Morro das Pedras é um local de grande riqueza cultural que envolvem os moradores desde a infância, contando com festas tradicionais e artistas conhecidos na cidade.

A EMEI Vila Leonina foi escolhida para esta investigação por entender que as instituições educativas para a infância precisam desenvolver ações que reconheçam e valorizem os espaços populares da cidade, bem como os sujeitos que neles vivem, além de criar iniciativas que ampliem o conhecimento pela publicização das

condições de acesso às ações educativas e culturais, construída mediante um processo de educação museal.

A instituição assinala em seu Projeto Político Pedagógico que:

[...] na organização dos projetos pedagógicos para a educação infantil, o currículo deve ser concebido 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, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade. (PPP EMEI Vila Leonina, 2016, p. 8).

Como assinala o PPP da EMEI, no tocante ao currículo articulado aos saberes da crianças, comunidade e patrimônio cultural, as práticas das professoras são imprescindíveis para a materialização deste currículo. Dessa forma, para a seleção desta turma foi considerado o fato da instituição, por consequência as professoras reconhecerem a importância da estratégia metodológica de visitas aos museus para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais. Isto foi confirmado pelas respostas das professoras às entrevistas:

*A gente pode contribuir para a promoção da igualdade racial e a superação do racismo em nossa sociedade, ao dar visibilidade a cultura através da organização do ambiente escolar em lugares comuns como banheiros, murais, hall de entrada, além de conhecer espaços onde se valoriza a cultura do negro. (Profª Renata).*

*[...] às crianças aprendem em todos os lugares que promovam a interação entre o grupo e os objetos de estudo: sala de aulas, refeitórios, parque, biblioteca, museus, parques ecológicos e em lugares que dialogam com o tema proposto. (Profª Shirley).*

*A motivação para esse projeto que nós estamos trabalhando foi a partir do diretor que fez a proposta, e eu acho que é um assunto que precisa ser discutido não só no dia 20 de novembro, mas no ano inteiro. É um tema que precisa ser discutido no ambiente escolar, a gente não trabalha se quiser e sim é obrigado a trabalhar. A partir da escolha do tema étnico-racial, no início fui selecionar a literatura, os livros literários que abordam a temática. (Profª Renata).*

Práticas pedagógicas que proporcionam a articulação entre os saberes infantis e os socialmente construídos pela humanidade, perpassadas pela garantia da voz e da escuta das crianças na formulação de seus conhecimentos, podem ser possibilitadas pela vivência coletiva em diferentes espaços educativos, para conhecer as crianças e afirmá-las como sujeitos, agentes sociais, culturais e históricos. Assim, o PPP expressa que:

A UMEI Vila Leonina, conhecendo os aspectos das culturas e das crianças, sua convivência no grupo em que estão inseridas, o modo como elas estão percebendo e significando o mundo, considera os elementos sociais, culturais e da natureza que as crianças vivenciam para discuti-los com elas, inserindo-os no seu currículo. (PPP EMEI Vila Leonina, 2016, p. 8).

O reconhecimento das crianças como sujeito do seu processo de formação expresso no PPP, nos permite afirmar que esta é uma EMEI diferenciada. Como professora da Educação Infantil eu já conhecia o trabalho por ela desenvolvido junto às questões da relações étnico-raciais, as visitas aos museus e outros espaços/ equipamentos da cidade.

A proposta foi discutir com as crianças, ativas e participativas que afetam e tornando-as protagonistas no processo de construção do conhecimento, entendidas como sujeitos que expressam o que pensam. Assim, elas próprias são os sujeitos desta investigação. A turma escolhida para o acompanhamento desta atividade era composta por 25 crianças de 05 a 06 anos, do turno da manhã. Foram 18 os sujeitos da pesquisa sendo 8 meninos e 10 meninas, bem como as 2 professoras responsáveis pela turma. São em sua maioria meninas e negros, e representam o público atendido pela EMEI. Quanto a identidade racial, segundo a professora Renata *“99% das nossas crianças (na EMEI) são de origem negra”*.

Ao encaminhar às famílias o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em que constava uma breve explicação sobre a pesquisa, com os objetivos e solicitava a participação das crianças, 18 (dezoito) famílias concordaram em participar ao devolver os documentos assinados e autorizados.

### 2.3 Apresentando o Circuito de Museus e o Percurso Território Negro

O projeto Circuito de Museus é uma iniciativa da Prefeitura de Belo Horizonte, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SMED), que visa incentivar e facilitar a apropriação dos espaços museais pelo público escolar. A estratégia metodológica do projeto propicia aos estudantes visitar instituições culturais que dialogam entre si dentro de percursos temáticos.

No que diz respeito à infância, a articulação escola/museu surgiu por meio do projeto Educando a Cidade para educar na Educação Infantil uma das ações da GECEDI/SMED ( Gerência de Coordenação da Educação Infantil) que tem por objetivo garantir a inserção das crianças de 0 a 6 anos de idade nos espaços culturais da cidade. E que todos os envolvidos possam potencializar as interações mediadas por esses espaços.

Para a Educação Infantil, propõe-se uma cidade que busque acolher a infância, oferecer-lhe espaços adequados , que possibilitem experiências ricas, e diversificadas, de contato com acervos culturais e naturais, para manifestações, expressões livres e interações significativas, entendendo o território como espaço educativo e de vivência da cidadania.

Ações alicerçadas nos conceitos e princípios de Belo Horizonte como cidade educadora<sup>7</sup>, que desde em 2000 está inserida nesta dinâmica e assume a responsabilidade intencional na educação, formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes numa tarefa de construção coletiva e cotidiana.

O Circuito de Museus se insere nesta perspectiva de ampliar e fomentar a participação, o diálogo e a aproximação das crianças com vivência, apropriação e aprendizagem na/ com/ pela cidade e seus equipamentos.

## **Figura 2 – Convite Digital Circuito 2018- PBH/SMED**

<sup>7</sup> Cidades Educadoras começou como um movimento, em 1990, com base no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, quando um grupo de cidades representadas por seus governos locais, pactuou o objetivo comum de trabalhar juntas em projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida os habitantes, a partir da sua participação ativa na utilização e evolução da própria cidade e de acordo com a carta aprovada das Cidades Educadoras. Mais tarde, em 1994, o movimento foi formalizado com o III Congresso Internacional em Bolonha.

Circular ideias, conhecimentos e sensibilidades por meio de visitas a espaços museais, pontos propulsores de cultura

## Circuito de Museus

A Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, por meio da Secretaria Municipal de Educação, convida Diretores, Coordenadores Pedagógicos, Coordenadores Gerais, Coordenadores da Escola Integrada, Professores e monitores para a reunião de lançamento do **Circuito de Museus 2018**.

**15 de Março de 2018, quinta-feira**  
 Centro Cultural Minas Tênis Clube  
 Endereço: Rua da Bahia, 2.244 - Lourdes  
 Manhã: 9h às 11h30 | Tarde: 14h às 16h30

**Observação:**

- É necessário enviar ao menos um representante da instituição de ensino (qualquer turno) à reunião de lançamento do Circuito de Museus para posterior análise dos projetos da escola.
- Não é necessário fazer inscrição para participar da reunião.

**PREFEITURA  
 BELO HORIZONTE**

**Fonte: Arquivo pessoal.**

As escolas municipais interessadas em participar do Circuito de Museus devem participar de um encontro informativo (Figura 2) para escolher um dos percursos e apresentar um projeto de trabalho sobre a temática selecionada (Figura 3). A visita às instituições deverá ser uma das estratégias do projeto e possibilitará perceber que o mesmo tema pode ser abordado de formas distintas por cada um dos espaços.

**Figura 3 – Folder do Circuito de Museus**

O Projeto Circuito de Museus é uma iniciativa da Prefeitura de Belo Horizonte, por meio da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, e visa incentivar e facilitar a apropriação dos espaços museais pelo público escolar.

A estratégia metodológica do Projeto Circuito de Museus propicia aos estudantes visitar instituições culturais que dialogam entre si, dentro de percursos temáticos. A realização das visitas busca assegurar o desenvolvimento de habilidades de apreciação estética e interpretação dos significados contidos em objetos, fotografias, documentos textuais, filmes, ou seja, acervos de diferentes tipologias que fazem parte das exposições dos espaços culturais. Sendo assim, além de ampliar as chances de apropriação da cidade por parte dos estudantes, a proposta visa desenvolver o olhar investigativo sobre o patrimônio.

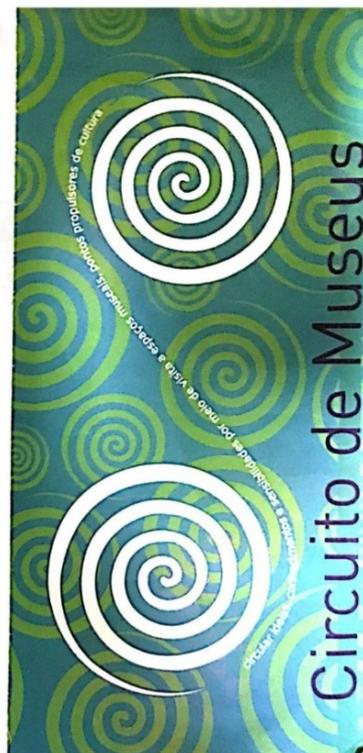
O projeto conta com mais de 20 instituições parceiras - museus, arquivos, centros de cultura, centros de memória, universidades e galerias - que se organizam em nove percursos temáticos: Território Negro, História de Mulheres, Esporte, Lazer e Memória, Artes Visuais, Arte Brasileira, História de Belo Horizonte, Ciências e Sustentabilidade, Pampulha e Imagem em Movimento.

As escolas municipais interessadas em participar do Circuito de Museus devem escolher um dos percursos e apresentar um projeto de pesquisa sobre a temática selecionada. A visita às instituições fará parte da pesquisa e possibilitará perceber que um mesmo tema pode ser abordado de forma distinta por cada um dos espaços.

Realizado desde 2011, a cada edição, o Projeto Circuito de Museus vem reafirmando a ideia contida em sua própria denominação: fazer circuitos ideais, conhecimentos e sensibilidades por meio de visitas a espaços museais: pontos propulsores de cultura.

Arquivo Público da Cidade  
 Casa do Baile  
 Casa Fiat de Cultura  
 Casa Kubitschek  
 Centro Cultural Banco do Brasil  
 Centro de Arte Popular - CEMIG  
 Centro de Educação Ambiental do Programa de Desenvolvimento e Recuperação da Bacia da Pampulha - CEA - PRDPAM  
 Centro Cultural Minas Tênis Clube/Centro de Memória/Galeria de Arte  
 Centro de Referência da Cultura Popular e Tradicional Lagoa do Nado  
 Espaço do Conhecimento UFMG  
 Estação Ecológica da UFMG  
 Departamento de Educação Física - PUC Minas  
 Memorial Minas Gerais - Vale  
 MM Gerdau - Museu das Minas e do Metal  
 MIS Cine Santa Teresita  
 Muquifú - Museu dos Quilombos e Favelas Urbanas  
 Museu Brasileiro do Futebol - Mineirão  
 Museu da Imagem e do Som - MIS  
 Museu de Arte da Pampulha  
 Museu de Artes e Ofícios  
 Museu de Ciências Morfológicas da Universidade Federal de Minas Gerais  
 Museu de Ciências Naturais PUC Minas  
 Museu Histórico Abílio Barreto  
 Museu da Escola Ana Maria Casasanta Peixoto  
 Museu Inmá de Paula  
 Museu Mineiro  
 Parque Jacques Cousteau  
 Sesc Palladium  
 Unidade de Educação Ambiental da SLU

Mais informações:  
 Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte  
 Diretoria da Educação Integral  
 Rua Carangola, 288, sala 427 - Santo Antônio - BH / MG  
 Tel. (31) 3277-9903 / (31) 3277-8727  
 E-mail: circulodemuseus@pbh.gov.br



Scanned with CamScanner

	<p><b>CIRCUITO HISTÓRIA DE BELO HORIZONTE</b></p> <p>Ao participar desse circuito, os estudantes têm a oportunidade de aprofundar seu olhar sobre a cidade de Belo Horizonte. Por meio dos documentos e das narrativas das exposições visitadas, a origem da capital de Minas Gerais e suas transformações são discutidas de diferentes maneiras. Trata-se do aprofundamento nas reflexões sobre a cidade e a temática urbana, além de possibilitar aos estudantes conhecer um pouco mais a história da educação em Minas Gerais, por meio da visita ao acervo do Museu da Escola Ana Maria Casasanta Peixoto.</p> <p>Instituições parceiras: Arquivo Público da Cidade; Memorial Minas Gerais - Vale; Museu Histórico Abílio Barreto; Museu da Escola Ana Maria Casasanta Peixoto.</p>	<p><b>CIRCUITO CIÊNCIAS E SUSTENTABILIDADE</b></p> <p>As origens e as transformações dos seres vivos, da natureza e do universo constituem o eixo desse circuito. Exposições sobre o corpo humano, coleções de minerais e de fósseis, réplicas de grandes dinossauros e de cavernas, sessões no planetário e maior contato com a natureza despertarão o interesse dos estudantes pelas temáticas.</p> <p>Instituições parceiras do Circuito Ciências e Sustentabilidade 1: Museu de Ciências Naturais da PUC; Museu de Ciências Morfológicas da UFMG; Espaço do Conhecimento UFMG e MM Gerdau - Museu das Minas e do Metal.</p> <p>Instituições parceiras do Circuito Ciências e Sustentabilidade 2: Museu de Ciências Naturais da PUC; Museu de Ciências Morfológicas da UFMG e Parque Jacques Cousteau.</p> <p>Instituições parceiras do Circuito Ciências e Sustentabilidade 3: Unidade de Educação Ambiental da SLU; CEA - PRDPAM - Centro de Educação Ambiental do Programa de Desenvolvimento e Recuperação da Bacia da Pampulha e Estação Ecológica da UFMG.</p> <p>Obs: Nesse percurso, as visitas serão direcionadas para o circuito 1, 2 ou 3 conforme análise dos projetos e disponibilidade de vagas.</p>	<p><b>CIRCUITO PAMPULHA</b></p> <p>Esse circuito pretende dar vistas à importância da Pampulha para a história da cidade, bem como trazer aspectos históricos de sua origem, indo desde os primeiros registros do Arraial de Santo Antônio da Pampulha até os dias atuais. Ele permitirá ainda, que os estudantes reflitam sobre o contexto de criação da Lagoa e seu Complexo Arquitetônico, resultantes das aspirações estéticas, políticas e econômicas da década de 1940, além de conhecer as edificações modernistas projetadas por Oscar Niemeyer e refletir sobre a Pampulha como Patrimônio Cultural da Humanidade.</p> <p>Instituições parceiras: Casa Kubitschek; Museu de Arte da Pampulha; Casa do Baile e Centro de Referência da Cultura Popular e Tradicional Lagoa do Nado.</p>
	<p><b>CIRCUITO TERRITÓRIO NEGRO</b></p> <p>O circuito temático Território Negro surgiu em parceria com a Gerência de Relações Étnico-raciais/SMED e tem como finalidade promover leituras dos acervos das instituições que favoreçam a apropriação de conhecimentos acerca das culturas africana e afro-brasileira, de suas histórias, suas produções intelectuais, científicas, tecnológicas, estéticas e suas formas de organização social. O percurso possibilita atividades pedagógicas interdisciplinares e tem como ponto de partida a memória social e coletiva do Brasil, país multicultural e pluricultural.</p> <p>Instituições parceiras do Circuito Território Negro 1: MM Gerdau - Museu das Minas e do Metal; Espaço do Conhecimento UFMG; Museu de Artes e Ofícios e Memorial Minas Gerais - Vale.</p> <p>Instituições parceiras do Circuito Território Negro 2: Museu Brasileiro do Futebol - Mineirão; Museu de Artes e Ofícios; Muquifú - Museu dos Quilombos e Favelas Urbanas e Espaço do Conhecimento UFMG.</p> <p>Obs: Nesse percurso, as visitas serão direcionadas para o circuito 1 ou 2 conforme análise dos projetos e disponibilidade de vagas.</p>	<p><b>CIRCUITO ARTES VISUAIS</b></p> <p>Integrando-se ao Circuito Artes Visuais, os estudantes serão convidados a experimentar as mais variadas manifestações artísticas e terão a possibilidade de criar diálogos com a arte contemporânea. Esse percurso compreende instituições culturais que se dedicam a apresentar exposições de importantes artistas, nacionais e internacionais, promovendo a difusão e a valorização de culturas.</p> <p>Instituições parceiras: Centro Cultural Banco do Brasil; SESC Palladium e Centro Cultural Minas Tênis Clube/Galeria de Arte.</p>	<p><b>CIRCUITO HISTÓRIA DE MULHERES</b></p> <p>O circuito temático História de Mulheres foi concebido e desenvolvido pela equipe multidisciplinar do Núcleo de Educação, Cultura e Cidadania da SMED. Esse percurso busca promover uma reflexão crítica dialógica com as expressões e representações de feminilidade e masculinidade em seis espaços museológicos da cidade. Sua intencionalidade é aguçar o olhar de professoras e estudantes para a temática, bem como subsidiar o trabalho pedagógico como história de mulheres no Brasil.</p> <p>Instituições parceiras do Circuito História de Mulheres 1: Centro de Arte Popular - CEMIG; Memorial Minas Gerais - Vale e Museu de Artes e Ofícios.</p> <p>Instituições parceiras do Circuito História de Mulheres 2: Museu da Imagem e do Som - MIS; Museu Mineiro e Centro Cultural Minas Tênis Clube/Centro de Memória.</p> <p>Obs: Nesse percurso, as visitas serão direcionadas para o circuito 1 ou 2 conforme análise dos projetos e disponibilidade de vagas.</p>
	<p><b>CIRCUITO ESPORTE, LAZER E MEMÓRIA</b></p> <p>O circuito Esporte, Lazer e Memória tem como objetivo despertar o conhecimento da história dos esportes e das práticas de lazer. A partir de uma leitura histórica do desenvolvimento dessas práticas culturais, pretende-se ampliar as percepções e reflexões acerca delas. Vivenciadas das mais diferentes formas na escola e em outros espaços e tempos, essas práticas, por vezes tão familiares, são apresentadas de várias formas e contam diferentes histórias sobre a cidade, os corpos, a cultura e a sociedade.</p> <p>Instituições parceiras: Departamento de Educação Física - PUC Minas; Centro Cultural Minas Tênis Clube/Centro de Memória e Museu Brasileiro do Futebol - Mineirão.</p>	<p><b>CIRCUITO ARTE BRASILEIRA</b></p> <p>O circuito Arte Brasileira promove o encontro com a arte produzida no Brasil, que se destaca pela diversidade de expressões artísticas. A participação nesse circuito representa uma viagem pela arte brasileira, possibilitando ao professor explorar desde o Barroco, o Fauvismo e o Modernismo até a forte presença da nossa cultura popular, a partir do encontro com o acervo dos espaços parceiros.</p> <p>Instituições parceiras: Museu Mineiro; Museu Inmá de Paula; Casa Fiat de Cultura e Centro de Arte Popular - CEMIG.</p>	<p><b>CIRCUITO IMAGEM EM MOVIMENTO</b></p> <p>O Circuito Imagem em Movimento levará os participantes a conhecer a história do cinema e ampliar sua visão de mundo a partir do encontro com a linguagem cinematográfica, considerando seu importante diálogo com a educação. A participação nesse Circuito permitirá, também, que o estudante vislumbre a possibilidade de potencializar suas criações audiovisuais, a partir do encontro com a magia do cinema.</p> <p>Instituições parceiras: MIS Cine Santa Teresita; Museu da Imagem e do Som - MIS e SESC Palladium.</p>

Fonte: Arquivo pessoal.

Scanned with CamScanner

Realizado desde 2011, a cada edição, o projeto Circuito de Museus vinha para a Educação Infantil e continua para o Ensino Fundamental e a educação de jovens e adultos (EJA) reafirmando a proposta contida em sua própria denominação

que é a de fazer circular ideias, conhecimentos e sensibilidades por meio das visitas a espaços museais, pontos propulsores de cultura<sup>8</sup> sendo composto por diferentes percursos, conforme apresentado na figura 3.

Um dos itinerários é o circuito temático Território Negro, que surgiu em parceria com a Gerência de Relações Étnico-Raciais/SMED visa favorecer a aproximação e o diálogo das escolas com espaços museológicos e instituições que promovem a memória e a história africana e afro-brasileira. Tem como finalidade promover leitura dos acervos das instituições que favoreçam a apropriação de conhecimento acerca das culturas, bem como de suas histórias, produções intelectuais, científicas, tecnológicas, estéticas e formas de organização social.

O Percurso Território Negro (PTN) possibilita ainda atividades pedagógicas interdisciplinares e tem como ponto de partida a memória social e coletiva do Brasil, país multicultural e pluriétnico. Tem como finalidade apresentar Belo Horizonte, destacando na paisagem as marcas valorativas da ancestralidade negra.

Os museus parceiros acolheram a ideia da SMED/PBH de construir um percurso narrativo, reflexo do pensamento que tem norteado pesquisadores da área museológica por meio de ferramentas educativas, ressaltando iniciativas para configuração de um espaço de diálogo, reflexão, acessibilidade, pertencimento e apropriação. Os museus participantes do PTN se inseriram de maneira efetiva neste diálogo do patrimônio com a infância, promovendo discussões e estudos movimentando seus setores educativos para a reestruturação da mediação com foco nas crianças, incluindo atividades lúdicas e interativas voltadas para este público. Os parceiros do Percurso Território Negro, que a Educação Infantil participou em 2018, foram o Memorial Minas Gerais Vale, Museu de Artes e Ofícios, Museu Brasileiro do Futebol e Espaço UFMG do Conhecimento, cada um com seu setor educativo.

#### **Figura 4 – Museu Minas Gerais Vale**



Fonte: Arquivo pessoal.

O Memorial Minas Gerais Vale (MMGV)<sup>9</sup> veicula, no ambiente virtual, a apresentação da instituição, sendo:

Caracterizado como MUSEU DE EXPERIÊNCIA, o Memorial Minas Gerais Vale traz a alma e as tradições mineiras contadas de forma original e interativa. Cenários reais e virtuais se misturam para criar experiências e sensações que levam os visitantes do século XVIII ao século XXI.

Longe de dar visibilidade apenas a um recorte histórico, o Memorial coloca em contato direto presente e passado promovendo, com esse gesto, outras formas de aproximação do público com as questões que atravessam nosso tempo. (APRESENTAÇÃO, 2019).

Ainda segundo o *site* o prédio foi sede da Secretaria do Estado da Fazenda de Minas Gerais. E a construção é tombada pelo Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais – IEPHA/MG. Sendo Criado e mantido pela Vale por meio de sua Fundação, o Memorial integra o Circuito Cultural Praça da Liberdade.

Já em seu projeto educativo, se apresenta de modo a desenvolver com os visitantes leituras e interpretações do espaço e acervo, num processo de valorização da memória e do patrimônio cultural. Nas visitas mediadas agendadas, percursos podem ser estabelecidos com base em eixos temáticos propostos pelos órgãos municipais, estaduais e federais da educação, colocando visitantes em interlocução com professores e estudantes, contribuindo assim para a formação destes sujeitos. Dentre estes percursos destaca-se o “Africanidades e Memória” que propõe resgatar a cultura africana presente em Minas Gerais, percebendo e valorizando a

9 APRESENTAÇÃO. Belo Horizonte: Memorial Minas Gerais Vale, 2019.

diversidade étnico-cultural, assim como identificar e reconhecer as diversas formas de resistência como manifestações culturais.

**Figura 5 – Museu de Artes e Ofícios**



**Fonte: Arquivo pessoal.**

No Museu de Artes e Ofícios (MAO)<sup>10</sup>, as informações sobre sua criação e acervo estão em seu ambiente virtual:

O Museu de Artes e Ofícios – MAO é um espaço cultural que abriga e difunde um acervo representativo do universo do trabalho, das artes e dos ofícios no Brasil. Um lugar de encontro do trabalhador consigo mesmo, com sua história e com seu tempo.

Criado a partir da doação ao patrimônio público de mais de duas mil peças entre objetos, instrumentos e utensílios de trabalho do período pré-industrial brasileiro, o Museu revela a riqueza da produção popular, os fazeres, os ofícios e as artes que deram origem a algumas das profissões contemporâneas. (MUSEU..., 2013).

Segundo a referência do *site*, para abrigar o museu foram restaurados dois prédios antigos tombados pelo patrimônio público e aberto à população em 2006. Está localizado na Estação Ferroviária Central de Belo Horizonte, ao lado da Estação Central do Metrô e a gestão do equipamento é de responsabilidade, desde julho de 2016, do Serviço Social da Indústria (SESI) MG, entidade do Sistema da Federação da Indústria do estado de Minas Gerais (FIEMG).

A ação educativa é fundamentada na mediação entre o acervo e o público que o visita. No MAO são oferecidas aos visitantes diversas trilhas, que agrupam peças de vários ofícios em temáticas comuns, propiciando com isso múltiplas formas

<sup>10</sup>MUSEU de Artes e Ofícios. Belo Horizonte: SESI MG, 2013.

de aproximação do público com a riqueza e a diversidade do acervo. Com base no conhecimento prévio, da demanda de cada grupo e de uma avaliação de suas expectativas é possível abordar temas relacionados com as trilhas, proporcionando o reconhecimento e a descoberta de novas informações e emoções. Assim pretende-se promover a apropriação deste espaço que guarda parte da memória e da história do trabalho e seus ofícios no Brasil.

Ainda segundo o *site* do MAO, a Trilha Afro-brasileira propõe questionamentos sobre a importância do trabalho e da cultura negra para o desenvolvimento da sociedade brasileira, as contribuições intelectuais e culturais relacionadas ao saber-fazer desses sujeitos demandadas e incorporadas pelo período pré-industrial. Nesta trilha, longe de se almejar o esgotamento destas constatações, pretende-se enfatizar os diversos ofícios que se estabeleceram no período em questão, cuja mão-de-obra era predominantemente negra, escravizada ou não. Delinear assim um panorama sobre sua centralidade no mundo do trabalho, suas técnicas aprimoradas por anos de experiência e prática, ressaltando as contribuições que ultrapassam a ideia da força bruta e do vigor físico. Ainda sugere um trabalho interdependente que pode ser explorado pelas disciplinas escolares História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Língua Portuguesa e Arte<sup>11</sup>.

### **Figura 6 – Espaço do Conhecimento/UFMG**

11 TRILHAS. Belo Horizonte: Museu de Artes e Ofícios, 2019.



**Fonte: Arquivo pessoal.**

O Espaço do Conhecimento (EC) UFMG<sup>12</sup> é um espaço cultural, que conjuga cultura, ciência e arte, uma parceria entre o governo do Estado de Minas Gerais e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), desde 2017, recebe o patrocínio da Unimed-BH pela Lei Federal de Incentivo à Cultura. Está localizado na Praça da Liberdade. Em seu *site* apresenta suas ações e missão:

O Espaço do Conhecimento UFMG é um espaço cultural diferenciado, que conjuga cultura, ciência e arte simultaneamente. Sua missão não se limita à difusão do conhecimento científico, mas também à produção de diversos saberes, trabalhando no sentido de propor linguagens que combinam, inovam e fruem conteúdos, de forma lúdica.

A mediação apresenta o Espaço do Conhecimento UFMG, comunicando, por meio de linguagem visual e espacial, a produção realizada em sessões no Planetário, a observação do céu, a proposta de uma exposição. A fachada frontal do prédio é revestida por um material vítreo especial, que a transforma em uma grande tela de projeção, preparada para transportar os conteúdos científicos e culturais expostos em seu interior para o exterior do Espaço, por meio de imagens, filmes e atividades interativas.

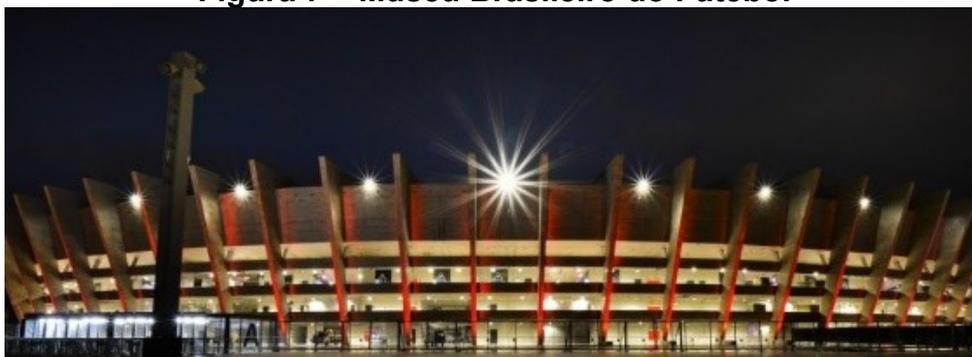
O Terraço Astronômico é dotado de um teto retrátil que permite a utilização de telescópios e de instrumentos para a observação celeste. O Planetário possui um conjunto especial de projetores de imagens que permite, entre outras façanhas, a reprodução do céu como se fosse de qualquer local do planeta, em qualquer época – passado, presente ou futuro. (ESPAÇO..., 2019)

12 ESPAÇO do Conhecimento. Belo Horizonte: UFMG, 2019.

A mediação, realizada pelo setor educativo, apresenta ao visitante do EC/UFMG, comunicando, por meio de linguagem visual e espacial, a produção realizada em sessões no Planetário. Além de visitas guiadas, o museu tem desenvolvido, desde 2010, projetos educativos continuados em parceria com escolas municipais e estaduais e com outros equipamentos similares do Circuito Liberdade.

A influência da cultura africana na formação da sociedade brasileira é explorada em um percurso temático no espaço. Os mediadores apresentam a diversidade da cultura africana e ressaltam sua importância na trajetória da humanidade. A atividade denominada Território Negro relembra a trajetória dessa população no país celebrando a importância de suas crenças, ritos e tradições. A visita é realizada na exposição *Demasiado Humano*, que aborda diversas formas de conhecimento sobre as origens do Universo.

**Figura 7 – Museu Brasileiro do Futebol**



Fonte: (BH..., 2017).

O Museu Brasileiro do Futebol (MBF)<sup>13</sup>aberto em 2013, situado na região da Pampulha, dentro do Estádio Governador Magalhães Pinto (Mineirão), objetiva explorar múltiplas facetas deste esporte e do estádio de forma lúdica, levando o visitante a compreender o futebol em seu contexto social, cultural e político. De acordo com o *site* de divulgação:

Sediado no Mineirão, o MBF pretende expor, pesquisar e preservar artefatos materiais e imateriais do futebol brasileiro, propiciando aos seus visitantes uma imersão ao universo do futebol (MBF, 2019)

Segundo o *site*, o museu foi pensado para atender públicos de variadas origens e gerações, o Programa Educativo MBF é composto por educadores capazes de explorar e estimular as singularidades e expectativas de cada visitante.

Por meio de visitas mediadas, oficinas e intervenções, o Programa busca potencializar a temática do futebol e o interesse dos visitantes, propondo reflexões e interação entre o público e a exposição. Todas as atividades são desenvolvidas e aplicadas inteiramente pela equipe do estabelecimento e visam ampliar o conceito sobre o futebol e sua relação com a cultura, as artes, as interações sociais. Por sua vez, o setor Visões (Re) Torcidas propõe-se lançar um novo olhar à exposição do MBF, objetivando discutir temas transversais e muitas vezes polêmicos que permeiam o esporte. As visitas são definidas pela equipe do MBF e possuem o foco nos temas: Pensar o Sentir – discutir a torcida e o torcedor, sua relação com os clubes e os estádios; O Mundo Bola – a geografia e sua influência no futebol, nos jogadores e nos resultados das competições; Todo mundo grita Gol! – o futebol como um esporte para todos, independentemente de gênero, orientação sexual, credo ou cor, e, por fim; No Embalo da Rede – abordando como as artes influenciam e são influenciadas pelo esporte.

A proposta investigativa para este estudo previa inicialmente o acompanhamento da EMEI na visitação nestes quatro museus que compõe o Percurso Território Negro. Infelizmente, durante a coleta de dados por determinação da PBH, em agosto de 2018 as visitas foram interrompidas sob a alegação de risco no transporte de crianças por falta de itens de segurança nos ônibus. Dessa forma, impediu-se a continuidade da proposta inicial, fazendo com que a turma pesquisada tenha visitado somente o Espaço do conhecimento, no dia 27 de abril de 2018 e o Museu de Artes e Ofícios, em 17 de maio do mesmo ano.

As duas visitas tiveram a duração média de 1 (uma) hora. Em ambas, os monitores dos museus iniciaram com atividades lúdicas (cantigas, objetos ou desafio) para envolver as crianças e incentivar a interação com o acervo.

Na condição de pesquisadora, assumi uma postura ativa e participante em todas as atividades do campo, também pelo fato de que os sujeitos da pesquisa demandavam essa atitude. Nas ações praticadas na EMEI, refleti junto às crianças e professores sobre as questões étnico-raciais, sempre que solicitado. Já nas visitas aos museus, realizei intervenções, fazendo indagações, acrescentando e solicitando

informações aos educadores dos museus, para conseguir captar as impressões das crianças por meio de suas falas e/ou comentários. O gravador foi ligado e fiquei atenta aos acontecimentos, brincadeiras e desentendimentos nas relações adulto/crianças e criança/criança. O resultado da imersão neste contexto está descrito nesta pesquisa e alicerçado pelo referencial teórico que a apoia, abordado a seguir.

### 3 PERSPECTIVAS PARA UM CURRÍCULO DECOLONIAL E DIVERSIDADE

Uma vez apresentada a metodologia e o campo, além da opção de onde seria realizada a pesquisa, discuto neste capítulo o referencial teórico que me possibilitou ler o objeto da pesquisa nestes equipamentos.

#### 3.1 Educação, infância, decolonialidade e currículo

O referencial teórico que sustenta essa pesquisa propõe um diálogo e o cruzamento entre as teorias da educação, na perspectiva do direito, do currículo, das relações étnico-raciais, da infância e da educação museal.

A educação está garantida na Constituição Brasileira de 1988 como direito social<sup>14</sup>, que inclui a diferença e a diversidade. Segundo Carlos Roberto Jamil Cury a “Constituição da República e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional conferem uma relevância à educação ao elevá-la à categoria de princípio e de direito, articulando-a com a proteção e a dignidade da pessoa humana”. (CURY, 2007, p. 1).

Para entender a educação como princípio, direito social e de cidadania dos brasileiros, presume-se que todos os indivíduos são sujeitos, devendo suas histórias, culturas e ancestrais serem estudados de maneira positiva, sem hierarquização ou subalternização. A efetivação da educação como um dos direitos fundamentais de cada sujeito, seja ele criança, jovem ou adulto, é o que qualifica o Estado Democrático de Direito.

Esta democracia depende das diferentes relações de poder e interesses que a permeiam. Pereira (2011) destaca a disputa de poder neste contexto, ao afirmar que:

[...] como produções culturais e circunstanciais, as leis são resultado geralmente de diferentes interesses em confronto presentes num complexo

14 Os Direitos Sociais são uma grande conquista dos trabalhadores no século XX, que, embora tenham repercutido com mais notoriedade em tal momento, fazem parte de um processo de longo prazo e que exige alto investimento. Para proporcionar uma vida digna ao cidadão ou, como diz T. H. Marshall, permitir que ele tenha uma vida de ser civilizado, o Estado deve garantir o direito à vida, o direito à igualdade, o direito à educação, o direito de imigração e emigração e o direito de associação. A atual Constituição Brasileira, de 1988, por exemplo, estabelece que são Direitos Sociais o acesso à educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, lazer, segurança, e a proteção à maternidade, à infância e aos desamparados (CURY, 2002).

mosaico de forças e de tensões. Da mesma maneira que sua produção é resultante de negociações e disputas, a recepção das mesmas também se realiza em cenários sociais que não faltam interesses diversos, opiniões e interpretações. (PEREIRA, 2011, p. 148).

O percurso traçado desde a Constituição de 1988 até a normatização decorrente da aprovação de algumas leis, que consideram a realidade de diferentes grupos sociais, (como é o caso da Lei 10.639 sobre a obrigatoriedade do ensino da história da África e da Lei 11.645, que prevê o ensino sobre os indígenas, dentre outras) foi caracterizada pela luta de diversos atores. Como ilustram Silva e Edson (2011):

Nas últimas décadas, em novos cenários políticos, os movimentos sociais, com diferentes atores, conquistaram e ocuparam seus espaços, reivindicando o reconhecimento e o respeito às sociodiversidades. Identidades foram afirmadas e diferentes expressões socioculturais passaram a ser reconhecidas e respeitadas, o que exigiu discussões, formulações e fiscalizações de políticas públicas que respondam às demandas de direitos sociais específicos. (SILVA; EDSON, 2011, p. 124).

O respeito pelas sociodiversidades requer a ampliação do seu conceito que para Nilma Lino Gomes e Petronilha Gonçalves e Silva (2015), esta é composta por diferentes sujeitos, com histórias de vida, representações, experiências, identidades, crenças e valores que impregnam os ambientes por onde transitam e suas relações que estabelecem com o mundo, com suas particularidades e semelhanças. Um desses direitos que é o da educação tem “o desafio de construir e implementar propostas voltadas para um a pedagogia da diversidade e assim construir uma proposta mais coletiva.” (GOMES; GONÇALVES E SILVA, 2015, p. 19).

O texto da Lei 10.639/03 e alterada pela Lei 11.645/08, que aponta para a introdução da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar brasileiro:

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008).

O objetivo do Artigo 26A da Lei 10.639/03, segundo Santos (2009), é reposicionar o negro e as relações raciais no mundo da educação, o que requer inserir conteúdos, rever práticas e posturas pedagógicas, materiais e métodos

pedagógicos, conceitos e paradigmas. Além disso, almeja transformar a forma como as escolas desenvolvam práticas de educação das relações raciais no seu cotidiano (marcado pela reprodução da discriminação e pelo silenciamento diante do racismo), e transversalizar a discussão pelas diferentes disciplinas. Enfim, uma pauta bastante robusta, diversa e complexa que se insere diretamente nos jogos de poder em todos os âmbitos de construção e regulação das práticas educativas.

Conhecer, reconhecer, valorizar a diversidade e respeitar as sociodiversidades e identidades múltiplas exige que a sociedade repense valores fundamentais. Um exemplo é o racismo estrutural - decorrente da própria estrutura social padronizada que constitui as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. E sim constitui-se de um complexo imaginário social, generalizante sobre os negros, que se forja e se retroalimenta pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional (ALMEIDA, 2018). Neste contexto, toda a população brasileira, incluindo as crianças, carece da necessidade de um outro olhar social, não hegemônico e decolonial, de modo a alcançar também a produção de conhecimentos e reinventar as relações sociais e epistemológicas, como propôs Santos:

Aprender com o Sul – entendendo o Sul como uma metáfora do sofrimento humano causado pelo capitalismo – significava precisamente o objetivo de reinventar a emancipação social, indo mais além da crítica produzida no Norte e da práxis social que ela subscrevera. (SANTOS, 2004, p. 6).

Em que pese a realidade atual vivida em nosso país, com a eleição de um governo que sinaliza ir na contramão dos avanços conquistados neste contexto, fica evidente que as relações sociais e epistemológicas precisam continuar a ser reinventadas. As trajetórias dos sujeitos diversos necessitam continuar a ganhar relevância e ser desenvolvidas em práticas que incluam, entre outras, as experiências de desconstruir para reaprender de forma gregária, considerando a multiplicidade de formas de ser, viver, agir, pensar e construir conhecimentos.

Nessa perspectiva de reinvenção das relações, a infância deve ocupar lugar de destaque, possibilitando a vivência plena da cidadania desses sujeitos. Dessa forma, aponta-se para o deslocamento do olhar social, combatendo a discriminação, a negligência, o descompromisso e a invisibilidade de minorias sociais

marginalizadas, além de favorecer a afirmação de uma postura crítica aos padrões excludentes e violentos desse conjunto da sociedade. Pois, segundo Hannah Arendt, filósofa judia-alemã:

A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.(ARENDR, 2014, p. 247).

Pensar na infância remete inevitavelmente às concepções modernas que definem os sujeitos pertencentes a essa faixa etária a uma categoria social. Essas concepções são discutidas por estudiosos contemporâneos que se apoiam na Sociologia da Educação, como Corsaro (2011), Sarmiento (2000), Quinteiro (2002), Reis (2009), entre outros.

Esses autores buscam entender a realidade da sociedade com base na análise de possibilidades de vivência da infância, relacionadas às classes sociais, ao tempo e espaço em que são geradas, além de suas conexões com as contínuas e diversas transformações sociais, culturais, econômicas e políticas. Essa análise permite entender a importância da contextualização dessa infância e suas relações sociais em diversos aspectos, espaços e tempos. A infância é defendida por Siqueira (2011), como:

[...] a infância é uma construção social que se dá num tempo social da vida, marcado por singularidades e universalidades no plano natural-social e lógico-histórico; e a criança é um sujeito cujas experiências de vida se dão na articulação entre suas especificidades naturais/biológicas de desenvolvimento e suas condições concretas de existência, social, cultural e historicamente determinadas (SIQUEIRA, 2011, p. 186).

O olhar para a infância, contextualizada no tempo e espaço, exige dos outros atores sociais que esta seja considerada seriamente como um componente essencial para afirmar sua própria presença no mundo. Manuel Jacinto Sarmiento (2005) afirma que “as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios” (SARMENTO, 2005, p. 21). Para William Corsaro (2011), as crianças são agentes sociais ativos e criativos, produtores de suas próprias culturas infantis e que contribuem para a produção da sociedade adulta, ou seja, elas “se apropriam criativamente das informações do

mundo adulto para produzir sua própria cultura de pares” e “afetam e são afetadas pela sociedade” (CORSARO, 2011, p. 132).

Alguns pesquisadores (CORSARO, 2002; QUINTEIRO, 2002; FERREIRA, 2002; PLAISANCE, 2004; DELGADO, MÜLLER, 2005; ALMEIDA, 2009; REIS, 2010, PROUT, 2010, ABRAMOWICZ, 2010; QVORTRUP, 2010), concebem e entendem a infância como experiência, além de considerar a criança como ser que pensa, age e aprende. Considerar esta como protagonista, um sujeito de direitos que vive, atua e pensa na sociedade, é o foco desta pesquisa. Ela parte da importância do meio cultural e das experiências educativas para a formação e afirmação desse agente social, cultural e histórico, que é orientado por “direitos fundamentais de participação na vida social e cultural, de ser respeitada e de ter liberdade para expressar-se individualmente” (BRASIL, 2013).

O lugar das crianças nas pesquisas, analisadas como sujeito ativo, participante, competente, de direitos, com voz e vez, que afetam e são afetadas pela sociedade apoia-se nas teorias de Sarmiento (2005), Abramowicz (2010), Corsaro (2002), dentre outros citados anteriormente. Estes autores reconhecem a criança como sujeito que faz, participa e interfere na cultura, com garantia de fala e escuta, na construção do conhecimento.

Pensando desse modo, podemos afirmar que o Brasil está em sintonia com os movimentos nacionais e internacionais que reconhecem a criança como sujeito de direitos. A construção desse novo paradigma foi iniciada em 1959, com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Esta foi instituída em nosso País pelo artigo 227 da Constituição Federal (CF) de 1988. Posteriormente, o Brasil se tornou signatário da Convenção Internacional dos Direitos das Crianças, em 1989. Sobre este período, Müller afirma que:

A década de 1980, variados movimentos sociais formados por minorias, como ecologistas, antirracistas, pela paz, pela terra, pelos direitos das crianças e do adolescente, pelos direitos da mulher entre outros, se faziam ouvir. Todos reivindicavam o resgate dos valores morais e éticos e uma pauta ampla de direitos humanos. A década de 80 foi para o Brasil uma época pujante. (MÜLLER, 2011, p. 83).

A ampla mobilização social culminou no marco legal do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelecida pela Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Esta

determina dentre os princípios fundamentais a garantia de direitos, como descrito no Título I das Disposições Preliminares:

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990, p. 15-16).

O ECA evidencia a condição da criança e do adolescente como sujeito de direitos e de deveres, cidadãos com garantia de participação nas decisões da cidade, encaminhamento e construção de seus destinos, como descrito na Constituição Federal (nos Títulos I e II, CAPÍTULOS I e II), prerrogativas fundamentais que garantem a participação real e a proteção integral:

## Capítulo II

### Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis. (BRASIL, 1990, p. 16).

## [...] Capítulo IV

### Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...] (BRASIL, 1990, p. 23).

Dentre os direitos fundamentais previstos na CF e no ECA está a Educação, conferida pela Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sancionada em 20 de dezembro de 1996. A Educação, como um direito de todo cidadão, tem sua composição escolar citada no Art. 21: “A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior” (BRASIL, 1996).

A Educação Básica é descrita no Art. 208 da Constituição Federal: “(...) I – Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria[...]”. Sua finalidade é descrita no Art. 22 da LDBEN: “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

A LDBEN 9394/1996 (BRASIL, 1996) é um marco na história da Educação Infantil, pois é a partir dela que emerge essa expressão e sua concepção como primeira etapa da Educação Básica, marca o início do processo de institucionalização educacional, estabelecendo o vínculo do atendimento das crianças de 0 a 6 anos.

Diferentes leis de nosso país reconhecem a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral das crianças de até seis anos de idade, nos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos/linguísticos e sociais, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, LDBEN 9.394/96, art. 29 e Resolução CEB 1/99, art. 3º, III).

O reconhecimento da Educação Infantil se orienta pelos princípios gerais descritos no Art. 3º da LDBEN, dos quais destacam-se:

- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais

XII - consideração com a diversidade étnico-racial (BRASIL, 1996).

Esses princípios fortalecem e orientam a condução da Educação da/para a infância no Brasil, pois a garantia da efetivação deste direito, amplia o acesso das crianças ao conhecimento, assegura-lhes outros benefícios que contribuem para o seu desenvolvimento pleno, como maior inclusão social. Como ratificado no Parecer do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 7/2010:

Torna-se inadiável trazer para o 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. 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. Para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individuais e sociais de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, comprometidos com a transformação social. (BRASIL, 2013, p. 16)

Se a educação infantil for entendida como processo e prática que se concretiza nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam, ela pode se consistir, como nos diz esse mesmo documento, “no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores” (BRASIL, 2013, p. 13).

A educação infantil e seus processos educativos precisam estar alicerçados nas ações indissociáveis de cuidar e educar, compreendendo o direito à educação como parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana, no respeito, na diversidade, na participação social, de forma crítica, ciente e consciente de seus direitos e deveres civis, sociais, políticos, econômicos e éticos.

Dentre os processos educativos na infância há que se observar a importância da busca por um currículo amplo, inclusivo e crítico em uma perspectiva

descolonizadora, que considere as diferentes grupos étnico-raciais e suas diversidades culturais. -

O projeto de currículo e sociedade decolonial está assentado nas lutas dos movimentos sociais, teóricos e pesquisadores por direitos, visibilidade e respeito à ancestralidade, bem como aos modos de ser e viver , contra os padrões de poder hegemônicos, excludentes, silenciadores e hierarquizantes.

A escola, segundo Abramowicz (2013) é concebida como espaço público de “experiência” em que a criação, a sociabilidade, a subjetividade e a ação podem se concretizar (ou não) dependendo das práticas pedagógicas proporcionadas. Maria Carmen Barbosa aponta uma reflexão sobre a legitimação, pela escola, de certos tipos de conhecimento em detrimento a outros, evidenciando as relações de poder contidas neste espaço, já que é tida como ‘única’ instituição educativa e os conhecimentos por ela transmitidos são legítimos” (BARBOSA, 2007, p. 1061). Esse conhecimento legítimo, hegemônico e “oficial” (APPLE, 2001, p. 7), quase sempre desqualifica outras formas de saberes, culturas, modos de ser, agir, pensar, como ocorre com os saberes afrodiaspóricos de nossa sociedade.

Os conhecimentos eleitos para serem transmitidos pela escola compõe o currículo e, por consequência, as práticas pedagógicas. O currículo é uma das dimensões em que se materializam as relações de poder e as disputas na escola e carrega diversas “conexões entre linguagem e poder” (MOREIRA, 1995, p. 11). Nesse campo, Tomaz Tadeu da Silva e Antônio Flávio Moreira, apontam que:

[...] o currículo está implicado em relações de poder que transmite visões sociais particulares e interessadas, e desta forma está envolvido com a produção de identidades individuais e sociais particulares. Sendo assim, o currículo, qualquer que seja ele, tem uma história que o vincula a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (SILVA; MOREIRA, 1994, p. 8).

Logo, o currículo não é neutro, possui linguagens e significados transmitidos por procedimentos históricos, sociais e linguísticos que precisam ser pensados e discutidos de maneira mais abrangente, visando romper com a colonialidade do saber (WALSH, 2009; QUIJANO, 2002; SANTOS, 1996). Neste contexto, o currículo deve se desenvolver por práticas mediadas pelo respeito, visibilidade, protagonismo e inclusão, com vistas a descolonizá-lo. Nesse âmbito, Sueli Carneiro (2014), ao

afirmar, em entrevista, sobre as “práticas sistemáticas” da “colonialidade”, vai nos dizer<sup>15</sup>:

Qualquer pessoa negra desde cedo experimenta situações de discriminação, e geralmente a escola é o primeiro espaço social que a gente tem que se defrontar com isso, então a discriminação racial foi uma coisa sempre presente na minha vida desde a infância. Não só porque há práticas sistemáticas de agressão às pessoas negras, incluindo as crianças, desde as mais tenras idades, como também no interior da família. Os meus pais, tinham a preocupação de nos alertar, para o fato de que teríamos que enfrentar essa situação. (ONG Fábrica de Imagens, 2014)

Essas práticas sistemáticas de discriminação são propagadas pelas mídias, meios de comunicação e também pela escola, que materializam no currículo ações individuais, institucionais e estruturais que circulam na sociedade. Este círculo estrutural, baseado em padrões coloniais de poder, excludentes e discriminatórios, precisa ser repensado, principalmente pela escola, para que também por meio do currículo, possa contribuir para a construção de “medidas que coíbam o racismo individual e institucional” e reflita sobre as necessárias e profundas “mudanças nas relações sociais, políticas e econômicas” (ALMEIDA, 2018, p. 39). Quijano (2002), ao tratar de padrões de poder em que a colonialidade se desenvolve, traz o presente debate:

O atual padrão de poder mundial consiste na articulação entre: 1) a colonialidade do poder, isto é, a idéia de “raça” como fundamento do padrão universal de classificação social básica e de dominação social; 2) o capitalismo, como padrão universal de exploração social; 3) o Estado, como forma central universal de controle da autoridade coletiva, e o moderno Estado-nação como sua variante hegemônica; 4) o eurocentrismo como forma hegemônica de controle da subjetividade/ intersubjetividade, em particular no modo de produzir conhecimento. (QUIJANO, 2002, p. 4).

A colonialidade é "a lógica de repressão, opressão, invisibilidade e racismo" que Quijano (2005) apresenta como uma perspectiva que integra elementos históricos, econômicos, políticos e ideológicos que estruturam as relações de poder na atualidade. Para o autor:

Do ponto de vista dessa perspectiva, o fenômeno do poder é caracterizado como um tipo de relação social constituído pela co-presença permanente de três elementos: dominação, exploração e conflito” [...] “A globalização é uma derivação desse padrão de poder mundial, que tem como um dos seus eixos principais a classificação social, que foi difundida através da ideia de

raça, utilizada como uma forma de dominação colonial eurocêntrica. (QUIJANO, 2005, p. 117).

A colonialidade, por ser estruturada de forma triangular nas interfaces do poder, saber e ser, em um processo de continuidade de um padrão hegemônico, excludente e racista, articula representações binárias (homem/mulher) e hierárquicas (branco/negro) de construção de sentido que envolvem e, por consequência, faz da escola e do currículo veículos de propagação de seus princípios.

Para atuar na direção contrária, é necessário pensar de uma forma não colonial, hegemônica e eurocêntrica, fazendo emergir os inferiorizados, incluir os excluídos, garantir voz e escuta aos silenciados, respeitar os não tolerados, jogar luz aos invisibilizados e romper com os padrões de poder estabelecidos, de forma crítica, reflexiva, emancipatória e protagonista.

Catherine Walsh (2009) interpreta este movimento como o reconhecimento de uma interculturalidade crítica que:

[...] deve ser entendida como uma ferramenta pedagógica, que coloca em questão a racialização, subalternização e inferiorização e seus padrões de poder, faz diferentes modos visíveis de ser, viver e conhecer, e procura o desenvolvimento e criação de entendimentos e condições que não só articulam e fazem as diferenças em um quadro de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas também - e, ao mesmo tempo, encorajar a criação de "outras" formas de pensar, estar, viver, aprender, ensinar, sonhar e viver, eles atravessam fronteiras. A interculturalidade crítica e a decolonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas - políticas, sociais, epistêmicas e éticas - que são entrelaçadas conceitual e pedagogicamente, incentivando uma força, uma iniciativa e uma agência ético-moral que faz as pessoas questionarem, desconstruir, rearmar e construir. Essa força, iniciativa, agência e suas práticas assentam as bases do que chamo de pedagogia decolonial. (WALSH, 2009, p. 15).

Na perspectiva de um currículo decolonial, Walsh aponta a necessidade de inclusão e de uma nova forma de se conceber os conhecimentos e sua produção:

[...] Nos referimos a uma práxis pedagógica crítica, intercultural e descolonial que visa pensar não apenas "das" lutas dos povos historicamente subalternados, mas também "com" assuntos, conhecimentos e diferentes formas de ser, estar e viver, dando um toque à uninacionalidade e a monoculturalidade fundamental da empresa educacional e sua razão capitalista ocidental moderna, dando prioridade, em vez disso, à vida e, portanto, ao trabalho ainda incompleto de humanização e descolonização. (WALSH, 2009, p. 16).

A busca pela produção de novos conhecimentos, abordando sujeitos até então invisibilizados pela história, requer pensar com os sujeitos subalternizados, dos grupos que não estão ligados à lógica dominante europeia, para valorizar a diversidade e reelaborar as relações sociais e epistemológicas. Com esta ideia concorda Santos (1996), ao afirmar que:

Essa capacidade e essa vontade [de romper com o colonialismo] serão fundamentais para olhar com empenho os modelos dominados ou emergentes através dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e, portanto, entre pessoas e entre grupos sociais. Um relacionamento mais igualitário, mais justo que nos faça aprender o mundo de modo edificante, emancipatório e multicultural. (SANTOS, 1996, p. 33).

Para Muniz Sodré (2012, p. 185), a força motriz da diversidade cultural está em “autossensibilizar-se de maneira a tomar contato com a gênese contingente de suas crenças, valores e atitudes”. Acredito que seja esta a intencionalidade do Circuito dos Museus ao constituírem o Percurso Território Negro e provocar novas possibilidades de construções do conhecimento das crianças em escolas do município de Belo Horizonte. Tal como diz Gomes (2012), é reinventar os olhares, as relações, as trajetórias dos sujeitos diversos por meio de práticas inclusivas.

Para isso, deve-se “descolonizar” os currículos escolares, na reconstrução horizontal dos saberes e das relações, realinhando as ações pedagógicas de forma a entender que:

A leitura e a postura decolonial têm a capacidade de acolher temáticas e questões invisibilizadas pela história. Uma história que durante muito tempo foi (e ainda é) contada pelos colonizadores do passado e pelos capitalistas do presente. Essa história inventada e imposta pelo processo colonial vem sendo indagada, questionada e tensionada por intelectuais e ativistas dos movimentos sociais nos mais diversos lugares do mundo. Há, também, uma característica central na abordagem teórica e política decolonial: a sua atenção ao estudar as relações de poder não se limita às instituições nem somente aos níveis macros das relações de poder. Ela traz e dá visibilidade aos sujeitos. Nessa perspectiva, ao focar os sujeitos, revela-nos o quanto a empreitada colonial não foi totalizante. O processo colonial sempre sofreu fraturas, as quais se tornaram brechas por onde se libertaram os sujeitos “colonizados” e os conhecimentos por eles construídos. Foram esses sujeitos, nossos ancestrais, que nos deixaram um legado histórico de resistência. (GOMES, 2017 In GARCIA; SILVA, 2018, p. 10).

Nessa perspectiva de reinvenção das relações, que sinaliza para o reconhecimento da diversidade cultural dos sujeitos, inclusive no campo do

conhecimento, aliado às articulações com os movimentos sociais. A criação das já citadas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que alteraram a LDBEN 9394/96, se configuram como ações contra-hegemônicas que lançaram luz sobre outras culturas e sujeitos que compõe a nossa sociedade. Como descrito nas DCNs para a educação da Relações Étnico-raciais:

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26, acrescido à Lei 9394/1996, provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos. Exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (BRASIL, 2013, p. 483).

As referidas Leis se constituem como marcos históricos que apontam para o deslocamento do olhar contra a discriminação, o descompromisso e a invisibilidade, e a favor da afirmação de uma postura crítica aos padrões colonizadores para a superação das desigualdades raciais desde a infância.

Vale lembrar que a LDBEN orienta a municipalização do ensino para o segmento da educação infantil, bem como o sistema de ensino e os documentos curriculares:

Conferida pela Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aos diversos entes federativos: União, Distrito Federal, Estados e Municípios, sendo que a cada um deles compete organizar seu sistema de ensino, cabendo, ainda, à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva (artigos 8º, 9º, 10 e 11). (BRASIL, 2013, p. 7).

A LDBEN 9394/1996 estabelece competências estipulando que “ao Distrito Federal e aos Municípios cabe oferecer a Educação Infantil em Creches e Pré-Escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental” (BRASIL, 2013, p. 7). A referida Lei também dita sobre:

[...] à autonomia dada aos vários sistemas, a LDB, no inciso IV do seu artigo 9º, atribui à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil

[...], que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. A formulação de Diretrizes Curriculares Nacionais constitui, portanto, atribuição federal, que é exercida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), nos termos da LDB e da Lei nº 9.131/95, que o instituiu. Esta lei define, na alínea “c” do seu artigo 9º, entre as atribuições de sua Câmara de Educação Básica (CEB), deliberar sobre as Diretrizes Curriculares propostas pelo Ministério da Educação. Esta competência para definir as Diretrizes Curriculares Nacionais torna-as mandatórias para todos os sistemas. [...] delimita como conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica (...) que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas. (BRASIL, 2013, p. 7).

Em consonância com estes documentos passo a tratar do currículo da Rede Municipal de Belo Horizonte para a Educação Infantil.

### 3.2 O currículo da Rede Municipal de Belo Horizonte para a Educação Infantil

No período compreendido entre os anos de 2012 e 2014 atendendo as prerrogativas legais para a municipalização da Educação Infantil, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED) formulou a coletânea “Desafios da Formação”, contendo as propostas curriculares para a educação nas escolas da Rede Municipal. As Proposições Curriculares para a Educação Infantil foram construídas “a partir do trabalho desenvolvido nas instituições da Rede Municipal de Educação (RME-BH) e da Rede de Creches Parceiras do Município”. (MELO, 2014, p. 13).

Para isso, foram referenciados os documentos orientadores que normatizam e regulamentam as políticas educacionais voltadas para essa etapa da educação básica, que são: Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Plano Nacional de Educação- 2014-2024, a LDB 9394/1996, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998, o Parecer 20/2009 e Resolução 05/2009 - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, a Resolução Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte (CME-BH) 01/2015, Documentos Proposições Curriculares para a Educação Infantil, Caderno Desafios da Prática: A Avaliação na Educação Infantil. Esses documentos normalizadores das políticas educacionais apontam para a não neutralidade na construção do currículo, já que:

[...] toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. Assim, as

políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação. (BRASIL, 2013, p. 28).

Perceber o currículo como campo conflituoso e político como descrito no documento “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)”, ressalta também a seguinte concepção para o segmento infantil:

O currículo da Educação Infantil é concebido 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. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades (BRASIL, 2010, p. 6).

O mesmo documento (DCNEI) propõe entender o currículo como um movimento, um processo de constante transformação, sendo fundamental desenvolver:

[...] a consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados para os alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. São conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto social. (BRASIL, 2010, p. 9).

Já o documento “Proposições Curriculares para a Educação Infantil” (PCEI) é fundamentado nas DCNEI, que orientam o trabalho com a história e cultura afro-brasileira, e tem como princípios a construção de competências, conhecimentos e cultura, com intencionalidade pedagógica que valoriza as múltiplas infâncias na educação infantil e a complementaridade da família e da comunidade. Em sua concepção, a criança é entendida como foco do processo educativo, sujeito competente e de direitos, com garantia de voz e de escuta. No PCEI, propõe-se que se valorize a diversidade e se considere a cidade como espaço educativo, que são base para o desenvolvimento desta pesquisa. Também “traz a sistematização das diretrizes que nortearão o trabalho na educação da primeira infância, tendo como objetivo principal o atendimento de qualidade às crianças de zero a cinco anos, na cidade de Belo Horizonte” (MELO, 2014, p. 13).

Este documento aponta três eixos: as interações; o brincar, e; a cultura, sociedade e natureza. Estes são fundamentados na ideia de centralidade e inter-relação com os demais, que sustentam a relação do cuidar educando e educar cuidando nas ações cotidianas, sendo inseparáveis, interdependentes e dinâmicos.

Os eixos estruturadores do documento Proposições Curriculares para a Educação Infantil pretendem que atitudes, valores, criticidade, autonomia, cooperação, alteridade e respeito à diversidade, bem como tantos outros aspectos da vida humana em sociedade sejam trabalhados como conhecimentos a serem discutidos e construídos pelas crianças e adultos conjuntamente, dentro do plano curricular de cada instituição de educação Infantil. (MELO, 2015, p. 19).

Estipula, também, que a criança estabeleça interações com o mundo desde o nascimento, sendo esse processo mediado por linguagens nas quais ela interroga, investiga, busca conhecer e compreender o mundo por meio do brincar. Estas linguagens:

[...] constituem [a criança] como sujeito cultural e simbólico, ao mesmo tempo em que são constituídas, significadas e transformadas pela própria criança: Linguagem Corporal, Linguagem Musical, Linguagem Oral, Linguagem Plástica Visual, Linguagem Digital, Linguagem Matemática e Linguagem Escrita. (MELO, 2014, p. 47).

Entender a criança como sujeito de direitos, cultural, competente, histórico e como centro do processo educativo é alinhado com as PCEI, tenta compreender o:

[...] currículo como um conjunto de escolhas sobre práticas, conhecimentos e habilidades. A partir de um planejamento inicial, pressupõe-se que ele será implementado e enriquecido a partir da chegada do conhecimento das crianças reais e concretas. (MELO, 2014, p. 48).

Para que a criança possa exercer sua cidadania e ampliar seus conhecimentos, valorizando as diferenças, as PCEI pressupõem:

[...] experiências intencionalmente organizadas a partir da centralidade da criança no processo educativo: o reconhecimento e identificação dos saberes e das habilidades que ela traz para a instituição educativa, os processos de ampliação deste saberes e habilidades e o acesso a conhecimentos socialmente construídos – parte de uma herança social e cultural, a que todo o educando tem direito para que se compreenda o contexto histórico, político, econômico, social, cultural das diversas sociedades em seus tempos e espaços, exercendo a plena cidadania. [...]. Entretanto, para que este sujeito possa exercer plenamente sua cidadania, é necessário que sua cultura, seus conhecimentos e seus saberes sejam acolhidos, reconhecidos e ampliados. [...] Isso se dá através da identificação

de aspectos de sua cultura, e de outras culturas com uma postura respeitosa que valorize a diversidade na realidade em que vivem e em outras realidades que passarão a conhecer a partir da vivência das experiências escolares na Educação Infantil. (MELO, 2014, p. 50-51).

Fica evidente a necessidade de se conhecer e valorizar as diferenças e as diversas culturas, numa perspectiva mais ampla de educação, sem hierarquizá-las, silenciá-las ou inferiorizá-las. Dessa forma, as PCEI preveem:

Na Educação Infantil, considerando a especificidade da inserção social da criança e a construção de sua identidade, é imprescindível que estes temas estejam garantidos nas diversas vivências e projetos desenvolvidos com vários grupos de crianças. Identificar as diversas raças e etnias representadas em cada turma e realizar práticas que explicitem suas histórias, suas culturas, seus conhecimentos e modos de ver o mundo devem ser compromisso dos professores e educadores identificados com a promoção da igualdade racial, da ética e do respeito. Existe uma herança histórica de discriminação em relação aos povos de origem negra sobre a qual as práticas e vivências educacionais na Educação Infantil precisam atuar. Esta atuação deve buscar implementar a vivência da equidade, do respeito, da convivência igual entre negros e as demais raças e etnias. Mas, para respeitar, é necessário conhecer. Por isso, a importância da introdução da história e da cultura negra nas práticas e vivências educacionais. (MELO, 2014, p. 56).

A atuação respeitosa significa, também, a escuta atenta da criança, como descrito nos PCEI:

Escutar as crianças significa concretizar sua realidade de cidadãos, de sujeitos competentes que estão ativos na vida. Escutar as crianças implica em disponibilidade, pois escutá-las não é simplesmente exercitar a audição para com elas. Escutar as crianças é uma postura ética e política dos professores e educadores, que as respeitam e as valorizam. (MELO, 2014, p. 62).

As Proposições ainda chamam a atenção para a necessidade de conhecer, escutar, respeitar as crianças e suas diversidades culturais, e ao mesmo tempo proporcionar experiências que ampliem os repertórios culturais, oportunizando diferentes experiências nos espaços escolares e não escolares. Neste sentido, sugerem que a cidade e seus equipamentos são também educativos mas, alerta que

a apropriação da cidade, pela sua complexidade e significados, não pode se dar como simples passeios. São experiências que terão sentidos variados para cada sujeito. Cada um perceberá aspectos diferentes e será por eles afetados de maneiras distintas. Conversar sobre essas impressões, registrá-las e compará-las são possibilidades de transformar a experiência em conhecimento de si e do mundo, de enriquecer-se com aspectos da

experiência vivenciada pelo outro e de ampliar suas próprias impressões. Por isso, os desdobramentos da ação são tão importantes e precisam ser planejados e realizados com o mesmo cuidado que a própria ação. (MELO, 2015, p. 150).

A propositura da SMED/BH certamente trouxe avanços significativos para a educação da criança pequena como protagonista, com voz e direitos respeitados, em que a formação de professores e, conseqüentemente o currículo têm lugar de relevância para o esforço de uma educação de qualidade. Entretanto, com as mudanças políticas ocorridas no país desde a mudança no Executivo Federal em 2016, as propostas educacionais vêm passando por revisões.

Ao trazer a valorização das diferenças as proposições municipais sinalizam para a construção de um currículo decolonial, mas esta postura não está explícita no texto nem assumido enquanto proposta pela RMBH, esta análise é feita mesmo entendendo que a decolonialidade não é a única maneira de trabalhar de forma emancipatória, com foco nos sujeitos e valorativa a diversidade, mas foi a elencada por este estudo e alicerça o referencial teórico sobre currículo . A palavra diversidade aparece no texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas está longe de assumir um currículo decolonial.

No segmento da Educação Infantil e Ensino Fundamental, no dia 15 de dezembro de 2017 a BNCC foi aprovada. Logo depois, foi publicada a Resolução Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno (CNE/CP) nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da BNCC, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. O documento de caráter normativo define aprendizagens essenciais e conteúdos mínimos sequencialmente organizados por faixa etária e, tem como proposta:

[...] a superação da fragmentação radical disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2017, p. 15).

A BNCC parte da ideia de superação da fragmentação para tornar o currículo escolar conectado, contextualizado e interdisciplinar, favorecendo assim o aprendizado pelos estudantes. Contudo, o que se vê, ao realizar uma leitura mais atenta desse documento, é que se trata de um ideal imaginário pois propõe o

contrário, já que separa a creche da pré-escola, em uma ideia de seriação de atividades elencadas por idade de modo compartimentado. Essa cisão é imprópria, sendo necessário assegurar a unidade da Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, ainda que respeitando as especificidades e vivências das diferentes idades que a constituem.

Outro ponto que merece destaque é o modo como a BNCC desconsidera as peculiaridades de cada região, contribuindo para perpetuar uma visão elitista e dominante dos currículos e da educação. Logo em suas primeiras linhas são descritos princípios norteadores éticos, políticos e estéticos, além de tratar da formação humana integral e construção de uma sociedade justa e solidária, mas atua de forma a perpetuar a homogeneização dos conteúdos, desrespeitando o multiculturalismo e as diversidades existentes nas escolas. Esses argumentos estão em acordo com os de Carlos Roberto Jamil Cury, Magali Reis e Teodoro Adriano Zanardi (2018) quando apontam que o:

[...] currículo nacional se insere na tradição seletiva do conhecimento escolhido para ser transmitido às gerações futuras. O conhecimento selecionado é revelador do que os alunos podem se apoderar e do destaque que sua cultura ou seu modo de vida possui na sociedade ou na escola. (CURY, REIS, ZANARDI, 2018, p. 122).

Os autores se aprofundam nesta crítica, ao afirmar que:

Tomada de forma apressada pela BNCC, a experiência é tratada como episódica, e se assemelha a uma escada em que cada sujeito avança na aquisição do conhecimento num processo crescente de acúmulo de conteúdos formais. Nessa perspectiva, a ideia de progressão e sedimentação está colocada às crianças desde a tenra idade até o quinto ano do ensino fundamental, quando as exigências quanto a alfabetização se contrapõe, ou, em certa medida, anulam o letramento, constituindo assim sujeitos semi-formados desde a infância. Analisamos que os modos pelos quais a BNCC foi construída apenas reforça esta ideia de semi-formação socializada. (CURY, REIS, ZANARDI, 2018, p. 112).

Esta semi-formação observada por Cury, Reis e Zanardi acontece mesmo com a declaração na BNCC de que se trata de um documento plural, de bases inclusivas e com compromisso de reduzir as desigualdades e promover a equidade educacional, como apresentado nas “Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular”:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

[...] 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

[...] 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

[...] 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades sem preconceito de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p. 9).

Ao analisar essas competências gerais, os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, o documento da BNCC não alude, ou pontua de forma superficial, à diversidade de infâncias, o ensino especial e as práticas extraescolares. Trata ainda como temas transversais a educação das relações étnico-raciais (africana e indígena), a saúde, a diversidade, a valorização do idoso e educação alimentar, além de negligenciar a indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Essas lacunas acabam por criar um currículo nacional disforme e agonizante, como bem disseram Cury, Reis e Zanardi:

O currículo nacional, apesar de não ser natimorto, é moribundo, pois se insere na escolarização a partir da visão excludente e desigual e não tem a vocação transformadora que somente o diálogo problematizador na relação entre sujeitos poderia proporcionar. (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 130).

A BNCC, na minha leitura, é um exemplo inequívoco da perversidade do racismo estrutural (ALMEIDA, 2018) e seus efeitos na sociedade brasileira, que traz resquícios de postulações coloniais para a manutenção das desigualdades educacionais, como apontado por Cury, Reis e Zanardi:

A BNCC se situa na lógica do capital e traz uma determinação curricular tecnicista, individualista e meritocrática, que responsabiliza os sujeitos da escola pública pela qualidade da educação. Sua última versão, mais do que as anteriores, estabelece uma visão mais conservadora do conhecimento a

ser escolarizado e emana de um governo golpista sem nenhum compromisso com os movimentos sociais. É necessário buscar alternativas que proporcione articular essa proposta curricular com convivências, experiências e problematizações necessárias à transformação social e ao desvelamento das causas da desigualdade. (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 119).

Diversas entidades de pesquisa, universidades e outras instituições, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em diferentes Contextos/ Faculdade de Educação - universidade Federal de Goiás (NEPIEC/FE-UFG), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), fazem críticas ao documento da BNCC para a Educação Infantil quanto ao empobrecimento do diálogo e consequente ausência de democraticidades. Estas afirmam que o documento alija a formação de professores e fragiliza a autonomia das instituições educativas ao tratar o currículo de forma autoritária, reduzida e homogênea.

Ações contrárias ao postulado pela BNCC foram vistas nesta investigação, trilhando muito mais o caminho das contribuições e orientações das PCEI e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais do que o determinado por este documento.

Assim sendo, as vivências educativas em museus contribuem para a formação cultural, para o diálogo, para as transformações de práticas e para o empoderamento, com consequente afirmação de direitos das crianças, em um contexto em que a educação e a garantia destes estão ameaçadas e fragilizadas. Nesse entendimento:

A compreensão de um conhecimento que empodera os sujeitos para a transformação individual e a social deve caminhar para o fortalecimento da capacidade docente em articular os conhecimentos, tendo o texto valor dentro de seu contexto. Os educadores, educandos e contexto são elementos de um sistema dinâmico que o currículo não pode negligenciar. (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 128).

Por fim, fica clara a necessidade de se desvelar as relações de poder, problematizando e contextualizando o conhecimento, o desenvolvimento e as aprendizagens por meio de diálogo que valorize os alunos, sua comunidade, seus

modos de ser e estar no mundo, visando o empoderamento, ou emancipação ou insubordinação, perante o modelo educacional hegemônico e consequente reflexão para uma formação crítica desses sujeitos, para que venham a respeitar, valorizar e afirmar diferenças.

### 3.3 O debate sobre as relações étnico-raciais

Em que pese os debates atuais sobre a educação no Brasil com a publicação da BNCC, não se pode desconsiderar que foi no período dos governos Lula e Dilma que muito se avançou nas questões que envolvem as relações étnico-raciais. Também é fato que a situação do negro no Brasil, desde o período dos navios negreiros até hoje, ainda não é a ideal, considerando que, ao longo da história, essa população teve papel coadjuvante em diversos espaços, por conta do seu percurso histórico de colonialismo e escravização que perdurou por mais de trezentos anos. Durante esse período os negros foram associados a características negativas do existir, gerando até os dias de hoje assimetrias sociais imbricadas com as raciais, perpassadas pelo sofrimento com representações depreciativas e pela desvalorização social.

O padrão de beleza aceitável e hegemônico na sociedade ocidental é o eurocêntrico (masculino, hétero, branco, rico, cristão) e destoa da realidade da cor de pele do negro, afetando estes sujeitos em vários aspectos. Gomes (2002), por exemplo, evidencia que a estética negra, como cabelo, modos de ser e de vestir, deve ser considerada dentro de um contexto das relações raciais construídas na sociedade brasileira. Estas relações se materializam no cenário em que as representações deturpadas sobre o negro, assim como as possibilidades de reversão, se realizam.

Os ecos do colonialismo e da supremacia branca hegemônica atuaram para hierarquizar, inferiorizar, negar a identidade e desumanizar os sujeitos negros, seus corpos, presença e ancestralidade, subalternizar, no imaginário coletivo, tudo que à eles for relacionado. Diante isso, atos, atitudes e situações são permeados pela postura depreciativa, reverberando em relações estruturantes desiguais na sociedade, que culminam em posturas racistas.

O racismo aqui é entendido como sendo “práticas que usam a ideia de raça com o propósito de desqualificar socialmente e subordinar indivíduos ou grupos,

influenciando as relações sociais” (SEYFERTH, 2002, p. 28). Para Silvio Almeida (2018), o racismo no Brasil é estrutural, pois “comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra, e não exceção” (ALMEIDA, 2018, p. 38). Ainda para este autor:

O racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. (ALMEIDA, 2018, p. 25).

Não só a ideologia racista serve como pilar de ações e atitudes discriminatórias e preconceituosas na sociedade, como também mantém o poder nas mãos da população branca. De acordo com Elisa Larkin Nascimento:

A noção de ‘raça’, firmemente embutida na hierarquia da cor, carece de realidade biológica, mas exerce uma função social de forte impacto concreto sobre a vida real. Trata-se do fenômeno de raça socialmente construída. (NASCIMENTO, 2009, p. 235).

É de suma importância entender que, mesmo não sendo adequado utilizar o termo “raça” em seu sentido biológico aplicado aos seres humanos, ela está presente no senso comum. Essa noção que permanece presente no imaginário das pessoas sustenta o modelo meritocrático da sociedade por meio dos efeitos perversos do racismo, que em decorrência do uso desse conceito desqualifica seres humanos pelos fenótipos, marginalizando-os.

Por esse motivo faz-se necessário valorizar a presença do negro e suas contribuições para a sociedade. Parafraseando Neusa Santos Souza (1990, p. 77), é preciso “tornar-se negro”. Para tanto, faz-se necessário considerar a reconstrução da identidade no plano simbólico, de modo a ressignificar valores, crenças, rituais e linguagem.

Quanto à identidade, essa é construída e seu conceito não pode ser entendido como única definição, pois está associada ao meio em que o indivíduo está inserido, influenciado por fatores culturais, econômicos, étnicos, éticos, políticos e geográficos. Kabengele Munanga (1994), ao falar sobre identidade, destaca que ela é:

[...] uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (MUNANGA, 1994, p. 177-178).

Gomes (2005) destaca que, assim como em outros processos identitários, a negra se constrói , num movimento que envolve inúmeras variáveis. Ela é uma construção social, histórica e cultural, onde o sujeito se reconhece na conjunção do grupo étnico-racial com base em sua história, cultura e relações estabelecidas com o outro.

Para afirmar a presença positiva, o lugar do negro, além do devido reconhecimento por suas contribuições para e na sociedade se faz necessário romper com o conformismo e com estereótipos. A busca por novas experiências educativas visa a motivação pela representatividade e o lugar de fala<sup>16</sup>, para transformar o que era objeto de estudo em vozes de suas próprias experiências e sujeitos, consequentemente possibilitando o seu empoderamento pela educação das relações raciais:

Contra as operações etnocêntricas que constroem a diferença como alteridade exterior por meio de um processo projetivo-exorcista, mantendo tal alteridade como exterior, ou alinhando-a pelos valores e padrões ocidentais através, em ambos os casos, da dominação, as lições da antropologia, e sobretudo da antropologia da educação, [...] são uma fenomenologia e uma pedagogia da escuta do Outro, ao menos no momento etnológico. (CARVALHO, 1990, p. 78).

A superação das desigualdades raciais é o foco principal da educação das relações étnico-raciais, considerando que no Brasil elas sempre foram marcadas pela hierarquização e desigualdade. Vale lembrar o que diz a respeito o Parecer CNE/CP 003/2004, nas suas questões introdutórias, justificando a sua formulação:

[...] procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política

16 Referência ao termo caracterizado por Djamila Ribeiro. A autora levanta o questionamento sobre quem tem direito à voz em uma sociedade que tem como norma a branquitude, a masculinidade e a heterossexualidade. Para a mesma, o conceito se faz importante para desestabilizar as normas vigentes e trazer a importância de se pensar no rompimento de uma voz única com o objetivo de propiciar uma multiplicidade de vozes (RIBEIRO, 2017).

curricular, fundada em dimensões históricas, sociais e antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (CNE/CP 003/2004, p. 2).

É importante salientar que as políticas públicas brasileiras que abrangem as diversidades culturais, no caso desta pesquisa a étnico-racial, se articulam a lutas dos movimentos sociais e/ou pressões internacionais, e geralmente estão ligadas à processos e tratados dos quais o Brasil é signatário. Como exemplos o Plano de Ação da IIª Conferência Mundial contra o Racismo, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas realizada em Durban - África do Sul - de 31 de Agosto a 7 de setembro de 2001, e o Documento do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em parceria com a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR - “Por uma Infância sem racismo” (2010), entre outros. Esses exemplos mostram a importância do protagonismo dos movimentos sociais e das pressões internacionais na luta pela garantia dos direitos da população negra à educação com vistas à superação das desigualdades.

A implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana também aponta desigualdades, como exposto por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e outros:

Ciente das desigualdades e discriminações que atingem a população negra, convicto de sua função mediadora entre o Estado, sistemas de ensino e demandas da população na sua diversidade social, étnico-racial, o Conselho Nacional de Educação (CNE) interpretou as determinações da Lei 10.639/2003 que introduziu, na Lei 9394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana. [...]. Desta forma, configurou política curricular que toca o âmago do convívio, trocas e confrontos em que têm se educado os brasileiros de diferentes origens étnico-raciais, particularmente descendentes de africanos e de europeus, com nítidas desvantagens para os primeiros. (SILVA et al., 2011, p. 11-12).

Situações de discriminações e desvantagens são antigas, como nos alerta, Fonseca (2012): “após vários decretos, e até mesmo a CF de 1988, que asseguram direitos com ênfase na cidadania e na dignidade da pessoa humana, esta realidade

ainda é marcada por discriminação, preconceito e racismo” (FONSECA, 2012, p. 362). A educação das relações étnico-raciais se apresenta como alternativa de superação e rompimento de tais situações, conforme destacado no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (DCNs):

A educação é um dos principais agentes de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo. (BRASIL: MEC/SECAD, 2005, p. 7).

Nesta perspectiva, a proposta de produção e divulgação de conhecimentos propõe a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial, para interagirem e conviverem se respeitando, com direitos garantidos e identidade valorizada. O texto das DCNs para a Educação das Relações Étnico-raciais chama nossa atenção sobre as:

[...] pedagogias de combate ao racismo e à discriminação, elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico-raciais positivas, visam fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver e de se relacionar com as outras pessoas. (BRASIL: MEC/SECAD, 2005. p. 16).

Do ponto de vista legal, a Educação das Relações Étnico-Raciais e a História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena apontam a necessidade de mudanças imprescindíveis na política de educação.

Deste debate, a educação infantil não pode se furtar. Lucimar Rosa Dias afirma:

É nessa perspectiva que apresentamos a importância da inclusão no currículo da educação infantil, de uma perspectiva da diversidade que reconheça o pertencimento étnico-racial das crianças e da própria constituição da sociedade brasileira e, com isso, colabore de modo positivo na construção da identidade das crianças, especialmente das que sofrem discriminação racial ou étnica (DIAS, 2015, p. 570).

Educar para as relações raciais é, portanto, interferir na constituição de referenciais, dos saberes que influenciam decisivamente na formação de personalidades, visões de mundo e dos códigos comportamentais que orientam a forma como o indivíduo se percebe e se posiciona nele – como ele vê a sociedade e como aprende a transitar nela. É intervir na forma como o indivíduo se vê e vê o outro.

Para Gomes (2004, p. 32): “a escola é espaço de sociabilidade e constitui-se em um local privilegiado para a superação dos conflitos e preconceitos raciais”, mas a educação das relações étnico-raciais não se restringem a este espaço de convivência humana. Entretanto, cabe à escola oferecer:

[...] garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão. (BRASIL, 2011, p. 499).

Na perspectiva de um currículo decolonial, que atenda o disposto nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, e ainda mais integrado com o potencial cultural da cidade e do conceito educativo, é preciso investir, também, em processos não escolarizados para a educação das relações étnico-raciais. Como reiterado por Dias (2015):

Há atualmente recursos tecnológicos, inclusive nas instituições públicas, que, se acessados, contribuiriam para ampliar a experiência das crianças com a diversidade humana sob um ponto de vista positivo, abrindo portas, janelas para a rua, aliás, para as ruas, proporcionando que as crianças possam ir além [...]. (DIAS, 2015, p. 571).

Outros espaços nos bairros e cidades brasileiras possuem possibilidades educativas para além das salas de aula, onde a comunidade escolar pode e deve apresentar seu potencial e protagonismo. Os museus e outros equipamentos culturais, comunitários públicos ou privados e as manifestações do patrimônio imaterial devem compor um repertório de saberes articulados e inclusivos. Para isto, devem estar organizados em redes educativas, que dialoguem com o currículo escolar e as abordagens pedagógicas sobre a temática racial.

A teoria decolonial, ao discutir o respeito e a valorização da diversidade, chama a atenção para a necessidade de recontextualizar ações e pesquisas para ampliar a possibilidade de pensar, significar, ressignificar o conhecimento, currículo, cultura e poder, essencial quando se deseja a construção de uma cultura de paz e contra a exclusão. Pensar o currículo numa perspectiva decolonizadora é, também, incluir nas práticas pedagógicas a articulação com outros espaços de aprendizagem que compõem a cidade, tais como os museus, teatros, cinemas, dentre outros.

### 3.4 A educação museal: possibilidades para uma educação étnico-racial

Os espaços públicos das cidades, dentre eles escolas, praças, centros comunitários e museus, são instituições que contribuem para a formação humana, já que trabalham com informação, cultura e com a interação entre sujeitos, participando assim do processo de construção do conhecimento. Estes precisam estar integrados ao meio em que estão inseridos e atuar em rede, de maneira a abordar a diversidade do conhecimento e estimular o senso crítico.

Esses equipamentos públicos estão na cidade, e podem se transformar em novos territórios de construção da cidadania. Segundo Gadotti (2006, p. 56), “a cidade que educa não aponta para soluções imediatas, mas para uma compreensão mais analítica e reflexiva, seja em relação aos problemas do cotidiano ou aos desafios do mundo contemporâneo.”

Os museus “são ambientes culturais e educativos” (PEREIRA, 2007, p. 10) e trazem as expressões de nossas formas de habitar o mundo, culturas, artefatos, encantamentos. São lugares propícios para a vivência do lazer, da ludicidade, territórios de sentido, percursos construídos. Lugares de ação, conhecimento, memória, experiências, sensações, prazer e envolvimento.

Os museus possuem identidades diversas que se modificaram ao longo dos tempos, com diferentes dimensões e contextos (JULIÃO, 2006; SUANO, 1986). O Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM, atualmente ABRAM), afirma:

Consideram-se museus, para os efeitos desta Lei, as instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento (IBRAM, 2017).

Martha Marandino, Guaracira Gouvêa de Sousa e Daniela Patti do Amaral (2003) destacam a importância dos museus como espaços de educação, iniciando parte da população a termos e conceitos científicos, além de motivar pela observação e manipulação de objetos, ampliar a bagagem cultural e proporcionar formas diferenciadas de aprendizagem.

Em acordo com essa ideia, Junia Sales Pereira (2007) acrescenta que os museus:

[...] são também territórios de educação do olhar, pois neles são encenados gestos, sentidos e movimentos imaginativos diversos. Trata-se de instituição social, cultural e histórica, promotora de argumentos culturais, políticos e éticos, vinculando-se, por isso, a uma temporalidade e às peculiaridades de uma sociedade. São, também, ambientes de encantamento, entretenimento, admiração, confronto e diálogo. (PEREIRA, 2007, p. 17).

O diálogo deve permitir contextualizar o espaço museal em um “cenário de mediação cultural” (DAVALLON, 2003, p. 41) entre o homem e o objeto, de maneira a poder proporcionar uma interlocução por meio da comunicação; visto que “o museu formula e comunica sentidos com base em seu acervo [...] tendo o objeto material como vetor de conhecimento, comunicação e de construção de significados culturais” (CURY, 2003, p. 26). Assim sendo, as relações étnico-raciais também devem ser foco das abordagens das mediações e conversas no interior destes equipamentos.

O museu é um espaço educativo, de experiências lúdicas, encontros, mediações, diálogos, memórias e preservações de aspectos culturais. Vários estudiosos vêm tratando sobre a relação entre estes equipamentos e a educação. George Hein (1998, *apud* ALMEIDA; MARTÍNEZ, 2014) defende que a educação museal promove aprendizagens por meio de um processo ativo de construção de significados, pautados por conhecimentos, valores e crenças prévias e na relação entre sujeitos sociais.

No contato com o objeto museal, em espaço e tempo específicos, os visitantes não só aprendem conteúdos, mas também aprender a aprender. Esse processo não se encerra na visita, permanecendo no pensamento, no imaginário, nos diálogos e na interlocução que pode acontecer no processo pós-visita, no retorno à escola.

Luciana Conrado Martins (2011) aponta em sua pesquisa que:

[...] não existe uma educação em museus – da mesma forma que não existe uma educação escolar – mas existem processos sociais nos quais as instituições museais se encontram inseridas e que determinam um funcionamento específico para essa educação. (MARTINS, 2011, p. 357).

Ainda segundo esta autora, as características principais desta relação incluem:

[...] a baixa ingerência do campo recontextualizador oficial na determinação do discurso pedagógico de reprodução; a presença de outras vozes externas reguladoras responsáveis pelo financiamento das ações educacionais dos museus; a forte autonomia dos educadores, no duplo papel de agentes de recontextualização pedagógica e produtores do discurso original sobre a educação em museus; a existência de um campo intelectual da educação em museus no qual os próprios educadores têm um papel conformador; um discurso pedagógico de reprodução fortemente marcado pelo caráter dialógico, no qual tempo, espaço e objeto/discurso específico são constantemente negociados na dualidade público/objetivos da prática educacional museal. (MARTINS, 2011, p. 363).

Alguns museus e a educação museal, por serem financiados ou ter como parceiros entidades multinacionais ou grandes empresários que representam o padrão hegemônico social, podem parecer que pouco contribuem para a visão crítica do acervo e da sociedade por apresentar em seus acervos modelos enviesados e, ou ainda servirem para objetivos meramente descritivos ou ilustrativos para professores que visitam com suas turmas.

Porém, partir desse pressuposto significa não reconhecer aos sujeitos (visitantes ou monitores) a capacidade de dialogar e indagar o acervo de forma crítica e contextualizada, pois mesmo representando o modelo hegemônico social, podem contribuir para a ampliação dos olhares sobre as diversas culturas e apresentar uma parcela contra hegemônica.

Existe contraposição no que tange a educação museal e a educação e museus, sendo necessária a reflexão e outros olhares sobre esta dicotomia. Jesulino Lúcio Mendes Braga (2014) nos mostra esse outro olhar sobre a educação museal. Para ele:

[...] a educação museal é um dos desdobramentos do que chamamos “Nova Museologia”, movimento que propõe um modelo de museu argumentativo aberto a reflexão sobre a narrativa e que possibilita deslocamentos em nossa forma de pensar e agir. Essa forma de ver o museu é chamada de

“museu fórum”, onde questões socialmente vivas emergem das narrativas propostas com as coleções dessas instituições (BRAGA, 2014, p. 27).

Esta colaboração feita por Braga (2014), ilustra como os museus podem promover construções narrativas expositivas e dialógicas, constituindo-se como espaços de encontro entre sujeitos de temporalidades diferentes e possibilitando mediações e representações diversificadas. O autor defende ainda que:

Os museus instituem uma relação de alteridade e, potencialmente, podem promover diálogos, confrontos, deslocamentos e afirmações identitárias. Portanto, são ambientes de formação tanto para educadores que atuam diretamente na instituição museal, quanto para professores que dele fazem uso educativo (BRAGA, 2018, p. 255).

Acrescento a formação para as crianças, que também visitam e participam de ações promovidas pelo setor educativo do museu por meio da mediação. O setor de educativos nos museus foram uma das indicações do Documento de Santiago (1972)<sup>17</sup>, que constatou a necessidade de criar espaços de diálogo e mediações com escolas e outros programas sociais, com vistas a dinamizar o acervo e educação integral destes sujeitos.

Considerando que o sujeito se constrói e interfere na construção do “outro” pelas interações com as pessoas, com artefatos culturais, sempre em relação a algo ou alguém, as mediações que ocorrem nas visitas aos museus podem ser parte importante nas discussões sobre questões que influenciam a vida das crianças e a educação quando se trata das relações étnico-raciais.

No contexto das preocupações crescentes em torno da produção das identidades por meio do estímulo à valorização e preservação da memória social e coletiva, a frequência a esses espaços se configura como um gesto de cidadania e de pertencimento. Torna-se também uma aposta na possibilidade de construção de novas práticas de cidadania, por meio da promoção do acesso aos bens culturais e patrimoniais (DUTRA, 2016).

Em relação às diversas possibilidades de vivências educativas e novas práticas de cidadania, José Alfredo O. Debortoli (1999) acredita que os sujeitos tecem uma história que os enreda. São muitos, ricos e distintos os lugares sociais

<sup>17</sup> A noção de um museu que participasse amplamente das formas culturais, sociais e econômicas foi um dos desdobramentos da Mesa Redonda de Santiago do Chile realizada em 1972. Evento que discutiu a educação museal e as interações com o acervo dos museus. (PRIMO, 1999, p. 102).

dos quais os sujeitos participam, se apropriam de suas histórias e podem partilhar da construção da sociedade, menos desigual e mais inclusiva.

Para Mírian Celeste Martins, mediar, pressupondo o espectador emancipado, “não é despejar informações, mas oferecer espaços para agir, observar, comparar, interpretar” (MARTINS, 2014, p. 21). Essa autora concebe mediar como “estar entre muitos” em um museu, pois, neste equipamento, encontram-se:

[...] as obras e as conexões com as outras obras apresentadas, o museu ou a instituição cultural, o artista, o curador, o museógrafo, o desenho museográfico da exposição e os textos de parede que acolhem ou afastam, a mídia e o mercado de arte que valorizam certas obras e descartam outras, o historiador e o crítico que as interpretam e as contextualizam, os materiais educativos e os mediadores. (MARTINS, 2014, p. 21).

Os museus revelam-se deste modo como campos de educação e investigações originais, capazes de anunciar a possibilidade de um diálogo amplo sustentado em pressupostos pautados na diversidade.

Assim, forma-se o pressuposto que os museus, enquanto espaços educativos e socializadores, cumprem a função subliminar de transmitir a sua história e arquitetura. Isso se dá por meio da apresentação das obras, seleção de acervos, entre outros aspectos, e também de um conjunto de símbolos que prestigiam seus objetos expostos. Desse modo, contribuem também para a construção de narrativas críticas quanto à presença no mundo, por meio das visitas.

Chamamos de experiência sensível as ações humanas acontecidas no museu, que passam pela lembrança, imaginação, reafirmação identitária, pelo encantamento, sofrimento, reposicionamento de concepções prévias, entre tantas outras reações provocadas pelos sentidos colocados em ação, no uso pedagógico dos museus. A experiência sensível é corpórea, pois é com o corpo que garantimos nossa presença no mundo. É pelo corpo que se dá a primeira aproximação com o acervo do museu. Por se tratar de uma instituição que propõe uma visualização da história, por meio de objetos tridimensionais, a experiência sensível depende do contato visual com as exposições dos museus. Pelo contato visual, os sujeitos elaboram percepções baseadas em suas experiências e constroem uma narrativa empática. (BRAGA, 2018, p. 255).

Dessa forma, a exposição e a visita mediada permitem discutir as relações raciais com seus visitantes desde a infância, com as noções de pertencimento e de possibilidades de diálogo com os artefatos culturais. O que se espera por este intermédio é ampliar o acesso aos bens e equipamentos culturais em relação às

práticas e linguagens que colaboram para a formação cultural, ampliando cenários, saberes e conhecimentos.

Ao deslocar as crianças dos cenários conhecidos, desencadeia-se as reflexões relacionadas a este movimento, ampliando os cenários, os saberes, os territórios, a história e a estética para estes sujeitos. Dessa forma, abre-se novos horizontes, abarcando outras formas de se conhecer e reconhecer a si próprio e ao outro, expandindo sua rede de experiências, que podem vir a constituir seu capital cultural<sup>18</sup>. A ampliação do repertório das experiências culturais pode se dar por meio do acesso a diferentes interações com seus pares e com o mundo, e da possibilidade de outras formas de aprendizagem, já que, como nos diz Maria Isabel Leite (2005):

[...] é no diálogo com o outro e com a cultura que cada um é constituído, desconstruído e reconstruído cotidianamente. O acesso aos bens culturais é meio de sensibilização social que possibilita, ao sujeito, apropriar-se de múltiplas linguagens, tornando-o mais aberto para a relação com o outro, favorecendo a percepção de identidade e alteridade (LEITE, 2005, p. 23).

Neste contexto, os museus têm importante papel na aproximação com a infância e a ampliação de seu repertório cultural, pois mais que colecionar, selecionar, conservar e preservar objetos que guardam a memória dos povos que habitam o Brasil, podem propor a discussão de temas atuais e relevantes concernentes ao seu patrimônio material e imaterial. Assim, podem contribuir para a consolidação da função social deste espaço, no desempenho da importante tarefa de utilizar o patrimônio cultural como recurso educacional, turístico e de inclusão social, também para a infância.

Ao trilhar propostas educativas de trabalho com crianças em outros territórios que não a escola, comprometidos com as lutas antirracistas e, por conseguinte, com as lutas anticoloniais, este trabalho pretende contribuir para a ampliação dos saberes e visões de mundo, em que outros sujeitos sejam vistos, ouvidos e reposicionados.

18 Pierre Bourdieu (1998, 2004, 2007) analisa o capital cultural, caracterizado por uma perpetuação de valores sociais determinados pela união de conhecimento, informação, sinais linguísticos, posturas e atitudes, considerando suas particularidades. Por sua vez, essas traçam a diferença de rendimento acadêmico frente à escola.

A educação museal, por intermédio do educativo, pode articular seus acervos e ações em cenários provocativos de narrativas sobre a educação étnico-racial ao criar percursos em que a presença do negro na sociedade está em exposição, de modo distinto de repertório centrado na escravização, como o negro que resiste, produz saberes e cultura. Essa possibilidade, além de problematizar o presente ao analisar o passado, ainda pode promover novas experiências que podem ampliar suas relações com o conhecimento e a valorização da cultura afro-brasileira.

Os museus, como articuladores de contextos em que objetos e artefatos têm valores conferidos pelo poder e força das relações sociais, não podem incorrer no risco de não problematizá-los, cumprindo assim também, suas funções sociais e artísticas, e podendo ser espaço de resistência e luta.

A articulação entre os contextos da educação museal e das relações étnico-raciais está em evidenciar a democratização e a relação de pertencimento aos artefatos culturais, conceito importante para ações nos museus que visem o desenvolvimento cultural, social e da cidadania para o desenvolvimento da consciência crítica. A relação proporcionada pela experiência da visita do indivíduo com dado objeto, artefato e/ou manifestação cultural pode ser um importante meio de conhecer, valorizar e respeitar as diversidades culturais e étnico-raciais. Ainda, de compreender e de se posicionar diante das desigualdades naturalizadas pelos sistemas econômico e cultural. Para isso, é importante ampliar a leitura dos códigos culturais que envolvem as relações e, conseqüentemente, as relações de poder implícitas e/ou explícitas. Dessa forma, o museu pode ser palco para o desenvolvimento de reflexão, respeito e consciência crítica.

Visando essa ampla divulgação e promoção do patrimônio cultural étnico-racial, por meio das visitas a museus brasileiros e seus acervos, temos como exemplos, dentre outros, os museus Afro-Brasil (São Paulo), Museu do Escravo (Minas Gerais), Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (São Paulo), Museu da Abolição (Pernambuco), Museu do Ouro (Minas Gerais), Museu Afro-Brasileiro (Bahia), além dos museus Afro-Digitais da Rede Digital (Bahia, Maranhão, Pernambuco, Rio de Janeiro e Mato Grosso) relacionados à presença do negro no Brasil. Se pensarmos na dimensão continental de nosso país esses equipamentos ainda são irrisórios.

Relacionam-se também aos universos culturais africanos e afro-brasileiros, abordando e registrando temas como arte, religiosidade, trabalho, escravidão e

diáspora africana, por meio das influências e trajetórias históricas africanas e afro-brasileiras na construção da sociedade brasileira. Estes têm como princípio a percepção de que é essencial inovar, rever e reconstruir o modo de promover a cultura, ao perceber o potencial das visitas aos museus, sendo elas físicas ou virtuais, e em promover o debate sobre as relações étnico-raciais. Pois assim pode-se tentar compreender a própria identidade, aceitar e valorizar a diversidade de culturas.

As visitas aos museus identificados para este estudo (Memorial Minas Gerais Vale, Museu de Artes e Ofícios, Museu Brasileiro do Futebol e Espaço UFMG do Conhecimento) foram definidas por possuírem itinerários temáticos que atendem ao recorte das discussões étnico-raciais de valorização da cultura afro-brasileira, por meio do Percurso Território Negro e pelo trabalho desenvolvido por seus setores educativos, na perspectiva de uma educação museal.

Afinal, o que dizem o currículo da EMEI investigada, o trabalho desenvolvido pelas professoras com a turma de 5 a 6 anos e as próprias crianças sobre a temática pesquisada?

## 4 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA PARA AS VISITAS NO PERCURSO TERRITÓRIO NEGRO



### 4.1 A EMEI e a discussão sobre a diversidade étnico-racial

Figura 8 – Cortina do refeitório



Fonte: Arquivo pessoal.

Abrir com a imagem da cortina que recebe as pessoas ao adentrar a EMEI Vila Leonina é sugestivo ao propósito desta pesquisa. Isso porque esta apresenta,

logo na entrada, o “lugar de fala”<sup>19</sup> das crianças daquela comunidade escolar. Esta cortina de pano foi pintada em 2014, como produto de um projeto desenvolvido tendo como temática os direitos das crianças. Reconhecer a escola como sendo um lugar de direitos, onde as crianças podem e devem usufruir das brincadeiras, da ludicidade, da criatividade, de expressão artística, de se alimentar, de fazer amizades, de aprendizagens, conhecer outros espaços para construir conhecimentos. Expor ainda as produções das crianças, reconhecendo-as como sujeitos de direitos em um “ciclo próprio da existência humana”<sup>20</sup>, podendo assim ampliar e exercitar sua cidadania pelo protagonismo e valorização de suas vivências em comunidade.

Desse modo, percebe-se que a escola preza por pensar a infância e seus lugares de fala para acolher a importância de se estimular perspectivas que rompam com a cultura hegemônica e adultocêntrica. Na tentativa de buscar, desse modo, combater o epistemicídio<sup>21</sup> das produções, saberes e vozes dos sujeitos afro-brasileiros, propiciando assim uma multiplicidade de discurso, rompendo com a ideia de uma história única<sup>22</sup>. Tal prática está em linha com o pensamento de Angela Meyer Borba, Amanda Nogueira e Taia N. M. T. Borba quando afirmam que:

As crianças, para além de seres em desenvolvimento e em processo de socialização, são sujeitos históricos, produtores de cultura. [...] Na busca de atribuir sentido ao mundo, as crianças produzem cultura, trazendo novidade ao mundo em que se insere. [...] Nesse processo, as crianças produzem suas próprias culturas, apropriando-se das culturas existentes e ao mesmo tempo reinterpretando-as e reinventando-as, a partir de seus próprios modos de sentir, pensar, agir e se expressar. (BORBA; NOGUEIRA; BORBA, 2016, p. 19).

Uma escola que tem como lema “Onde os saberes e fazeres das crianças são respeitados”, parece contar com uma educação que considera, além da criança

<sup>19</sup>Em que as crianças podem falar por si próprias, de seus lugares sociais. Para maior aprofundamento no conceito ler: RIBEIRO, Djamil. O que é lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2017. 112 p.

<sup>20</sup> Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury na apresentação do livro: REIS, Magali; BORGES, Roberta Rocha (orgs.) Educação Infantil: arte, cultura e sociedade. Curitiba: CRV, 2016.

<sup>21</sup>Epistemicídio é um conceito, elaborado por Boaventura de Souza Santos, que trata da destruição de formas de conhecimento e culturas que não são assimiladas pela cultura do Ocidente branco.

<sup>22</sup> A nigeriana Chimamanda Adichie trata do perigo da história única, aquela vista pelo olhar do colonizador, em uma instigante palestra no evento *Technology, Entertainment and Design* (TED). YouTube. Disponível em: <>. Acesso em: 13 mar. 2018.

como sujeito de direito, também valores favoráveis a diversidade. A escola, ao exercer sua função social em articulação com os documentos oficiais, pode se apropriar, utilizar, compartilhar e semear esses preceitos para toda a comunidade escolar. Isso foi constatado ao realizar as leituras dos documentos que orientam o trabalho dos profissionais desta instituição, que sinalizam uma articulação entre eles e o Projeto Político Pedagógico (PPP), que destaca:

[...] buscamos construir (PPP), com a participação de toda a comunidade escolar, uma unidade de propósitos, que permita o compartilhamento de crenças, desejos e valores, concepções entre os profissionais desta UMEI. (PPP EMEI Vila Leonina, 2016, p. 7).

A participação de toda a comunidade descrita no PPP, foi percebida na análise deste documento que contém além dos nomes dos participantes, em listas de assinaturas, os gráficos desta participação em encontros de familiares e toda a comunidade escolar também registrados por fotos. Nesses encontros foram discutidas as necessidades da escola e comunidade no atendimento às crianças, no que diz respeito às questões de organização administrativa, financeira e pedagógica.

Dentre essas discussões estava a metodologia desenvolvida pela EMEI que é o trabalho por projetos, que podem ser projetos institucionais, projetos da turma e outros. Por sua vez, quanto ao Projeto Institucional (PI), afirma-se:

Os projetos de trabalho institucional constituem uma metodologia eficiente numa perspectiva da autonomia, pois desloca o foco dos conteúdos para a centralidade das crianças. (PPP EMEI Vila Leonina, 2016, p. 75).

Ainda sobre a metodologia de projetos contida no PPP, faz-se a leitura sobre o currículo conectado à vida das crianças e os saberes que circulam na sociedade. Está previsto no Projeto da Turma (PT) que:

Na organização dos projetos pedagógicos para a educação infantil, o currículo deve ser concebido 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, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade. (PPP EMEI Vila Leonina, 2016, p. 76).

Os trechos dos documentos confirmam o desejo e o compromisso desta instituição com o protagonismo infantil, as diferentes formas de aprender e ensinar,

pautados na valorização da diversidade e para a cidadania. A leitura do Projeto da Turma (PT) pesquisada, intitulado “Brasil e África - um elo de saber”, como enunciado no PPP, está valorizando saberes e experiências das crianças e os diversos saberes, pois explicitamente propõe atividades pedagógicas para o desenvolvimento de conhecimentos sobre as relações por meio das diversas linguagens (oral, escrita, musical, matemática, digital, corporal e plástica visual), que versam sobre as questões étnico-raciais:

Com a finalidade de possibilitar as crianças da Educação Infantil um conhecimento significativo, foi elaborado o Projeto ‘Brasil e África - um elo de saber’, que corresponde a necessidade educativa voltada para a formação de valores e posturas que contribuam para que as crianças valorizem seu pertencimento étnico-racial tornando-se parceiros da cultura antirracista, do fortalecimento da dignidade e da promoção da igualdade real de direitos. (PT EMEI Vila Leonina, 2018).

A busca pela valorização, pertencimento, fortalecimento da dignidade e promoção da igualdade são princípios que alicerçaram o trabalho das professoras Renata e Shirley, mas que não foi desenvolvido somente com as crianças. O PT, por meio das atividades propostas pelas professoras valorizavam a participação das famílias na construção dos conhecimentos. As famílias foram envolvidas e participantes nas estratégias educativas, confirmando a complementaridade da educação da infância descrita na LDBEN (1996).

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 2013a).

Essa complementaridade se materializa na parceria entre família e escola na educação dos pequenos, pois ela é o primeiro local de socialização e aprendizado para as crianças. A instituição educativa não pode “fechar os olhos” para as potencialidades dessa relação, uma vez que:

[...] ao nascer, a criança já tem um lugar numa rede de trocas subjetivas através das quais saberes, sentimentos, emoções e significados são veiculados. Sua subjetividade é forjada na coexistência, em sua maneira singular de interpretar o mundo e na identidade pessoal que é constituída no confronto com a alteridade. (SZYMANSKI, 2007, p. 18-19).

A importância de trazer a família para o trabalho com as crianças foi relatado pela professora Shirley que diz: *“envolvendo a família também no projeto porque só o contexto escolar é pouco, o trabalho precisa ser de parceria”*. Assim ela ratifica o que está apontado no PPP da EMEI:

No Brasil, coexistem diferentes formas e espaços de criar e educar crianças, não existindo uma família ideal. Existem as famílias reais, independente de sua configuração. Por isso é fundamental para a instituição de educação infantil conhecer as famílias e junto com elas estabelecer uma parceria e troca de informações na educação das crianças. A família, principal canal de iniciação dos afetos, das relações sociais e das aprendizagens para a criança, é responsável pelos primeiros cuidados, pela proteção e pela educação da criança. Faz-se necessário respeitar, portanto, considerar a diversidade sociocultural, considerando a riqueza e as peculiaridades das famílias e de cada uma das crianças. (PPP EMEI Vila Leonina, 2016, p. 8).

Esse entendimento comunga com as ideias sustentadas pela pesquisadora Heloísa Szymanski (2007) sobre a temática família/escola. Esta considera que tanto as escolas quanto às famílias compartilham o desejo do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. O aprendizado proposto pelas professoras, alicerçado no PPP, foi de valorização dos diferentes saberes e espaços de aprendizagem para o reconhecimento do pertencimento étnico-racial dos envolvidos.

A pertinência do trabalho “Brasil e África” foi ressaltada e incentivada pelos gestores da EMEI, que, segundo as professoras Renata e Shirley, se deu após a definição da Literatura como tema do projeto institucional de toda a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH) para o ano de 2018. Estas professoras foram estimuladas a desenvolver a temática étnico-racial com as crianças de 5 anos:

*Foi a partir do diretor que fez a proposta, e eu acho que é um assunto que precisa ser discutido não só no dia 20 de novembro, mas no ano inteiro. É um tema que precisa ser discutido no ambiente escolar, a gente não trabalha se quiser e sim é obrigado a trabalhar” (Profª. Shirley).*

*Eu fiquei sabendo através da gestão da EMEI, o diretor me chamou para uma primeira conversa e eu fiquei interessada em trazer a temática para a sala de aula (Profª. Renata).*

As falas das professoras deixam explícito que o interesse inicial não foi delas, e sim da direção da escola. Apesar de serem suggestionadas a desenvolvê-lo, ambas abraçaram a ideia, ao reconhecerem a importância da temática.

Dentre as ações metodológicas com o projeto da Literatura mobilizaram as professoras para sua inscrição no Circuito de Museus em BH, especificamente no

Percurso Território Negro. Esta também foi uma sugestão do gestor, para, como disse a professora Renata,

*ampliar as vivências das crianças e mostrar outras histórias, imagens e lugares”, já que as crianças aprendem “em todos os lugares que promovam a interação entre o grupo e os objetos de estudo sala de aula, como refeitórios, parques, biblioteca, museus, parques ecológicos e em lugares que dialogam com o tema proposto.”Profª. Renata).*

As professoras entendem que esta é uma outra forma de ler o mundo, ampliando também o conceito de literatura. A ampliação das vivências culturais das crianças está referenciada no PPP, quando este trata do currículo:

[...] O currículo tem como eixos norteadores as interações, o brincar, a cultura, sociedade e natureza garantido experiências que:

[...] - Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo reconhecimento da diversidade;

[...] - Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

[...] - Reconhecimento e a ocupação dos espaços públicos, tais como: centros culturais, museus, bibliotecas, cinemas, teatros, parques e praças da cidade a comunidade na qual a instituição educativa está inserida. (PPP EMEI Vila Leonina, 2016, p. 77-78).

Ainda no que diz respeito às referências ao currículo da instituição, às crianças, como sujeitos de direitos a diversidade e a cidadania igualmente, aparecem no texto do PPP:

A proposta pedagógica da Educação Infantil está fundamentada em uma concepção de criança como sujeito de direito, ser social e histórico, participante ativo no processo de construção de conhecimento e deve assegurar:

I - Os princípios éticos da Autonomia, da responsabilidade, da Solidariedade e do respeito ao bem comum;

II - Os princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à democracia;

III - os princípios estéticos e culturais da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, da Liberdade de expressão e da diversidade das manifestações artísticas e culturais;

IV - o respeito à identidade pessoal das crianças, de suas famílias, dos Professores, de outros profissionais[...]

V- o respeito à diversidade, seja ela individual, cultural, socioeconômica, étnico-racial, linguística, religiosa ou decorrente de deficiências. (PPP EMEI Vila Leonina, 2016, p. 75-76).

Os princípios elencados no texto do PPP da EMEI Vila Leonina apontam para uma educação baseada no respeito à presença no mundo das crianças e foram inspirados em documentos normativos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais (2006). Gomes e Araújo (2016) defendem estas ações com as crianças pequenas:

Destaca-se a relevância de se começar um trabalho relacionado com as questões étnico-raciais na educação infantil, considerando o significativo papel da educação infantil para o desenvolvimento humano e formação plena das crianças consideradas como sujeito de direito, a formação da personalidade, a construção da inteligência e a aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços essenciais para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, fazendo com que crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos seus coletivos de origem. (GOMES; ARAÚJO, 2016, p. 45).

O respeito à presença no mundo da cultura, da ancestralidade, da corporeidade, da estética e da garantia da voz, alicerçados numa postura antirracista, são preceitos de um currículo que sinaliza uma perspectiva decolonial, ao romper com os valores hegemônicos estabelecidos. Considera-se assim uma diversidade de sujeitos, suas trajetórias e seus modos de ser e viver no mundo. Como sugere Vera Maria Ferrão Candau em sua reflexão:

As relações entre direitos humanos, diferenças culturais e educação nos colocam no horizonte da afirmação da dignidade humana, num mundo que parece não ter mais convicção como referência radical. Neste sentido, trata-se de afirmar uma perspectiva alternativa e contra hegemônica de construção social, política e educacional. (CANDAU, 2003, p. 7).

Contextualizar a educação dando visibilidade, reconhecimento e valorizando diversas culturas, saberes e experiências de ser e estar no mundo em práticas pedagógicas na escola, mediadas pelas visitas aos museus, fazem parte do trabalho pedagógico na EMEI. As professoras ressaltaram a importância de se inserir no cotidiano pedagógico da EMEI práticas que abordam as questões étnico-raciais:

*Esse trabalho é importante, pois na infância é que se constrói a autoestima positiva e a autoafirmação da sua identidade, além do pertencimento a sua*

*cultura. Por isso é importante, né? A criança se reconhecer, construção da identidade dela, a autoafirmação, acho que isso tudo vem da Educação Infantil. Independente de lei.” [...] “Dar visibilidade à cultura através da organização do ambiente escolar em lugares comuns como banheiros, murais, hall de entrada. (Profª. Renata).*

*Eu acho assim que independentemente de estar na Lei ou não, essa temática tem que começar a ser trabalhada na educação infantil, porque como se diz... ninguém nasce preconceituoso, ninguém nasce com um monte de coisa, então são coisas que vão sendo formadas. Essas intervenções e esse trabalho tem que começar na educação infantil, independente de lei. (Profª. Shirley).*

A presença de práticas cotidianas que dialogam com culturas diversas fazem parte da proposta da instituição, como relataram as professoras. Elas destacaram um intercâmbio da EMEI Vila Leonina com uma escola infantil de Moçambique na África, ocorrido desde anos anteriores

*Tem um trabalho de intercâmbio com Moçambique. Com uma escola, eles mandam atividades de lá para cá e agente também mandou daqui para lá. Este está dentro do projeto “Brasil e África. (Profª. Shirley).*

*É um projeto da escola, tem uns vídeos, uma gracinha. Eles na sala de aula, cantando para agradecer as cartinhas que nós enviamos. Eu mostrei o vídeo e as fotos para meus alunos. (Profª. Renata).*

Este projeto foi idealizado pelo gestor da instituição e buscou auxílio no Núcleo de relações Étnico–Raciais (NRER) da SMED/PBH, a fim de realizar um intercâmbio com alguma escola em país africano de língua portuguesa. Dessa forma, o NRER – SMED/PBH orientou ao diretor que procurasse a escritora de literatura infantil e ex-servidora da PBH, Maria do Carmo Costa (Madu Costa), que estava se preparando para uma viagem à África, onde seria homenageada em Moçambique<sup>23</sup>. Madu Costa em visita a algumas escolas de Maputo e região metropolitana, intermediou o contato entre as escolas (brasileira e moçambicana), concretizando a proposta em 2014.

Os primeiros contatos foram entre os gestores das escolas, para combinar o intercâmbio. Posteriormente, as crianças e professores iniciaram a interlocução, enviando desenhos, perguntas, textos coletivos e cartas pelos correios ou pelas mídias eletrônicas e/ou redes sociais. Como as crianças ainda não dominavam a escrita, foram incentivadas a se expressarem por meio de desenhos, pinturas, colagens e textos coletivos, tendo as professoras como escribas. Foram

23HOMENAGEM à Madu Costa em Moçambique. Brasília: Rede Brasil Cultural, 2014.

compartilhadas entre as escolas informações sobre brincadeiras, brinquedos, cantigas tradicionais, alimentação, modos de ser, viver e vestir dos dois países.

**Figura 9 – Imagens das crianças em escola em Moçambique**



**Fonte: Acervo da EMEI Vila Leonina.**

Como se pode ver nas imagens, as crianças da escola em Moçambique estão reunidas para cantar e agradecer os presentes em forma de cartas que receberam das crianças da EMEI Vila Leonina, possíveis de identificar ao fundo enfeitando a parede. Além das cartas, as escolas trocaram mensagens, fotos e vídeos por aplicativos de voz e imagem. Este projeto continua mas com ações e contatos mais espaçados.

A experiência da troca entre as escolas evidencia a busca da instituição por diversas referências, vivências e olhares sobre a temática racial, que perpassa também pela aquisição de materialidade, uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs), além de formação continuada para a melhoria do trabalho pedagógico e atendimento às crianças. Esta ação se insere no contexto da alteração da LDB, atendendo ao prescrito na Lei nº 10.639/03 e suas diretrizes curriculares, de modo a favorecer a criação de estratégias pedagógicas para interferir na construção de uma pedagogia da diversidade e garantindo o direito à educação, com vistas a superação das desigualdades e do racismo. As professoras destacaram a importância da dimensão auto formativa ao desenvolver esse trabalho:

*Está sendo muito gratificante, tenho descoberto muita coisa que eu não sabia. (Profª. Shirley).*

*Acho isso importante, saber das nossas origens, dos nossos ancestrais. A história que te contaram, mas apresenta a história por um outro olhar, a gente precisa saber das outras histórias de todas as histórias. (Profª. Renata).*

Dentro deste projeto, percebe-se que a formação das professoras também foi importante, pois ela possibilitou ampliar o repertório de práticas e a reflexão sobre as abordagens e práticas sobre a temática racial, além da aquisição de referenciais teóricos para potencializar as ações pedagógicas. Ao questionar as professoras sobre quais estratégias pedagógicas que possam contribuir para a promoção da igualdade racial e a superação do racismo em nossa sociedade, elas disseram que através do planejamento semanal, com as rotinas, rodas de conversa e outras atividades podem dar mais visibilidade às práticas desenvolvidas cotidianamente e também por meio da formação.

Mesmo as respostas das professoras sendo mais genéricas, pode-se inferir que há intencionalidade do trabalho cotidiano para melhorar a educação das relações étnico-raciais, seja nas rodas de conversas, nas reflexões cotidianas ou nas intervenções em caso de conflitos. Estas são aliadas ao planejamento, formando um alicerce para ampliar o repertório de professores e crianças, contribuindo assim para maior visibilidade, reconhecimento e respeito à diversidade étnico-racial'.

Por tudo isso, essa instituição foi escolhida para a realização desta pesquisa, já que vislumbra lançar luz à presença do negro no Brasil e fora dele, considerando a produção e disseminação de conhecimentos destes atores, como sugere a “Sociologia das Ausências” (SANTOS, 2004). Esta realça a necessidade de fazer emergir os sujeitos, conhecimentos e culturas invisibilizados no currículo, numa tentativa de transformar essas ausências e invisibilidades em presenças, em conhecimentos sobre o negro e a educação étnico-racial no cotidiano escolar.

Nesse movimento de visibilizar o negro e desvelar o contexto das relações étnico-raciais, insere-se o Projeto “Brasil e África - um elo de saber”, fazendo emergir os sujeitos negros e suas presenças e contribuições positivas na sociedade, por meio de histórias, brincadeiras, pesquisas, imagens, músicas e vídeos. Outra

estratégia metodológica foram as visitas aos museus pertencentes ao Percorso Território Negro aqui apresentadas.

Para este estudo, interessa-nos as visitas nestes equipamentos culturais. Foram analisadas articulando as ações, práticas e intervenções dos sujeitos antes, durante e depois, buscando compreender a inserção no projeto das professoras, para ajudar a entender como as relações étnico-raciais são tratadas pelo currículo da Educação Infantil na EMEI pesquisada.

#### 4.2 A preparação das visitas....

Pensar os processos educativos na perspectiva do respeito, da valorização e do reconhecimento da diversidade, com foco nas culturas africanas e afro-brasileiras requer a reflexão sobre modos de agir, conceber o conhecimento e a criação de estratégias que articulem a temática racial aos demais conteúdos. Nos termos de Rosa Margarida de Carvalho Rocha (2009):

A escola deve investir na construção de uma pedagogia antirracista, voltada para a afirmação das identidades negras em suas diferenças. Para isto, terá como objetivo consolidar uma cultura escolar cotidiana de reconhecimento e respeito às diversidades, as peculiaridades, e ao repertório cultural do povo negro sem hierarquizá-los. (ROCHA, 2009, p. 25-26).

Com este propósito, a instituição deixa explícito em seus documentos a busca por meio de estratégias pedagógicas e curriculares para implementar a Lei 10.639/03, valorizando a “diversidade como elementos positivos e enriquecedores ao processo educativo” (ROCHA, 2009, p. 26) desde a primeira infância.

Quanto às referências metodológicas do trabalho com a educação infantil, que se situa na perspectiva das Proposições Curriculares para a Educação Infantil da PBH, as professoras argumentam que:

*Trabalhar com projetos também é mais fácil para abordar todas as linguagens né! Não tem aquela coisa separadinha... dá para trabalhar linguagem oral e escrita, matemática, linguagem, digital, a corporal, artes... Então assim tá tudo envolvido. (Profª. Renata)*

*[...] o trabalho é realizado seguindo a proposta da rede Municipal de Educação de Belo Horizonte através dos eixos-habilidades - linguagens, rodas de conversa, registro da rotina atividades que contemplam as linguagens musical, oral, escrita, plástica visual, matemática e corporal. (Profª. Shirley).*

Para desenvolver o projeto “Brasil e África - um elo de saber”, as professoras Renata e Shirley, definiram a metodologia de trabalho de modo a articular as diversas linguagens e envolver os familiares. Lembra a professora Renata sua primeira estratégia:

*A partir da escolha do tema [étnico-racial], no início fui selecionar a literatura, os livros literários que abordam a temática. Criei então a lista de livros, esses aqui são só alguns. Utilizei também o kit da PBH. (Profª. Renata)*

Uma lista de livros foi enviada para casa como empréstimo às crianças para a leitura com a família pensada pelas professoras após pesquisa sobre a temática, para elencar aqueles que seriam utilizadas nas atividades. Esta prática de leitura se consolidou como forma de articular os saberes construídos e compartilhados entre família e escola. Quanto à participação e envolvimento das famílias, as professoras disseram:

*Enviei para casa, também né, a explicação do projeto para a família, mostrando como seriam as etapas do trabalho, colocando a família a par, trabalhando junto com ela para mostrar o nosso projeto. (Profª. Renata).*

*Além das crianças aprenderem, os pais também estão se envolvendo no trabalho com essa temática e com a Literatura, é um envolvimento maior na educação dos seus filhos... esse também é um modo de estar envolvendo a família neste processo. (Profª. Shirley).*

Inicialmente foi feita uma sacola literária, a confecção e pintura desta sacola também fizeram parte do processo pedagógico. Para além do transporte dos livros, foi também utilizada para visibilizar o trabalho de pesquisa sobre África, por meio das silhuetas e cores utilizadas. Toda semana as crianças levavam para casa um livro para a família conhecer e contar a história:

*A sacola literária é um trabalho com a família. Uma vez na semana a sacola vai para a casa deles, aí fazemos a escolha dos livros, criando um ambiente em que as crianças escolham os livros que elas querem levar. Então, os meninos fazem o registro juntamente com a família, sobre a história que leram. (Profª. Renata).*

As falas das professoras destacam tanto a importância de envolver a família, quanto o acervo literário diversificado para este trabalho. Quanto à necessidade de materialidade as professoras apontam que:

*Eu penso também que, para trazer um projeto desse para dentro da sala de gente, precisa ter materialidade. (Prof<sup>a</sup>. Renata).*

*Nós pedimos que escola providenciasse outros livros, que fomos pesquisando de acordo com o desenvolvimento do trabalho. O diretor comprou os livros, então começamos a trabalhar. (Prof<sup>a</sup>. Shirley).*

*Precisa ter materialidade até para esse reconhecimento das cores, porque igual essa questão do reconhecimento da cor, como é que a gente vai e quer trabalhar que a criança faça o seu autorretrato, se reconheça, se você não tem material, não tem lápis que tem a cor da criança, pois se tivesse um dia da cor da criança seria a hora de fazer marrom, preto e bege, ou aquele rosa que as pessoas teimam em dizer que é o lápis cor de pele. (Prof<sup>a</sup>. Renata).*

*Porque só com um material a gente consegue fazer uma intervenção bacana na sala da gente, porque aí cada um se encontraria, seria o respeito a todas as cores, e eu vejo também essa dificuldade na materialidade. Por que a direção quer que a gente trabalhe, mas a gente também precisa ter um suporte para fazer um bom trabalho. (Prof<sup>a</sup>. Renata).*

A disponibilidade e diversidade de materialidade para o trabalho cotidiano com as crianças como a aquisição e disponibilização dos itens solicitados, aglutinam valor às ações e experiência proporcionadas às crianças, como relatado pelas professoras. Um apontamento revelado pela professora Shirley nesta busca de materialidade para o trabalho com a temática étnico-racial, contrapõe um discurso de falta de instrumentos:

*Então com o projeto, vejo que sim, agora você consegue muito material sobre a temática. Através desse projeto que eu tenho que pesquisar muito, percebi que tem muito material para a gente trabalhar e a gente precisa pesquisar mais e mais a fundo, e eu vejo que tanto de material que tem disponível. (Prof<sup>a</sup>. Shirley).*

Esse relato mostra como é importante a busca de novos instrumentos para o trabalho. Percebi que a escolha dos materiais para o desenvolvimento do trabalho é muito cuidadosa e procura tratar com intencionalidade aspectos que envolvem a cultura negra e a diversidade. Desse modo, parece que não há uma hierarquização, nem polarização entre o ser branco ou negro. Entretanto, esta materialidade ainda não é encontrada facilmente, ou seu uso é financeiramente viável para atender os objetivos educativos, como a caixa de lápis de cor ou giz de tons de pele. Mesmo

entendendo a importância da aquisição e diversidade de materialidade para a execução do projeto, é sabido que estes sozinhos não garantem ações positivas, sendo necessário um repertório de intervenções assertivas por parte das educadoras que buscam constituir relações respeitadas e de valorização da diversidade.

Por isso é necessário estar atento nas relações com as crianças e as concepções de infância ao criar possibilidades de construções, produções de saberes e conhecimentos. As professoras apresentam suas concepções para o trabalho na educação infantil:

*A partir do momento que você está colocando, para ela, mostrando para ela o trabalho através da literatura, através da música, através dos jogos e das brincadeiras africanas, a criança também vai vendo o pertencimento dela. (Profª. Shirley).*

*As crianças trazem a sua aprendizagem de casa e a escola é o ponto importante para se formar opiniões e expor suas ideias. (Profª. Renata).*

*O trabalho na educação infantil deve ser realizado por meio de brincadeiras, histórias, jogos simbólicos, escuta das crianças e dos adultos. (Profª. Shirley).*

*[Um trabalho] que leve em consideração as características da infância e que possa proporcionar desenvolvimento integral de forma lúdica e prazerosa. (Profª. Renata).*

Os relatos tratam de diferentes estratégias, de concepção de educação infantil e linguagens estas professoras utilizam para desenvolver o trabalho na EMEI.

Para possibilitar o trabalho com as linguagens, alicerçados na educação das relações étnico-raciais, foram planejadas ações e estratégias para o desenvolvimento do projeto, com a escolha e seleção da materialidade:

Seleção de livros e materialidade para o trabalho.

*Teve toda uma preparação antes de começar o projeto né! Fizemos uma roda conversando com as crianças falamos que ia ser trabalhado um projeto. (Profª. Renata).*

Essa seleção inicial desencadeou outras ações intencionalmente planejadas para mobilizar os conhecimentos existentes e ampliar ou construir novos conhecimentos sobre África e a presença do negro. A sacolinha literária com figuras e cores de inspiração africana são exemplos da expressão por meio da pintura:

*Eu tive também a ideia da sacolinha literária para as crianças pintarem com motivos africanos, a sacolinha que veio através do kit de materiais escolares da prefeitura. Então a gente utilizou como material para transporte de livros para casa. (Profª. Renata).*

*Escolhi algumas figuras que tivessem a ver com o projeto em que as crianças conseguissem pintar. As figuras tinham a ver com o que estávamos trabalhando com as cores, então eles pintaram a sacolinha. (Profª. Shirley).*

As pinturas, confecção e o uso da sacolinha para o transporte dos livros para serem lidos em casa foi mais uma estratégia motivadora para o trabalho com a literatura. Esta sim teve papel principal na condução do projeto realizado pelas professoras da EMEI:

*Dentro desse projeto todo eu foquei em algumas literaturas, como “Bruna e a galinha d’Angola, aí surge a necessidade de falar sobre Angola, onde fica Angola, mostrar o mapa da Angola... às vezes eu tenho que pesquisar e aprendo muito também. As cores da bandeira, o significado das cores... confeccionamos a galinha da Angola e contei a história. (Profª. Shirley).*

*Já a atividade literária vai para uma criança, a sacolinha vai para todo mundo, cada um escolhe seu livro e leva, mas atividade de fazer o reconto oral, o registro é de uma criança por vez. Por exemplo, nesta terça a Lara levou, na próxima o Miguel leva, e assim por diante. (Profª. Shirley).*

*Utilizei também outras histórias, utilizei outros livros e outras literaturas, como as panquecas de Mama Panya. Parti do Baobá, que o Baobá é da África, e a importância dessa árvore. Aí fui pesquisar o Baobá na África, a importância da árvore e através dessa árvore os mais velhos sentam embaixo dela, junto com as crianças, e contam as histórias da África, da ancestralidade. (Profª. Renata).*

*Eu fui trabalhando muitas literaturas, não só uma. Cada literatura que eu fui trabalhando fui pegando um pouquinho do que a gente foi descobrindo que era da África. (Profª. Renata).*

Os relatos das professoras mostram que o trabalho foi desenvolvido a partir de histórias e foram desencadeando outras ações. Ainda sobre a literatura e as histórias, segundo Abramovich (1997), quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais explícita os sentimentos que tem em relação ao mundo. Neste encontro com a literatura “os sujeitos têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida” (FONSECA, 2012, p. 365). A construção e ampliação do conhecimento e das experiências por meio das histórias foram registradas, após cada livro e cada descoberta, em um mapa:

*Eu fiz um mapa e neste mapa a gente ia colocando as nossas descobertas. A gente colocou tudo que achamos de África, tipo baobá, nós pegamos o mapa, a gente fez o mapa e colocava lá o baobá, uma imagem ou um desenho. (Profª. Renata).*

*As rainhas, as coroas africanas também, então cada coisa que a gente foi achando.... as comidas, as palavras que a gente fala aqui no Brasil que são de origem africana, a gente ia colocando no mapa da África que estávamos construindo. (Profª. Renata).*

*Então tudo isso a gente foi colocando lá no mapa. Não peguei uma literatura específica, foram várias, e a gente vai descobrindo e foi explorando mais. (Profª. Renata).*

Para além da mediação com a literatura, outras formas de arte e linguagens foram utilizadas para ampliar o repertório cultural das crianças, pois para Barbosa “a arte como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e desenvolvimento.” (BARBOSA, 1998, p.16):

*Outra questão que eu trabalhei também foi a música. Trouxe o tambor para sala, onde os meninos puderam tocar. E eu trouxe um conto africano, “O macaco no mar Franco”, que fala sobre a questão do tambor. Tirei foto, deixei os meninos manusearem o tambor, sentir e ouvir o som. Depois eles fizeram o registro, um desenho de observação. (Profª. Renata).*

*A bandinha na outra escola, eu tenho um tambor de um formato mais africano. Lá estou fazendo o mesmo projeto e eles puderam pegar no tambor diambê. Também contei a história Koumba e o tambor diambê. Aí lá na outra escola eu já podia levar para sala, mas aqui eu trouxe esse outro da bandinha mesmo. (Profª. Renata).*

*Nós brincamos, fizemos a contagem dos chocalhos. Trabalhando a matemática, artes, a linguagem musical, a gente acabou envolvendo tudo assim né (risos). E a gente aproveitou o chocalho, confeccionou com os meninos para brincar de escravos de Jó, fazer brincadeiras ritmadas. (Profª. Renata).*

*E as cores também, a gente foi pesquisar para colocar as cores e encontramos as cores da unidade africana. (Profª. Renata).*

Essas narrativas apontam como o vínculo com as questões étnico-raciais de maneira positiva e as marcas dos valores civilizatórios afro-brasileiras<sup>24</sup> tais como ludicidade, musicalidade, corporeidade, oralidade, e até a culinária, dentre outros, podem ser vivenciados e percebidos no cotidiano escolar.

24 A África e seus descendentes imprimiram e imprimem no Brasil valores civilizatórios ou seja, princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se constituíram e se constituem num processo histórico, social e cultural. Como desenvolvido por Azoilda Loretto Trindade.

*Já as palavras de origem africana a gente tá trabalhando a linguagem oral e a linguagem escrita, também com essas palavras de origem africana. Os meninos adoraram descobrir algumas palavras que a gente fala o tempo todo e que são de origem africana, e que vieram para cá com os africanos. Tipo farofa, tutu, e coincidiu que no dia que a gente falou sobre o tutu teve tutu no almoço e eles puderam saborear, foi muito legal. Foi até numa sexta-feira que teve tutu e farofa. (Profª. Renata).*

*Tem muita coisa ainda para trabalhar. Trabalhamos a galinha, a galinha d'angola, tipos de galinha d'angola, as coisas vão surgindo. Quando eu levei a bandeira da Angola eu só ia trabalhar as cores mesmo, mas eles perguntaram o que que tem lá no meio, o que eram aquelas imagens. Fui trabalhar o significado e que ficou bem rico, trabalhei também a bandeira do Brasil e o significado das cores da bandeira. E assim vão surgindo outras questões e a gente vai dando continuidade ao trabalho. (Profª. Shirley).*

As palavras nomeiam o mundo, as coisas, os alimentos as pessoas e a vida, nelas também estão impressas as marcas afro-brasileiras. Perceber estas relações pode contribuir para a potencialização de saberes e a valorização de diferentes estéticas.

*Uma outra atividade é a caixa surpresa, que foi um espelho que a gente trabalhou. Trabalhei com a brincadeira do espelho também, se chama “o que que você tem diferente de mim?” Depois deste trabalho a gente fez o registro. (Profª. Renata).*

O trabalho com o espelho diz da valorização dos corpos, e da possibilidade de construção de saberes, como bem disse Azoilda Loretto da Trindade (2013) que

*Valorizar os nossos corpos e os de nossas crianças como possibilidades de construções, produções de saberes e conhecimentos coletivizados, compartilhados. Cuidar do corpo, aprender a massageá-lo, tocá-lo, senti-lo, respeitá-lo é um dos nossos desafios no trabalho pedagógico com a Educação Infantil. Dançar, brincar, rolar, pular, tocar, observar, cheirar, comer, beber, escutar com consciência. (TRINDADE, 2013, p. 36)*

Para além da valorização dos corpos, existe também necessidade de representatividade e apresentar diferentes elementos pode colaborar para a formação de subjetividade positiva no olhar sobre o negro. Como o uso das bonecas na sala de aula, apontado pela professora Shirley:

*As bonecas negras estão na sala, as bonecas brancas estão na sala. É preciso trabalhar de forma natural, sem ter aquele momento específico “agora é hora de trabalhar com a literatura negra”, “agora é hora de falar sobre o negro”. Isso precisa ser cotidiano, natural, não precisa ter esses momentos marcados para falar. (Profª. Shirley).*

O trabalho cotidiano, mas intencional, com as bonecas incentiva o cuidado de uma boneca negra como se fosse bebê, podendo perceber a beleza, a “fofura” numa boneca negra, para ampliar a valorização, a representatividade e a presença positiva do negro na sociedade.

Dentre essas ações de ampliação, reconhecimento, cuidado e valorização da representatividade, da presença positiva do negro na sociedade principalmente na produção de saberes, o projeto “Brasil e África - um elo de saber” tinha como perspectiva conhecer e vivenciar essas ações por meio do patrimônio cultural nas visitas em museus do PTN do Circuito de Museus de BH. Esta outra estratégia para a valorização das questões étnico-raciais, que perpassou pela experiência com o patrimônio cultural, foi proporcionada pelas visitas aos museus,

*Na conversa antes da visita ao museu eu expliquei que a gente ia visitar o espaço. A gente também não sabia porque também não nos foi informado como era o lugar, eu nunca tinha ido. Gosto quando tem uma formação antes, que a gente conhece espaço, conhece a proposta, a gente fica mais seguro do que falar para as crianças antes da visita. Tanto que eu falei com os meninos que a gente vê algumas coisas que não podiam colocar a mão, por que no museu né... a gente sabe não pode colocar a mão. (Profª. Renata).*

Ao tratar sobre a importância das visitas aos museus, as professoras entrevistadas se posicionaram da seguinte maneira:

*Mas chegou o dia da visita, eu pensei que a gente ia ver objetos, mas quando a gente chegou era diferente. (Profª. Renata).*

*Como professora eu fui numa formação do Museu das Minas e Metais e eu achei excelente. Falei com a coordenadora que se realmente as crianças forem nele a gente consegue fazer uma interlocução bacana com trabalho, porque a gente sai de lá rica de contexto! E os meninos também. (Profª. Renata).*

*Nós já levamos as crianças em alguns museus como dos Bombeiros, CCBB, MAO, EC/UFMG, e eu gosto muito. Alguns tem formação, outros não, é melhor quando há formação antes da gente levar as crianças. (Profª. Shirley).*

*Mas aí acabou que não teve mais! Acabaram-se as visitas, a prefeitura cortou. (Profª. Renata).*

Esses relatos manifestam a importância dessas visitas também para as professoras, além de mostrar o descontentamento quanto à suspensão repentina da SMED/PBH das visitas, pelo fato de as crianças não poderem mais utilizar o

transporte sem as cadeiras automotivas. Vale lembrar que as crianças não realizaram todo o Percurso Território Negro pelo impedimento do transporte, pois a Secretaria de Educação alega estar respeitando uma normativa nacional de trânsito.

Esse fato não conteve o trabalho, muito menos as relações com os saberes para ou com as crianças, pois elas já estavam construindo e formulando vários conhecimentos e aprendizagens sobre cor da pele, cabelo, escravidão/diáspora, arte/protagonismo e representatividade/pertencimento.

Para as professoras, é necessário considerar que cada experiência, vivência e descoberta são oportunidades de busca, que precisam estar alicerçadas em ações pedagógicas compromissadas com as crianças, seus modos e especificidades.

Nesse sentido, Corsaro (2005, 2009) destaca que as crianças não apenas assimilam a cultura, mas também produzem essa, contribuindo para sua transformação. Essa consideração aparece na seguinte fala da professora Renata: *“As crianças têm muito interesse, elas “guardam” muito. Gostam muito de aprender e falam isso em casa também, ensinam as pessoas de casa...bem bacana o trabalho!”*

A intencionalidade pedagógica das atividades foi cuidadosamente planejadas para a educação das relações étnico-raciais, afim de cultivar o respeito, priorizando “uma visão positiva das diferenças étnico-raciais” (ROCHA, 2009, p. 28).

O planejamento prévio, desde as atividades e vivências antes das visitas com histórias, pesquisas, inscrição no Circuito de Museus, preparou devidamente as visitas, através das vivências, atividades e práticas pedagógicas em que se materializam o currículo e que ocorreram durante o projeto, contextualizando, ampliando e construindo novos conhecimentos acerca da presença positiva do negro. A descrição sobre as visitas aos museus, se alinha com o sugerido por Moreira (2001): “o conhecimento corporificado no currículo precisa estar mais atento às vozes e às narrativas de grupos até então excluídos de participar de sua produção e criação” (p. 257). Isso porque o projeto e as visitas têm como fio condutor a educação das relações étnico-raciais sobre os negros.

#### 4.3 As visitas aos Museus...chegou o dia!

No Espaço do Conhecimento UFMG a visita aconteceu no dia doze de maio, das 9h às 10h30, seguindo o cronograma de marcação enviado pela SMED. As crianças, em roda, foram recebidas com a canção de saudação “Funga Aláfia”<sup>25</sup>, da Libéria:

Funga Aláfia é uma canção / dança de saudação e boas-vindas, de origem tradicional do oeste africano. É cantada em forma de pergunta e resposta:  
 Pergunta: "Olá, bem-vinda/o!"  
 Resposta: "Asè, asè" (Domínio Público)

A visita se iniciou pelo Planetário (que não faz parte só do Percurso Território Negro, e sim de todas as visitas ao local), assistiram ao filme “ABC das estrelas” que mostra três amigos viajando pelo espaço, suas aventuras e descobertas ao passarem pelos planetas e sol. Ao saírem da sala, encontraram barquinhos de papel colorido espalhados pelo chão e foram convidadas a escolher um para iniciar uma viagem do Brasil para a África, cantando a canção do Marinheiro<sup>26</sup>. Neste momento, todos foram para o terceiro andar para visitar o Percurso.

As crianças estavam muito eufóricas, o que pode ser confirmado pela fala de Ashley: *“é a primeira vez que vou viajar de barco!”*. Assim, brincando, foram subindo as escadas para chegar ao local da viagem, no caminho para o terceiro andar. Neste trajeto, João Pedro falou que *“já conhecia a África, por que a professora contava muitas histórias de lá!”*

Ao chegarem à exposição, simularam a entrada em um barco, feito de um tecido com estampas de símbolos africanos. Deparam com imagens, mapas e vídeos que abordavam a experiência da navegação e o encontro de diversas populações e culturas pelo mundo e nas Américas. Neste momento, Isabelle apontou: *“olha, um mapa da África... igual ao que tem lá na sala!”*, e Juan que estava bem ao seu lado afirmou: *“é mesmo... aquele que a gente cola nossas descobertas!”*, saindo os dois logo em seguida, sorrindo de mãos dadas. Nitidamente se referiam à atividade proposta pela professora no mapa do continente

25 Funga Aláfia é uma canção / dança de saudação e boas-vindas, de origem tradicional do oeste africano. É cantada em forma de pergunta e resposta:

Pergunta: "Olá, bem-vinda/o!"

Resposta: "Asè, asè" (Domínio Público)

26 “Ô marinheiro... é hora, é hora, é hora de viajar, lá no céu, lá na terra, lá no mar. Ô marinheiro... vamos todos para o mar.” (Domínio Público)

africano, em cartolina, para que as crianças coletem imagens, desenhos e palavras que descobrem ao ouvir histórias sobre a presença negra no mundo.

As crianças ficaram atentas a tudo que a monitora do Museu destacava nas imagens do acervo, tais como vestimentas, cabelos e alimentos. Faziam perguntas sobre o que não viam e gostariam de ver, como o questionamento da aluna Amanda: *“Aqui não tem máscaras africanas? É que a gente fez lá na escola!”*. A monitora, também atenta às crianças, respondeu que em uma exposição temporária haviam máscaras africanas, mas já havia se encerrado. Amanda ficou frustrada com a resposta, e a monitora informou que eles iriam para uma parte da exposição que contava uma história divertida. Todos a seguiram logo depois.

Ao passar pela cosmogonia que conta a história da criação do mundo pela cultura Yorubá, as crianças fizeram inferência sobre a história “Bruna e a galinha d’Angola”, livro de Gercilga de Almeida (2011), que remonta a criação do mundo pintada em um panô, tecido com pinturas e ou aplicações que resgatam a arte de contar histórias por meio de imagens, valoriza o mito e a cultura africana.

**Figura 10 – Panô**



Fonte: Almeida (2011).

**Figura 11 – Cosmogonia Yorubá**



Fonte: Divulgação Espaço do Conhecimento/UFMG.

As crianças recordaram o livro ao verem a imagem, comentando em seguida sobre como as histórias eram parecidas: *“a diferença é a galinha...lá (na história do livro) é uma galinha d’Angola, aqui é essa branca”*, expressou o aluno Kaique.

Ao finalizar a visita, lembraram o que viram e levaram o barquinho para suas casas. No caminho, dentro do micro-ônibus, o aluno Rafael falou que estava indo para casa de barco, que iria *“passar pelo Atlântico como os ‘barcos’ que trouxeram os negros para o Brasil”*. Já o aluno Alef disse que estava indo para casa de *‘fogete’*, e iria *‘desviar de um meteoro’*, fazendo alusão à visita ao planetário. Enquanto isso, a maioria das crianças cantavam músicas infantis até chegar à EMEI.

**Figura 12 – No ônibus**



Fonte: Arquivo pessoal.

Já no Museu de Artes e Ofícios (MAO), a visita aconteceu no dia dezesseis maio, de 9h30 às 10h30, seguindo o cronograma de marcação enviado pela SMED. As crianças foram recepcionadas no hall de entrada por um educador, que optou

pela realização de uma roda para explicar como seria a visita e combinar algumas formas de uso do espaço. As crianças foram conduzidas à uma sala para a exibição de um vídeo sobre a criação do Museu e conversaram um pouco sobre como estes equipamentos guardam as memórias da humanidade. No caso, o MAO preserva parte da memória dos processos de trabalho no Brasil.

Logo ao iniciar a visita, as crianças puderam conhecer como era o ofício de mercador. Temas como a escravização dos negros vieram à tona quando os alunos observaram um artefato utilizado no comércio de pessoas. As crianças em coro perguntaram: “- os escravos?” O educador respondeu positivamente, que os comercializados eram negros, e que foram escravizados por dominarem muitos ofícios como na figura13 que apresentam alguns destes ofícios : comércio, cerâmicas,mineração dentre outros.

**Figura 13 – Imagens divulgação MAO**

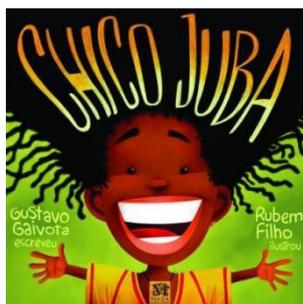


**Fonte: Divulgação Museu de Artes e Ofícios.**

Continuando caminhando pelo Museu passaram pelo ofício do comércio e depois o de ambulante. As crianças mostraram interesse pelos artefatos do acervo, principalmente as balanças e os utensílios dos barbeiros e dentistas. Mateus Lucca disse que: “*O dentista trabalha na sala dentro de centro de saúde, na rua só a moça que vende tempero de frente do sacolão.*” “*Eu já fui no dentista!*” Sussurrou Mateus para Amanda, que sorriu. Quanto aos barbeiros, Pedro perguntou: “*Eles inventavam xampus como o Chico Juba?*”<sup>27</sup>. A monitora não entendeu e a aluna Isabelle explicou que era “*uma história que a professora tinha contado lá na escola*”. A monitora, entrando na fantasia, disse que “*sim, inventavam xampus e outros cremes*”. Pedro havia feito uma relação com a história do Chico Juba, uma vez que esta trata de cabelos e ciência e tem como pano de fundo a valorização das raízes negras pela estética. As figuras 14 e 15 apresentam imagens do livro citado.

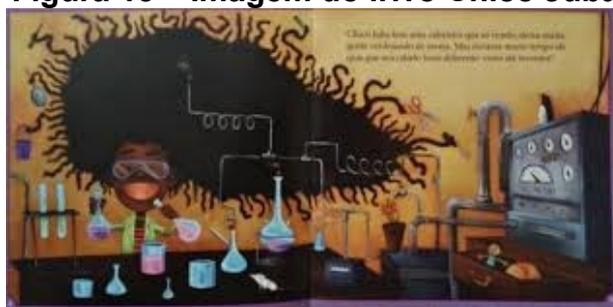
**Figura 14 – Capa do livro Chico Juba**

27 GAIVOTA, Gustavo. Chico Juba. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.



Fonte: Gaivota (2011).

**Figura 15 – Imagem do livro Chico Juba**



Fonte: Gaivota (2011).

Ainda nos ambulantes, a monitora apontou para um artefato colocado nos cavalos, utilizado pelos mascates para transporte dos materiais e alimentos, dizendo que hoje em dia utilizam-se carrinhos. Perguntou se alguém já tinha visto um carrinho daqueles e as crianças disseram que não. Ela insistiu e perguntou se na rua da casa delas não passa pessoas em carrinhos vendendo espelhos, tapete e outros utensílios, e Diana falou: “- *Meu pai vende espelhos, bacias, tapetes, cortinas...um tantão de coisas! Ele leva o carrinho pesado*”.

Passaram, então, para o ofício de conservação dos alimentos, em que as crianças conseguiram falar sobre formas de cozinhar, tipos de fogões e utensílios de cozinha, além de alimentação. O aluno Joaquim disse: “*O meu pai é solteiro, ninguém ganha dele na cozinha!*”-

Finalizando pelo ofício de cerâmicas, as crianças elencaram os objetos que tinham em casa, no trabalho dos familiares e lembraram também da história de Bruna e a galinha d’Angola: “*Cerâmica? Igual ao tio da Bruna, que fez a galinha de cerâmica para ela?*” Perguntou a aluna Isabelle. Amanda, Ashley e Mateus afirmaram que sim.

A visita se encerrou na parte externa, seguida do momento da refeição. A volta para casa foi em ritmo de músicas infantis. O ônibus escolar chegou à EMEI

quase na hora da saída. Ao chegar, as crianças usaram o banheiro, tomaram água e pegaram seus pertences para encontrar com seus familiares na saída.

#### 4.4 Após as visitas – o debate continua

O retorno das visitas foram momentos de indagações, euforias e decepções. Esta última se deu pelo fato da turma iniciar a visita ao Espaço UFMG do Conhecimento pelo Planetário, “*que estava totalmente fora de contexto*” de acordo com a professora Renata.

Embasadas na compreensão da criança como ator e produtor de cultura, para estabelecer a escuta e o diálogo, novamente a roda de conversas foi a estratégia metodológica adotada pelas professoras para rememorar as experiências vividas nas visitas. As crianças foram questionadas sobre como ocorreram, o que viram e fizeram. Elas respondiam ao mesmo tempo, agitadas. As professoras então, lembrando o combinado de aguardar o momento de fala, pediu que quem quisesse se manifestar poderia se levantar. A primeira conversa sobre a visita ocorreu no dia seguinte à ida ao Espaço UFMG do Conhecimento (EC/UFMG), na escola. As crianças, ao destacar suas lembranças sobre este equipamento, relataram que:

*A gente voa de foguete. (Ashley)*

*A gente pegou o barquinho.” (Felipe)*

*A gente cantou música do marinheiro. (Mateus)*

*Teve África e fotos de rainha. (Amanda)*

*Tinhas os planetas... nós viajamos. (Rafael)*

*Teve história. (Laisa)*

*É mesmo, tinha história da criação do mundo lá no museu. (João Pedro)*

*A galinha tava na história. (Kaique)*

*Contou uma história depois que a gente subiu de elevador. (Mateus Lucca)*

As falas das crianças apontam sobre o que mais lhes chamaram a atenção, e também sobre as práticas cotidianas da escola que aconteceram no EC/UFMG, como a música, a história e a ludicidade ao tratar elementos sobre a África.

Do mesmo modo, no dia seguinte à visita ao Museu de Artes e Ofícios (MAO) ocorreu a roda de conversas. As crianças afirmaram:

*Eu vi a cerâmica! (Kaique)*

*Nós fizemos rodinha. (Laisa)*

*Tinha um contando história” (Isabelle)*

*Nós vimos um filme. (Diana)*

*Teve dentista. (Juan)*

*Tinha fotos de gente negra trabalhando (Rafael)*

*De escravo, né? (Alef)*

*Tinha aquele que cortava cabelo. (Amanda)*

Já no MAO os relatos versaram sobre o trabalho e a presença do negro, escravizado ou não, que também perpassou por estratégias como o filme e a história. Observa-se que as crianças relatam as experiências diversas nos museus, além de fazerem as inferências relacionadas as histórias que já haviam escutado, como este relato da aluna Isabelle: *“Nós estamos trabalhando com a história “Bruna e a galinha d’Angola”. Mas não foi só essa, ouvimos também Chico Juba, Meninas negras, do Baobá... há um tantão de história! Igual daquela princesa que o rapaz contou no museu”*.

Outras questões sugeriram em roda na sala de aula, e com elas a necessidade de se repensar as práticas, buscar materiais e realizar intervenções:

*Eu acho que às vezes a criança não se reconhece muito não! Quer ver por exemplo, na minha sala o menino falou assim:*

*- Arthur, ele é o mais preto da sala!*

*Então olha para você ver né...eu peguei o braço dos meninos para comparar, coloquei um bracinho perto do outro e falei: “vamos comparar para ver nossas cores?” Aí o menino que falou aquilo era mais escuro do que o Arthur. Aí ele ficou assim “é(risos)...” Então assim, né! Eu acho que o trabalho é importante sim, mas as crianças demoram um pouco para se reconhecer. (Profª. Shirley).*

*A partir daí veio questionamentos que não estávamos esperando, como: “porque só o negro era escravo?” Precisa-se fazer novas intervenções, outros usos de outras literaturas, e que precisamos buscar para fazer esse projeto. (Profª. Renata).*

*Uma questão Interessante foi quando eu fui trabalhar com a bandeira da Angola. Uma mãe veio questionar porque o filho estava falando em derramamento de sangue, que é o significado da cor vermelha da bandeira de Angola. Perguntou se eu estava trabalhando com religião, e como já havíamos enviado a explicação do projeto para as casas, expliquei tudo a ela, conversamos e ela conseguiu entender. (Profª. Shirley).*

Os questionamentos e intervenções descritos de fato enriqueceram o diálogo e conseqüentemente o trabalho, contribuindo para repensar visões sobre a África e a presença do negro no Brasil e no mundo, por meio de ações curriculares articuladas. Essas se materializaram nas práticas pedagógicas, intencionalmente pensadas para refletir sobre as questões étnico-raciais e a presença positiva do negro na sociedade, trabalhando por meio da literatura as demandas da turma em acordo com o DCNEI (2009). Este, em seu Artigo 7º, inciso V, assegura que as propostas Pedagógicas para a Educação Infantil devem estar comprometidas com o rompimento das relações de dominação diversas, inclusive, étnico-racial.

As discussões sobre a cor da pele e o cabelo, que fazem parte da estética e corporeidade negra e sua relação sobre estar no mundo, foram destaque na pesquisa de Gomes (2003), em que considera estas marcas como constituintes da identidade negra. As crianças também se expressaram quanto a estas marcas após ouvirem a história “Meninas negras”<sup>28</sup> de Madu Costa:

*Então... lá na África tem gente de várias cores igual aqui no Brasil. (Mateus).*

*Gente negra, gente marrom, gente branca, gente índio, gente de todas as cores. (Felipe).*

*Eu gosto da cor da minha mãe e a minha mãe gosta da minha cor. (Isabelle).*

*A pele da menina da história é negra, igual ao Baobá. Igual aquele negócio do Baobá...o tronco. (Amanda).*

*A pele da menina é negra igual caramelo que a minha avó faz para colocar no pudim, mas não é aquele caramelo que queima e que fica ruim não...é aquele que fica bem marronzinho e que na nossa cor a gente fala que é negra. (Ashley).*

Identifiquei nas falas das crianças o reconhecimento da diversidade de cores das pessoas na África e no Brasil, que se sentem felizes ao serem valorizadas nas suas especificidades, apresentando forte ligação às histórias trabalhadas,

relacionando pessoas a alimentos e objetos. As professoras realizaram intervenções quanto a tez alicerçadas ao que Munanga (2010) explica sobre de tons de pele diferentes:

O que define a cor da pele das pessoas é uma substância chamada melanina, que todos temos, mas com concentrações diferentes. As pessoas com mais concentração da melanina têm pele, cabelos e olhos mais escuros que as pessoas que tem menos concentração dessa substância, que têm pele, cabelos e olhos mais claros. Essas características são hereditárias e teriam resultado, segundo os evolucionistas, de um longo processo de adaptação ao meio ambiente (MUNANGA, 2010, p. 182).

Já em relação aos cabelos, observei a relação de pertencimento e representatividade, à medida que as crianças foram relacionando as histórias, imagens e vídeos trabalhados com os seus modos de usar os cabelos, bem como os dos colegas e/ou familiares também, disseram na roda de conversa que aconteceu após a contação da história “Cada um tem seu jeito, cada jeito é de um” de Lucimar Rosa Dias:

*Com cabelos diferentes de trança. (Mateus Lucca, referindo-se aos cabelos de mulheres africanas e rainhas que viram em imagens).*

*Com biotes, com tererê, solto e amarrado. (Rafael).*

*Tem também cabelo raspado. (Arthur).*

*Olha ela (a menina da história), está com cabelo solto igual o seu. (Amanda referindo à pesquisadora).*

*Aqui ela (a menina da história) tá com cabelo igual ao meu, de trancinha. (Ashley).*

*A minha mãe faz igual ao cabelo dela, ela coloca um tanto de enfeite colorido no meu cabelo chamado miçanga. Minha mãe faz trança de todo tipo de penteado. (Isabelle).*

*A minha irmã já colocou tererê. (João Pedro).*

*Eu também já coloquei tererê, minha mãe que fez. (Diana).*

*Nessa história ela já usou faixinha, o cabelo todo amarrado, o cabelo com trancinha, o cabelo com birote, igualzinho o da história. As tranças de bintou que a professora contou para a gente. (Laila).*

Para além das histórias, ações de cuidado, respeito e reconhecimento foram utilizadas no desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Em uma delas, foi utilizado um espelho, em que as crianças se viraram, admiraram sua própria

imagem, tocaram cabelos, rosto e mãos e depois fizeram o autorretrato. Ao refletir sobre o trato da corporeidade negra na Educação Infantil, Dias; Oliveira (s/d) (*apud* GOMES; ARAÚJO, 2016) sugerem que:

mexer nos cabelos e trocar pequenos carinhos é uma forma de cuidar das crianças e romper possíveis barreiras e preconceitos. O trabalho com cabelo abre caminho para estudar tamanho, textura e cor, e permite aprender que não existe cabelo ruim, só estilos diferentes. (DIAS; OLIVEIRA, s.d., *apud* GOMES; ARAÚJO, 2016, p. 56).

Essas podem ser ações afirmativas no sentido de considerar e valorizar as diferenças étnico-raciais, produzindo outro saber sobre a estética negra, já que o “corpo fala a respeito de nosso estar no mundo” (GOMES, 2011, p. 54). O corpo e o cabelo são panos de fundo sobre o qual as representações negativas sobre o negro, assim como as estratégias de reversão se realizam.

Outra estratégia utilizada para se refletir sobre a diáspora negra, problematizando a escravização ao trazer diferentes referenciais de análise e de perspectivas da influência dos povos africanos no Brasil e no mundo, foi a roda de conversas. Essas rodas aconteceram antes das visitas para combinar as posturas, trazer informações sobre o espaço a ser visitado, após as visitas para comentar o que foi visto, descoberto, o que gostou ou não. Ela tem sua importância ressaltada no texto das Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais:

A roda, ou rodinha, tão utilizada nas instituições de educação infantil e inserida nas rotinas das mesmas, possui um significado importante para as diversas culturas e também para a indígena e a africana. Na roda, é possível romper com as hierarquias, existe espaço para a fala, todos se veem. É na roda que se conta história, novas brincadeiras são aprendidas, que são feitos os combinados. Retomar a roda como princípio básico de organização, como maneira de aprender coletivamente, já é um exercício cotidiano de busca de respeito à diversidade. (BRASIL: MEC/SECAD, 2006, p. 168-169).

As reflexões em roda foram de grande importância para a discussão de questões sobre a diáspora, o escravismo e as heranças da ancestralidade africana. Estas foram pautadas no sentido de a presença no mundo ser marcada pelo protagonismo, sendo o negro “sujeito ativo, que participou e participa da vida social, econômica e cultural” (GOMES, 2010, p. 1). Como pontuado pelas crianças relembrando também o experimentado nas visitas:

*É que as pessoas da África foram trazidas à força para o Brasil. (Juan).*

*Para ser escravo. (Kaique).*

*Assim... eles foram raptados de sua terra e trazidos para trabalhar em trabalhos forçados como escravos. (Alef).*

*É verdade eles ficaram presos. (Joaquim).*

*E nos navios fazia as bonecas abayomi. (Laila).*

*Faziam assim, ó .... rasgava um pedaço de pano amarrava e fazia a boneca. Porque as crianças não puderam levar nenhum brinquedo. (Laila).*

*Mas fazia boneco também para os meninos. (Mateus).*

Diáspora, escravismo e heranças africanas interessaram muito às crianças e as professoras buscaram títulos literários para ampliar as discussões. Essas questões foram discutidas após a contação de histórias como “O amigo do rei”, “Zumbi, o pequeno guerreiro”<sup>29</sup> e oficinas para a confecção de bonecas abayomis<sup>30</sup>, além das visitas aos museus que abordaram estas temáticas.

O potencial artístico e cultural também foram temas de conversas, histórias, oficinas, vídeos, imagens, pesquisas e permearam as visitas aos museus, como:

*A gente não viu máscaras africanas. (Amanda).*

*Mas a gente tá fazendo. (Isabelle).*

*Eles só usam as máscaras nas festas. (Amanda).*

*Tinha muita arte no museu. (Joaquim).*

*Apareceu foto de rainha lá da África. (Ashley).*

*Aqui deixa eu te falar.... sabia que eu vi uma galinha da Angola lá na casa da minha avó Maria? De verdade. (Amanda).*

*Ela faz assim ó: tô fraco, tô fraco, tô fraco. (risos) (Amanda).*

*Isso é a galinha da Angola. (coro) (Rafael, Mateus Lucca, Kaique e Diana).*

*Foi a gente que pintou. (Rafael).*

*A professora fez o corpo e a gente pintou. (Diana).*

*Nós fizemos igual àquela da minha vó só que é da minha avó de verdade. (Amanda).*

As crianças disseram o que viram, fizeram e também o que gostariam de ver. Isso indica que um dos aportes da educação das relações étnico-raciais é a

29 KAIODÊ. Zumbi o pequeno guerreiro. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

30 VIEIRA, Kauê. Bonecas abayomi: símbolo de resistência, tradição e poder feminino. [s.l.]: Afreaka, 2015.

possibilidade de fazer circular conhecimentos que reconheçam “[...] a sabedoria, a política, a técnica, a arte, o conhecimento, a musicalidade, a religiosidade [...] dentre outras manifestações do povo negro e de outros povos” (GOMES, 2010, p. 3). Esses conhecimentos contribuem para problematizar saberes hegemônicos e contribuem para desnaturalizar as percepções equivocadas, estereotipadas e preconceituosas, permeadas pela discriminação.

A instituição escola é uma das responsáveis, por meio de seu currículo e suas práticas, em fomentar discussões e ações para concretizar uma educação antirracista, inclusiva de divulgação positiva, de reconhecimento e de valorização da presença do negro. As crianças fizeram os seguintes comentários em relação a pertencimento e representatividade:

*A gente viu os mapas (no museu). (Isabelle).*

*Igual que a professora mostrou para gente aqui na escola. (João Pedro).*

*Aqui na sala a gente tem um mapa da África a gente vai colocando “coisas” que a gente aprende mesmo, tambor, foto da gente, muita coisa. (Diana).*

*Tinha um monte de figuras (no museu). (Mateus Lucca).*

*Gente negra igual a mim. (Isabelle).*

*Isso mesmo, igual a mim. (Isabelle).*

*Eu sou negra. (Amanda).*

*Igual a professora. (Amanda).*

*Você é negra professora. (Mateus).*

*Sim, sou negra. (Renata).*

*Eu também. (Ashley).*

*Eu não. (Rafael).*

Dessa forma, percebo pelas narrativas das crianças que celebrar e estimular o respeito à ancestralidade negra, reafirmando sua presença positiva no mundo é, pelas palavras de Neuza Santos Souza (1990, p. 77), “tornar-se negro”, como um ato político, de resistência e empoderamento. Um processo que, por outro lado, também é lento e demanda esforço coletivo e práticas pedagógicas diversificadas e contínuas.

Por isso, assinalo a importância da interlocução interdisciplinar entre museu e escola, e a relação da criança com o espaço museal e seu acervo, ao buscar olhar para o passado sob a ótica de referenciais positivos para valorizar a presença do negro no Brasil e no mundo.

O encontro do sujeito com o objeto da cultura não respeita uma temporalidade linear e busca elementos da memória curta, da memória social da proximidade, mas também sua memória ancestral, representada pelos objetos culturais. Nos museus temos mediações socioculturais e mediações semióticas, promovendo o encontro de sujeitos de tempos e lugares diferentes. (NASCIMENTO, 2009, p. 28-29).

A influência da memória ancestral pode ser positivamente estimulada pelas mediações entre artefatos, imagens e experiências vividas nos museus pelas crianças e professoras. Ao promover e socializar os conhecimentos e “aprendizados a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo” (BRASIL, 2004, p. 20) acaba por produzir uma nova ética, como nos alerta Santos (1997), capaz de ampliar o significado da participação como exercício da cidadania. Também contribui para que as crianças possam articular suas vivências e estruturar seus saberes e conhecimentos de maneira inclusiva e cidadã.

As práticas das professoras auxiliam no compartilhamento e construção de conhecimentos. Quanto ao trabalho das professoras, observou-se que está em acordo com o exposto na pesquisa de Lucimar Rosa Dias (2012):

Trabalhar com a diversidade étnico-racial, especialmente na educação infantil, exige sim que o professor assuma um compromisso ético e político. Apesar de haver, nas propostas oficiais, recomendações para que as instituições ofereçam esse tipo de conhecimento, sabemos que incluí-lo nas práticas pedagógicas é romper com a lógica da reprodução do racismo institucional, o que nos mostra que a professora, ao trazer a “coragem” como princípio importante, sentiu-se desafiada e questionada na produção de sua prática. (DIAS, 2012, p. 184).

Os frutos do trabalho pedagógico realizado podem ser vistos por meio das falas das crianças e professores:

*Está sendo um trabalho gratificante, temos colhido bons resultados.  
(Professora Shirley)*

*Esse trabalho me ajudou com meu pertencimento também! Aprendi bastante! (Professora Renata)*

*Gosto de estudar sobre o que parece comigo! (Amanda)*

Percebi pelas falas, tanto de crianças quanto de professoras, a satisfação de se reconhecer como sujeito protagonista e representado de maneira positiva. Essa reflexão avança no sentido de defender práticas reivindicativas de direitos, indagadoras, contra-hegemônicas e antirracistas, que garantam voz e escuta às crianças. Nas palavras de Dias (2015), é necessário entender que:

*é na educação infantil que os pequenos começam a se conhecer e a conhecer o outro, a se respeitar e a respeitar o outro, desenvolvendo diferentes habilidades e construindo conhecimentos. É com base nesse pressuposto que defendemos a presença das relações étnico-raciais positivas no currículo, nessa etapa da educação principalmente. (DIAS, 2015, p. 578).*

O estudo contribuiu para conceber a educação das relações étnico-raciais como lugar de conhecimento válido no currículo da educação infantil, em uma EMEI, local público de educação e “onde as diferentes presenças se encontram”<sup>31</sup>, na busca pelo conhecimento por meio de práticas contextualizadas,

*“para a formação de valores e posturas que contribuam para que as crianças valorizem seu pertencimento étnico racial tornando-se parceiros, da cultura antirracista, do fortalecimento da dignidade e da promoção da igualdade real de direitos” (PT, 2018).*

As práticas desenvolvidas pelas professoras, tanto na sala de aula quanto nas visitas aos museus colaboraram assim com o proposto por Sylvania Souza do Nascimento (2005, p. 4), quando afirma que “pelo fato do museu não ser uma sala de aula, ou um espaço da escola, carece de novos olhares, de pesquisas sobre as práticas educativas que propõe e que também são efetuadas pelos professores/escolas que a eles visitam”.

Após revelar todas as ações, práticas e subsídios em que o trabalho foi desenvolvido com as crianças, reverbera-se as duas grandes temáticas que sobressaíram no campo: a presença do negro no Brasil e no mundo e as relações presentes no currículo, documentos e práticas. Pois um currículo alicerçado em práticas não hierarquizadas, que valorizam a diversidade e a presença positiva do negro na sociedade, os diferentes modos, de ser, viver e saber, de forma planejada

31 Citação feita por Nilma Lino Gomes, em palestra na SMED/PBH, em 24 de abril de 2017.

e intencional pode empoderar, dar visibilidade e o reconhecimento necessários a luta contra o racismo e a discriminação.

Os dados também apresentam a potencia do diálogo educacional entre o espaço da escola e do museu, além de como as crianças ao percorrer estes dois territórios de educação estabelecem relações de aprendizagem quanto às questões étnico-raciais.

As crianças acionam seus conhecimentos para interpretar os artefatos nas visitas aos museus e dialogam sobre tais conhecimentos entre si e com os adultos que fazem a mediação das visitas (professores e monitores), buscam relações entre o aprendido e o apresentado, opinam sobre fatos históricos, prestam atenção nas imagens, histórias e outros artefatos.

As referencias positivas sobre negros a que tiveram acesso tanto na EMEI quanto no museu potencializaram uma identidade positiva nas crianças negras e na professora, assim como possibilitou às crianças brancas o acesso a um conhecimentos obre a história e cultura afro-brasileira que contradiz a narrativa hegemônica.

Confirma-se a alegação feita por Santos (2006, p. 316), de que “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.” isso corroborado com a potencia das narrativas das crianças sobre a importância da educação das relações étnico-raciais: *“Nós gostamos de ouvir histórias de máscaras africana, da cor da pele e do Baobá!” (Isabelle)*

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Percorrer os caminhos da infância e do currículo com foco na educação étnico-racial, mediados pelas visitas aos museus pertencentes ao Percurso Território Negro, foi instigante e proporcionou grandes aprendizados. Principalmente ao encontrar, pelos caminhos teóricos, diferentes trajetórias que consubstanciaram, além da escrita desta dissertação, a minha prática como professora e postura investigativa, ao aprimorar os conhecimentos e análise da educação das relações étnico-raciais no âmbito do currículo para a infância numa EMEI de Belo Horizonte.

Esta pesquisa analisou a proposta de trabalho para a turma de 5 (cinco) anos da EMEI Vila Leonina, com foco na educação das relações étnico-raciais, e como estas são tratadas pelo currículo da Educação Infantil antes, durante e depois das visitas ao Percurso Território Negro. O que se observou, neste estudo de caso, foi que as atividades proporcionaram caminhos para que as crianças percorressem locais de protagonismo e pertencimento, na EMEI e nos Museus, que oportunizaram maior visibilidade às questões focais do trabalho proposto pela instituição e objeto desta investigação.

Quanto às questões problematizadas nesta investigação, a primeira constatação foi de que nesta escola existem sim estratégias curriculares mobilizadoras para a realização das visitas das crianças aos museus, seja impulsionada pelo gestor ou de iniciativa própria por parte dos professores.

A positividade do trabalho da EMEI com a educação das relações étnico-raciais merece destaque, já que a escola possui um trabalho consistente desde os documentos até as práticas, com uma gestão comprometida com o trabalho dando o suporte às professoras e estimulando-as a agirem.

Identifiquei as estratégias no trabalho de campo, como exemplo: pesquisas, utilização de imagens e vídeos, rodas de conversa e contação de histórias, brincadeiras. Estas foram realizadas de diferentes formas em acordo com as propostas e orientações sugeridas pelas Proposições Curriculares Municipais e descritas no projeto da turma, no PPP da instituição. Essa coerência foi detectada ao analisar os documentos de orientação curricular utilizados pela instituição que, além de apontar a necessidade do trabalho com a educação das relações étnico-raciais traz, dentre outras ações, as visitas aos museus como parte integrante do trabalho com a cultura e a valorização da diversidade e do patrimônio cultural.

Já sobre a relação étnico-racial, as narrativas que as crianças expressaram ao longo das visitas aos museus e como foram estas tratadas pelo currículo escolar, refletiram o trabalho realizado na EMEI antes das visitas, ao fazerem inferências sobre histórias, imagens, vídeos, brincadeiras, atividades de registro ou pesquisas realizadas. Revelaram que as crianças possuem repertório de história e cultura Afro-Brasileira, pois elas dialogaram intensamente com a linguagem museal, interpretando artefatos culturais com os quais entraram em contato, além de dialogar entre si e com os adultos sobre eles.

As crianças buscaram também relações entre o repertório cultural que possuíam para compreender as informações disponibilizadas pelo espaço do museu, ou seja, entre o aprendido e o apresentado realizando comparações e inferências a partir das histórias que conheciam. Refletiram sobre fatos históricos e interrogaram os espaços, daí vem a pergunta *"Aqui não tem máscaras africanas?"* que compôs o título desta dissertação.

O tratamento destas narrativas foi, frequentemente, por meio do diálogo, em rodas de conversa e/ou resolução de problemas, além de outras pesquisas e/ou atividades que promoviam a reflexão.

Dentre as questões percebidas pela análise documental, foi possível desvelar como as concepções de infância, currículo e apropriação dos espaços da cidade, como museus, parques e centro culturais, se fazem presentes nas práticas pedagógicas propostas pela instituição, bem como nos documentos que balizam o trabalho da EMEI Vila Leonina. O muito positivo intercâmbio entre a EMEI e a escola de Moçambique não pode deixar de ser mencionado.

Essa pesquisa revelou algumas surpresas e até frustrações na coleta dos dados, principalmente pela interrupção das visitas ao restante do percurso pela proibição da PBH, já que a intenção era analisar as narrativas consubstanciadas pelas visitas aos museus, mas o que foi visto não correspondeu aos objetivos propostos. A expectativa era que as narrativas das crianças dessem conta de trazer as questões étnico-raciais que articulariam as perguntas iniciais e objetivos ao referencial teórico, mas o que sobressaiu foi o trabalho realizado pelas professoras e pela escola.

Digo isto pela análise dados coletados que evidenciaram muito mais as práticas, experiências e vivências da sala de aula proporcionadas pelas professoras,

pois a todo momento nas visitas as crianças faziam inferência ao trabalho realizado na escola. Após as visitas, nas rodinhas realizadas na sala de aula, as narrativas e relações com as visitas aos museus partiam do trabalho experienciado na EMEI e não nas discussões oferecidas pelos espaços visitados. E isso mostra os limites da educação museal pois uma hora de visita , mesmo com o esforço dos museus em dialogarem com as crianças não ocupa o imaginário das crianças mais que a escola , pois o tempo de trabalho da instituição é muito maior e estimula a ampliação deste repertório destas crianças que estão inseridas em um projeto consistente de trabalho com a educação das relações étnico-raciais.

Trouxe também reflexões acerca do trabalho das professoras e da escola de forma encadeada e intencional para o trato cotidiano de respeito à diversidade.

Além do trabalho das professoras, as visitas tem uma importância grande para o currículo e a construção do conhecimento pelas crianças, mesmo que não tenham sido as principais propulsoras das construções de narrativas pelas crianças acerca da questão étnico-racial, essa estratégia contribuiu muito para a aquisição do conhecimento e o estabelecimento de relações entre saberes, locais e artefatos, como ficou explicitados nas inferências realizadas pela Ashley, ao ver uma imagem da cosmogonia africana no EC: “Olha ...esse parece com aquele quadro do Museu do Bordado<sup>32!</sup>”.

Essa fala explicita que a construção e relação entre os saberes, não se dão de forma linear ou estanque em lugares específicos e, sim, no diálogo e experiências diversas e nas diferentes linguagens.

Outro aspecto observado foi a abordagem, na minha leitura, da diáspora africana e afro-brasileira, mesmo que as professoras não tenham utilizado este termo, para possibilitar a construção e ampliação dos conhecimentos, logo das narrativas, pelas crianças. Refletir sobre a educação das relações étnico-raciais alicerçados numa educação que acolha e valorize a diversidade é pensar na descolonização dos saberes atentos às relações de poder intrincados na sociedade para combater o epistemicídio negro, e cultivar uma educação antirracista nas práticas escolares e nos currículos.

Pensar nos conhecimentos ancestrais, na diáspora e no patrimônio afro-brasileiro é contribuir para o reconhecimento e a valorização da presença positiva do negro na nossa sociedade, por práticas pedagógicas e escolares que materializam o

currículo. Lembrando que na Educação Infantil as práticas para e com as crianças devem ser interligadas e conectadas. As ações promovidas pelas professoras da EMEI Vila Leonina me mostraram isso ao planejar e proporcionar experiências, estratégias e atividades intencionais para a articulação, ampliação e construção de saberes.

Mesmo com a necessidade de formação de professores por parte dos educativos dos museus e ações que não foram realizadas, o trabalho promoveu encontros de caminhos abertos às possibilidades de levar à apropriação dos espaços, ao pertencimento racial, e à construção de relações mais respeitosa e inclusivas.

Nesse caminho, quase todas essas atividades e ações elencadas foram realizadas por meio da roda, que na educação infantil é muito utilizada e pode servir a diversos objetivos, além do aspecto simbólico da circularidade em que a hierarquia se quebra e todos têm voz e vez, fenômeno observado durante o trabalho de campo. O potencial dialógico das rodas foi também utilizado para a contação de histórias, reflexões de atividades ou acontecimentos em sala e nos museus e se constituiu em espaço privilegiado para as discussões coletivas no compartilhamento de ideias, resolução de conflitos e por consequência no combate às discriminações.

A literatura, por ser uma dimensão expressiva do conhecimento humano, foi o mote para as abordagens em relação à temática étnico-racial na EMEI, pois é no encontro com qualquer forma desta linguagem que os sujeitos têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida. Nesse sentido, a literatura apresentou-se não só como veículo de manifestação de cultura, mas também de ideologias que rompem com o modelo colonial, segregador, racista e hierarquizante. A riqueza deste trabalho com a literatura foi o favorecimento de uma identificação positiva do negro e da África, pelas crianças, com as personagens e questões por elas vividas. Os livros escolhidos trouxeram temas que necessitam ser abordados em sala - como a identidade, relações familiares, estética negra como a cor da pele e do cabelo.

Como no trabalho com a literatura, a beleza, a riqueza e a diversidade de artefatos igualmente se fizeram presentes nos museus. As visitas aos museus também foram utilizadas como estratégias para conhecer, discutir, caracterizar e valorizar a presença negra, sendo objeto de análise deste estudo. Isso aponta para

evidente compromisso dos museus em desenvolver linguagem que dialogue com a crianças

Reafirma-se a importância desta investigação antes, durante e depois das visitas ao Percurso Território Negro, já que as visitas se constituem como oportunidade de aprender sobre as tradições, as diversas presenças e contribuições de diferentes pessoas para a sociedade, reafirmando a decolonialidade do saber. Outro ponto positivo desta investigação foi a constatação do grande potencial no diálogo dos museus com as instituições educacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e a necessidade de políticas públicas que deem acesso às crianças a estes espaços como um direito à Educação antirracista.

Outra ação positiva é a PBH e a SMED abertas e propositivas para corroborarem com a educação das relações étnico-raciais que de fato vão para além da escola, passando pelos museus já que o Percurso Território Negro foi uma proposta da PBH/SMED por meio do Núcleo de Relações Étnico-Raciais e acolhida e agenciada pelos museus. No momento a necessidade gira em torno da retomada das visitas para a educação Infantil para a continuidade de ações antirracistas conjuntas e relacionadas às escolas e museus.

Os conhecimentos e as histórias da humanidade são conectados, como visto entre escola e museu, na relação educativa para a construção e o descortinamento de saberes. A convergência relacional entre museu e EMEI foi constatada nesta investigação, em que o currículo materializado em práticas educativas antirracistas lançaram um outro olhar sobre o/a do negro/a, valorizando sua presença no mundo e favorecendo a construção de relações mais respeitadas entre os envolvidos.

O esforço para construções de relações mais respeitadas se corporificaram em falas e ações das crianças, que não deixaram de ser, em alguns momentos, conflituosas, mas que tinham argumentos e elementos para refletir sobre atitudes e acontecimentos cotidianos. A respeito da construção de narrativas acerca da relação étnico-racial dos/as negros/as, as crianças expressaram ao longo das visitas aos museus valorização do tema, além de inferências a partir das vivências experienciadas na escola e saberes prévios. Esse fato assinala a força de um trabalho intencionalmente planejado sob perspectiva antirracista, não hegemônico e baseado no respeito, que iniciou a construção de um alicerce para outro olhar sobre a presença do negro, promovendo diferentes experiências e linguagens para a valorização racial por meio da cultura.

É certo que o protagonismo infantil não foi visto em todas as etapas do desenvolvimento das ações na EMEI e nos museus. Um exemplo foi a construção das galinhas d'Angola, em que a professora fez a modelagem do corpo e as crianças pintaram. Ainda assim, há escuta atenta, respeitosa e valorizadora dos saberes das crianças. Isso foi confirmado ao se observar a desenvoltura, espontaneidade e segurança das crianças em expor opiniões, fazer perguntas ou discorrer sobre algum fato ou tema ao longo do processo.

Quanto às duas grandes temáticas que sobressaíram no campo: a presença do negro no Brasil e no mundo e as relações presentes no currículo, documentos e práticas, foi observado que o currículo praticado, estava em consonância com os documentos normativos e alicerçado em práticas não hierarquizadas, que valorizam a diversidade e a presença positiva do negro na sociedade, os diferentes modos, de ser, viver e saber, de forma planejada e intencional para empoderar, dar visibilidade e o reconhecimento necessários a educação das relações étnico-raciais e consequente luta contra o racismo e a discriminação.

É imprescindível pensar a educação das crianças pelo viés não colonial, para que a diversidade indague os conhecimentos hegemônicos sob a perspectiva decolonial do currículo. Dessa forma, rompe-se com conhecimento único, reafirmando e valorizando as diferenças para o enfrentamento da discriminação.

Por fim, fica nítido que o desenvolvimento de pesquisas articulando infância, museus, currículo, decolonialidade do saber e educação das relações étnico-raciais são necessárias para conhecer melhor os adultos e crianças que transitam por estes espaços, bem como as relações entre eles e como estes experienciam as vivências educativas relacionadas, além das ações promovidas pelos setores educativos dos museus. Da mesma forma, é claro que ainda existe muito a se pesquisar neste viés.

À vista disso, investigações com essa abrangência podem assinalar políticas indutoras de orientações, práticas e currículos, em que os sujeitos, antes silenciados tenham voz e vez, combatendo a hierarquização, valorizando a diversidade e reafirmando identidades de forma respeitosa e inclusiva.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Afirmando diferenças: Montando o quebra-cabeças da diversidade na escola**. Campinas: Papyrus, 2005.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de; RODRIGUES, Tatiane Consentino. A criança negra, uma criança e negra. IN: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ALMEIDA, Gercilga. **Bruna e a galinha d'Angola**. 8. ed. São Paulo: Pallas, 2011.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALMEIDA JUNIOR, Admir Soares de. **Fotos e Grafias: Narrativas e Saberes de Professores/as de Educação Física**. 2011. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-51, 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2008.

ANGROSINO, Michael; FLICK, Uwe. (Coord.). **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

APRESENTAÇÃO. Belo Horizonte: Memorial Minas Gerais Vale, 2019. Disponível em: <<http://memorialvale.com.br/pt/sobre-o-memorial/apresentacao/>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

ARAÚJO, Marlene de. **Infância, educação infantil e relações étnico-raciais**. 2015. 359 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

ARENDT, Hannah. A Crise na Educação. In: \_\_\_\_\_. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2014. p.

BARBOSA, Ana Mae. Mediação Cultural é Social. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane (Org.). **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009. p.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Como a sociologia da infância de William A. Corsaro pode contribuir com as pedagogias das escolas de educação infantil? In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). **Teoria e prática na**

**pesquisa com crianças:** diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 177-188.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade:** entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BH 120 anos. Belo Horizonte: LiteralMente,UAI, 2017. Disponível em: <<https://www.literalmenteuai.com.br/o-gigante-da-pampulha/>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

BORBA, Angela Meyer; NOGUEIRA, Amanda; BORBA, Taia N. M. Terra. Infância, Arte e Educação Infantil: as práticas com as múltiplas linguagens das crianças. In: REIS, Magali; BORGES, Roberta Rocha (Org.). **Educação Infantil:** Arte, Cultura e Sociedade. Curitiba: CRV, v. 1, p. 15-38, 2016.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O amor pela arte:** os museus de arte na Europa e seu público. São Paulo: EDIUSP; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BRAGA, Jesulino Lúcio Mendes. **Professores de história em cenários de experiência**. 2014. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

BRANDAO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Corrêa. A Pesquisa Participante: um momento da Educação Popular. **Revista de Educação Popular**, v. 6, p. 51-62, 2007.

BRANDÃO, Helena H. Negamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora Unicamp, 2004.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação:** conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 40. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Emenda constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2006.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 de março de 2008.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 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 União**, Brasília, 5 de abril de 2013a.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira. Brasília: MEC /SECADI 2013.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC/SEB, 2006.

CAMPANHA por uma infância sem racismo. Brasília: UNICEF, 2010. Disponível em: <[https://www.unicef.org/brazil/pt/multimedia\\_19296.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/multimedia_19296.htm)>. Acesso em: 18 out. 2017.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisa. São Paulo: Cortez, 2008. p. 35-42.

CARNEIRO, Júlia Dias. **É preciso questionar as regras que me fizeram ser reconhecida apenas aos 71 anos, diz escritora**. BBC News, 2018. Disponível em: < >. Acesso: 23 nov. 2018.

CARVALHO, Cristina. “Criança Menorzinha... Ninguém Merece!”: políticas de infância em espaços culturais. In: ROCHA, Eloísa Candal; KRAMER, Sônia (Org.). **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas: Papirus, 2013.

CIRCUITO de Museus. Belo Horizonte: Prefeitura Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/circuito-de-museus>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

CONCEIÇÃO Evaristo – Vozes Mulheres. Belo Horizonte: LiterAfro, 2018. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/24-textos-das-autoras/923-conceicao-evaristo-vozes-mulheres>>. Acesso em: 24 jun. 2019.

CORSARO, William A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). **Teoria e Prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 116, p. 245-262, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Qualidade em Educação**. [Belo Horizonte]: [s.n.], 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Qualidade em educação. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, ano 16, v. 17, n. 18, p. 17-34, 2010.

CURY, Marília Xavier. **A comunicação em questão: exposição e educação, propostas e compromissos**. São Paulo: Associação de Amigos do MAE, 2003.

DAVALLON, Jean. **A mediação: a comunicação em processo?** Paris: Médiatons & Médiateurs, 2003.

DEBORTOLI, José Alfredo. Com olhos de crianças: a ludicidade como dimensão fundamental da construção da linguagem e da formação humana. **Revista Licere**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 105-117, 1999.

DIAS, Lucimar Rosa. Considerações para uma educação que promova a igualdade étnico-racial das crianças nas creches e pré-escolas. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 9, n. 2, p. 568-595, 2015.

DORNELLES, Amanda Eccel. **Crianças em Espaços Expositivos: Abrimos a Porta do Gigante**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

DUTRA, Soraia Freitas. **As crianças e o desenvolvimento da temporalidade histórica**. 2003. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

DUTRA, Soraia Freitas. **Educação na fronteira entre museus e escolas**: um estudo sobre as visitas escolares ao Museu Histórico Abílio Barreto. 2012. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

ESPAÇO do Conhecimento. Belo Horizonte: UFMG, 2019. Disponível em: <<http://www.espacodoconhecimento.org.br/>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras**: socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FAZZI, Rita de Cássia. Sociologia da infância: reflexões metodológicas da pesquisa com crianças. In: REIS, Magali dos; GOMES, Lisandra Ogg. **Infância**: sociologia e sociedade (Org). 3. ed. São Paulo: Edições Levana; Attar Editorial, 2015.

FONSECA, Andreza M. Contando histórias e conhecendo um pouco da cultura africana e afro-brasileira: a literatura na educação infantil e aplicação da lei 10.639/03. In: BREGUNCI, Maria das Graças C. (Org.). **Formação continuada de docentes na educação básica (LASEB)**: impactos dos planos de ação nas escolas. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 361-380.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves de; FERNANDES, Alexandra Borges (Org). **Clássicos da Educação Brasileira**. v. 2. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 2. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1995.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREITAS, Daniela Amaral da Silva. 2014. **Literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira da PBH**: um currículo para ressignificação das relações étnico raciais. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais Belo Horizonte, 2014.

GABRE, Solange de Fatima. **Mediação cultural para a pequena infância**: um projeto educativo no museu Guido Viaro. 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-Graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade, Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2011.

GABRE, Solange de Fatima. **Para habitar o museu com o público infantil**: Uma proposta de Formação Colaborativa entre professoras da infância e profissionais do Museu Municipal de Arte de Curitiba. 2016. 163 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

GADOTTI, Moacir; PADILHA Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia. **Cidade educadora**: princípios e experiências. São Paulo: Cortez/ IPF, 2004.

GAIVOTA, Gustavo. **Chico Juba**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Desigualdades e diversidade na educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/educacao/50>>. Acesso em: 12 novembro de 2017

GOMES, Nilma Lino. Prefácio (2017). Africanidades, afrobrasilidades e processo(des) colonizador: contribuições à implantação da Lei 10.639/03. Maria de Fátima Garcia, José Antonio Novaes da Silva (Org.). João Pessoa: Editora UFPB, 2018.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.) **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001. p. 83-96.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 29, n. 47, p. 19-33, 2013. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/31329>>. Acesso em: 03 jan. 2019.

GOMES, Nilma Lino; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

HALL, Stuart; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

HOMENAGEM a Madu Costa em Moçambique. Brasília: Rede Brasil Cultural, 2014. Disponível em: < <http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/destaque/703-homenagem-madu-costa>>. Acesso em: 23 nov. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. O que é museu? Brasília: IBRAM. Disponível em: <<http://www.museus.gov.br/os-museus/o-que-e-museu/>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

JULIÃO, Letícia. Apontamentos sobre a história do museu. In: **Caderno de Diretrizes Museológicas**. Brasília: Ministério da Cultura / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/ Departamento de Museus e Centros Culturais; Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura/ Superintendência de Museus, 2006.

JULIÃO, Letícia. **Enredos museais e intrigas da nacionalidade: museus e identidade nacional no Brasil**. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

KAIODÊ. **Zumbi o pequeno guerreiro**. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, 2002.

LEITE, Maria Isabel. Museus de Arte: espaços de educação e cultura. In: LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Museu, Educação e Cultura: encontro de crianças e professores com a arte**. Campinas: Papyrus, 2005. p. 19-54.

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

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARANDINO, Martha; SOUSA, Guaracira Gouvea de; AMARAL, Daniela Patti. A ciência, o brincar e os espaços não formais de educação. In: MARIN, Alda Junqueira; SILVA, Aída Maria Monteiro; SOUZA, Maria Inês Marcondes de (Org.). **Situações Didáticas**. Araraquara, 2003, p. 237- 254. Disponível em: <[http://paje.fe.usp.br/estrutura/geenf/textos/Acieobrincar\\_trabcongressos27.pdf](http://paje.fe.usp.br/estrutura/geenf/textos/Acieobrincar_trabcongressos27.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2016.

MELO, Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva (Org.). **Proposições Curriculares para a Educação Infantil: Fundamentos**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal De Educação De Belo Horizonte, 2014.

MELO, Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva (Org.). **Proposições Curriculares para a Educação Infantil: eixos estruturadores**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal De Educação De Belo Horizonte, 2015.

MEMORIAL Minas Gerais Vale. Espírito Santo: Fundação Vale, 2019. Disponível em: <<http://www.fundacaovale.org/Paginas/MemorialMG.aspx>>. Acesso em: 23 jan. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otavio; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 7-37.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.) **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB** (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira), Rio de Janeiro, n. 5, p. 15-34, 2004.

MUSEU de Artes e Ofícios. Belo Horizonte: SESI MG, 2013. Disponível em: <<https://www.mao.org.br/sobre/>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

MUSEU do Bordado. Brasília: Museus BR – Rede Nacional de Identificação de Museus, 2019. Disponível em: <>. Acesso em: 26 jan. 2019.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

O MUSEU. Belo Horizonte: Mineirão, 2016. Disponível em: < >. Acesso em: 25 jan. 2019.

ONG Fábrica de Imagens. **Fábrica entrevista Sueli Carneiro**. YouTube, 14 de fevereiro de 2014. Disponível em: < >. Acesso em: 25 jul. 2018.

ONU Brasil. **Rostos familiares, lugares inesperados**: uma diáspora africana global. YouTube, 9 de maio de 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=g1BceeLjRo&t=347s>>. Acesso em: 27 jun. 2018.

PEREIRA, Júnia Sales. et al. **Escola e Museus**: diálogos e práticas. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura / Superintendência de Museus; Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais / Cefor, 2007.

PLAISANCE, Eric. Para uma Sociologia da pequena infância. **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 25, n. 86, p. 221-241, 2004.

PROGRAMAÇÃO no Espaço do Conhecimento UFMG. Belo Horizonte: Guia BH, 2016. Disponível em: <<https://www.guiabh.com.br/programacao/programacao-no-espaco-do-conhecimento-ufmg>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

PROUT, Alan. Reconsiderar nova Sociologia da Infância. **Cadernos de Pesquisa**, Maranhão, v. 40, n. 141, p. 729-750, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 117-142.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Revista Novos Rumos**, v. 17, n. 37, p. 4-25, 2002.

QUINTANEIRO, Tania; BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardênia de. **Um toque de clássicos**: Marx, Durkheim e Weber. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart et al. **Por uma cultura da infância**: metodologia de pesquisa com crianças. São Paulo: Autores Associados, 2005.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, p. 137-162, 2002.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-64, 2010.

RAMOS, Francine. **Sete lindas poesias de Conceição Evaristo**. Sorocaba: Livro e café – Revista Digital, 2017. Disponível em: <<https://livroecafe.com/2017/11/14/lindas-poesias-de-conceicao-evaristo/>>. Acesso em: 24 jun. 2018.

REIS, Magali dos; GOMES, Lisandra Ogg. **Infância: sociologia e sociedade** (Orgs). São Paulo: Edições Levana / Attar Editorial, 2015.

REIS, Magali. Notas sobre a Sociologia da Infância. In: Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia, 14., 2009, Rio de Janeiro. **Anais [...]** Porto Alegre: SBS, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/gruposdetrabalho/gt14sociologiadapeduca%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 16 jul. 2017.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: Lugar de Fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

ROCHA, Rute. **O amigo do rei**. São Paulo: Editora Atica, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma revolução democrática da justiça**. São Paulo: Cortez, 2007.

Santos, Boaventura de Sousa (1996), "Para uma Pedagogia do Conflito", *in* Silva, Luis Heron da et al (org.), **Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais**. Porto Alegre: Editora Sulina.

SANTOS, Maria Célia Teixeira Moura. Museu e Educação: Conceitos e Métodos. In: SANTOS, Maria Célia T. Moura. **Encontros Museológicos: reflexões sobre a museologia, a educação e o museu**. Brasília: IBRAM, 2008. p. 125-146.

SANTOS, Renato Emerson dos. Refletindo sobre a Lei 10,639: possibilidades e necessidades do ensino de geografia a partir de um tensionamento do Movimento Negro. In: Encontro de geógrafos da América Latina-EGAL, 12., 2009, Montevideo. **Anais [...]** Quito: AGEc, 2009.

SANTOS, Valdenor Silva dos. **A roda de capoeira e seus ecos ancestrais e contemporâneos**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças, contextos e identidades**. Braga: Ed. Bezerra, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Coord.). **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação**. Porto: Asa, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SCHEINER, Tereza Cristina Moletta. Comunicação - educação - exposição: novos saberes, novos sentidos. Semiosfera. **Revista de Comunicação e Cultura**, v. 4-5, Rio de Janeiro, 2003.

SILVA, Petronilha B.G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandra Borges (Org). **Clássicos da Educação Brasileira**, v. 2. Belo Horizonte: Mazza, 2011. p.11-38.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio B. (Org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da história. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 348-364, 2005.

SIQUEIRA, Romilson Martins. **Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de criança e de infância**. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 07-31, 2001.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SOUZA, Neuza Santos. **Tornar-se Negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SUANO, Marlene. **O que é Museu**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Luiz Rodrigues; CONZATTI, Marli. **Cidade educadora**: a experiência de Porto Alegre. São Paulo: Cortez/IPF, 2004.

TRILHAS. Belo Horizonte: Museu de Artes e Ofícios, 2019. Disponível em: <<https://www.mao.org.br/acao-educativa/trilhas/>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

TRINDADE, Azoilda Loretto de. Valores Civilizatórios Afro-brasileiros na Educação Infantil. In: TRINDADE, Azoilda Loretto de (Org.). **Africanidades e Educação**. Rio de Janeiro/Brasília: TVEscola/MEC, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: Observação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2003.

VIEIRA, Kauê. **Bonecas abayomi: símbolo de resistência, tradição e poder feminino**. [s.l]: Afreaka, 2015. Disponível em: <<http://www.afreaka.com.br/notas/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistencia-tradicao-e-poder-feminino/>>. Acesso em: 26 out. 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. In: CONGRESO DA ASSOCIATION POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE, 12., 2009, Florianópolis. **Anais** [...] Florianópolis: UFSC, 2009.

## ANEXO A

**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

## **LEI Nº 10.639, DE 9 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.

### Mensagem de veto

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

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

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

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

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque*

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003

### **ANEXO B**

**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.**

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ  
*Fernando Haddad*

INÁCIO

LULA

DA

SILVA

Este texto não substitui o publicado no DOU de 11.3.2008.