



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
NEAD – NÚCLEO DE ENSINO A DISTÂNCIA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM MÍDIAS NA EDUCAÇÃO

ANDREZA MARA DA FONSECA

**MUSEUS VIRTUAIS E INFÂNCIA: UMA POSSIBILIDADE PARA A EDUCAÇÃO
DAS RELAÇÕES ÉTNICO - RACIAIS**

São João del-Rei - MG

2019

ANDREZA MARA DA FONSECA

**MUSEUS VIRTUAIS E INFÂNCIA: UMA POSSIBILIDADE PARA A EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO -RACIAIS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à disciplina de Metodologia Científica do curso de Especialização em Mídias na Educação do Núcleo de Educação a Distância (NEAD) da Universidade Federal de São João Del-Rei- MG (UFSJ).

São João Del-Rei - MG

2019

RESUMO

Uma das ideias que mobiliza este trabalho de conclusão de curso é a possibilidade de contribuir para as discussões em torno da necessidade de ações que criem sujeitos mais reflexivos, ampliando horizontes e o uso das tecnologias da comunicação e informação, em relação à sociedade e às dificuldades no tratamento das relações raciais, ajudando a construir o pertencimento racial. Articular infância e museus virtuais para a discussão étnico racial, aliando educação formal e espaços não formais e virtuais de aprendizagem, pode estabelecer o diálogo necessário para potencializar a construção, reflexão e ampliação de conhecimentos. E que todos os envolvidos possam estimular as interações proporcionadas pelo uso das TICs (tecnologia da informação e comunicação por esses espaços, para a educação das relações raciais e atendendo à Lei 10.639/03. Mostra-se a relevância desta proposta de pesquisa, já que poucos são os trabalhos na área de educação não-formal (e até formal) que se dedicam a estudar esse público nesses espaços mediados virtualmente, com essa temática. Daí a necessidade do uso e divulgação de experiências com o uso de museus virtuais visando a ampliação da discussão para difundir esse importante meio de empoderamento cultural desde a infância. A pesquisa foi descritiva, com a observação das práticas na UMEI relacionada à temática étnico-racial e museus virtuais. O desenvolvimento de pesquisas articulando infância, museus virtuais, TICs e educação das relações étnico-raciais são necessárias para conhecer melhor os adultos e crianças, que estes possam acessar estes espaços e vivenciar experiências educativas conectadas às suas histórias podem ampliá-las. O que se observou, neste estudo de caso, foi que as atividades proporcionaram caminhos para que as crianças acessassem locais de protagonismo e pertencimento, na EMEI e nos Museus Virtuais, que oportunizaram maior visibilidade às questões focais do trabalho proposto pela instituição e objeto desta investigação.

Palavras-chave: Infância, Museus Virtuais, Educação das Relações Étnico- Raciais, Lei 10.639/03.

ABSTRACT

One of the ideas that mobilizes this work is the possibility of contributing to the discussions about the need for actions that create more reflective subjects, broadening horizons and the use of communication and information technologies, in relation to society and the difficulties in the treatment of racial relations, helping to build racial belonging. Articulating childhood and virtual museums for ethnic racial discussion, combining formal education and non-formal and virtual learning spaces, can establish the dialogue necessary to enhance the construction, reflection and expansion of knowledge. And that all those involved can stimulate the interactions provided by the use of ICTs (information and communication technology for these spaces, for the education of racial relations and in compliance with Law 10.639 / 03. few are the works in the area of non-formal (and even formal) education that are dedicated to studying this public in these spaces virtually mediated with this theme. Hence the need to use and disseminate experiences with the use of virtual museums for the expansion of the discussion to disseminate this important means of cultural empowerment from childhood. The research was descriptive, with the observation of UMEI practices related to ethno-racial themes and virtual museums. The development of research articulating childhood, virtual museums, ICTs and education of ethnic racial relations are necessary to know better the adults and children, that they can access these spaces and experiencing educational experiences connected to their stories can broaden them. What was observed in this case study was that the activities provided ways for children to access places of prominence and belonging in EMEI and in Virtual Museums that provided greater visibility to the focal issues of the work proposed by the institution and object of this research .

Key-words: Childhood, Virtual Museums, Education of Ethnic Racial Relations, Law 10.639 / 03.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	4
1.1 PROBLEMA E HIPÓTESES.....	5
1.2 OBJETIVOS.....	6
1.2.1 Objetivo geral.....	6
1.2.2 Objetivos específicos.....	6
1.3 JUSTIFICATIVA.....	6
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	8
2.1 Teorias da infância.....	8
2.2 O debate sobre as relações étnico raciais.....	12
2.3 Museus.....	15
2.4 A Educação Infantil na Rede Municipal de Belo Horizonte: propostas de trabalho	21
2.5 Formação docente e a infância.....	24
3 METODOLOGIA.....	27
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	28
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	29
6 REFERÊNCIAS	32
7 APÊNDICES.....	34

1 INTRODUÇÃO:

Uma das ideias que mobiliza este trabalho de conclusão de curso é a possibilidade de contribuir para as discussões em torno da necessidade de ações que criem sujeitos mais reflexivos, ampliando horizontes e o uso das tecnologias da comunicação e informação, em relação à sociedade e às dificuldades no tratamento das relações raciais, ajudando a construir o pertencimento racial.

As instituições educativas e os museus são instituições que contribuem para a formação humana, já que trabalham com informação, cultura e com a interação entre sujeitos e objetos, participando, assim, do processo de construção do conhecimento. E precisam, segundo Marandino; Gouvêa e Amaral (2003), estar integradas ao meio em que estão inseridas, atuar em rede, de maneira a abordar a diversidade do conhecimento e estimular o senso crítico.

Articular infância e museus virtuais para a discussão étnico racial, aliando educação formal e espaços não formais e virtuais de aprendizagem, pode, em acordo com Pereira (2007) e Siman (2005), estabelecer o diálogo necessário para potencializar a construção, reflexão e ampliação de conhecimentos. E que todos os envolvidos possam estimular as interações proporcionadas pelo uso das TICs (tecnologia da informação e comunicação) por esses espaços, para a educação das relações raciais e atendendo à Lei 10.639/03.

A Lei Nº 10.639/03 altera a Lei Nº 9.394/ 96, de 20 de dezembro de 1996, incluindo no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Com isso, cria-se um grande desafio no contexto escolar possibilitando recontar e rever historicamente todo um período histórico, propondo novas abordagens e novos olhares sobre a história do negro no Brasil, valorizando suas culturas e tradições que tanto contribuíram para a grandiosidade da cultura e para a formação social brasileira. Desta forma, passa a ser exigida outra postura social frente à necessidade de se garantir uma igualdade racial. Por isso, é necessário, também na Educação Infantil, ter intenções educativas claras no que diz respeito à temática racial e a educação das relações étnico-raciais e ao uso das TICs.

A Educação Infantil , deve ter por objetivo garantir a inserção das crianças de 0 a 6 anos de idade nos espaços culturais da cidade, além do acesso à cultura digital . Para proporcionar o descrito por Silva (2011) de “dar às nossas crianças a oportunidade de conhecer modos de representar o mundo e os sentimentos de diferentes povos é construirmos com elas a concepção de igualdade e irmandade entre os seres humanos.”

Já os museus , segundo Pereira (2007) “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. E, também, ambiente de encantamento, entretenimento, admiração, confronto e diálogo.”

O diálogo deve permitir contextualizar o espaço museal em um cenário de mediação cultural (DAVALLON, 2003) entre o homem e o objeto, de maneira a poder proporcionar uma interlocução através da comunicação. E tratar da educação das relações raciais, visto que “o museu formula e comunica sentidos a partir de seu acervo (...) “tendo o objeto material como vetor de conhecimento, comunicação e de construção de significados culturais” (CURY, 2003), pelas mediações e conversas durante a visita.

Considerando que o sujeito se constrói e interfere na construção do outro pelas interações com os outros, 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 as questões étnico raciais.

Assim, pelo imperativo docente e por entender a necessidade de incluir e problematizar cotidianamente na proposta educativa temas relativos ao uso das TICs aliados às relações étnico raciais – a história, a cultura afro-brasileira e a cultura africana - interessa-me investigar como o acesso aos museus virtuais podem auxiliar as crianças da Educação Infantil a ter possibilidades narrativas a respeito da temática racial.

1.1 PROBLEMA E HIPÓTESES

É estabelecendo diálogo com os museus virtuais acessando o acervo relacionado à temática étnico-racial e a presença positiva do negro no Brasil que se pode ampliar as visões das crianças pequenas, para discutir a diversidade, as relações raciais e o pluralismo cultural, pelo acesso aos museus virtuais. Além de favorecer a valorização das experiências culturais e o exercício de sua cidadania, de modo a proporcionar que o visitante abandone o papel do observador para atuar de forma interativa na produção do conhecimento visto que o processo reflexivo, interativo e de aprendizado ocorrem de forma gradativa, com a produção do seu próprio conhecimento, conforme destacam os autores Marandino, Gouvêa e Amaral (2003).

Pois diálogo é parte indispensável ao processo educativo. Freire (1979) afirma que o diálogo aproxima os homens entre si e do mundo em que vivem. É capaz de transformá-lo e, transformando-o, o humaniza para a humanização de todos. Ler o mundo é aproximar-se criticamente da realidade. A leitura de mundo possibilita a análise crítica da realidade e a sua compreensão. Por isso, a conscientização é um compromisso histórico e implica que os homens assumam seu papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo, “está baseada na relação consciência-mundo”.(FREIRE,1979)

Obviamente penso essa tríade articulada com a educação em espaços educativos coletivos (escola), principalmente por meio virtual, infância, relações étnico raciais e museu virtuais encadeados neste projeto que, faz emergir a inquietação inicial sobre as possibilidades educativas sobre as relações étnico raciais ao acessar museus virtuais com o recorte para a Educação das relações étnico-raciais. E traz consigo algumas questões: existem estratégias curriculares mobilizadoras para a realização do acesso virtual das crianças aos museus? Se sim, quais são elas e como são exploradas? Que narrativas sobre a relação étnico racial dos negros as crianças expressam durante o acesso? Em que equipamentos se dá esse acesso?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

Com base nessas problematizações, o objetivo da proposta de pesquisa é investigar como as relações étnico raciais, sobre os negros, são desenvolvidas na infância especificamente em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) de Belo Horizonte, tendo como mediação o acesso aos museus virtuais .

1.2.2 Objetivos específicos

Para alcançar esse objetivo faz-se necessário estabelecer os seguintes objetivos específicos:

1. identificar se existem estratégias curriculares mobilizadoras para a realização das visitas das crianças aos museus, e se sim, quais são elas e como são exploradas pelo currículo;
2. analisar e descrever a proposta educativa da Educação Infantil, praticado na escola, que contempla as visitas virtuais aos museus com foco nas discussões sobre a presença do negro/a no Brasil e a temática racial

1.3 JUSTIFICATIVA

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 (LDB). Cinco anos depois, a lei foi modificada e se transformou na Lei 11.645/08, incluindo a temática indígena. Após mais de uma década de alteração legal, o cenário não é animador e certamente muitas ações isoladas são realizadas nas escolas, mas pouca coisa mudou. 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.

É na infância e, sobretudo no ambiente da educação infantil, que a criança vive uma etapa fundamental da sua vida e que terá grande influência para o seu desenvolvimento. Por isso, o espaço da educação infantil deve ser de “socialização, de ampliação de experiências, de aprendizagem e desenvolvimento, além do acesso ao conhecimento científico e diferentes produções culturais”. (WIGGERS, 2008).

Inserir a temática das relações raciais na escola desde a Educação Infantil é fundamental para uma prática educativa que respeite a diversidade e crie condições para que as crianças possam construir “referenciais positivos sobre as identidades étnico-raciais sem preconceitos” (BRASIL, MEC/SECAD, 2006).

Para isso, Marandino, Gouvêa e Amaral (2003) destacam a importância dos museus como espaços de educação não-formal, já que iniciam as crianças nos termos e conceitos científicos, motivam a partir da observação e manipulação de objetos, ampliam a bagagem cultural e proporcionam formas diferenciadas de aprendizagem.

O museu virtual pode ser tão ou mais eficaz quanto o museu físico, em relação ao contato com seu acervo. Sendo considerada por Henriques (2004) como uma nova perspectiva de interação com o patrimônio, podendo traduzir ações museológicas no espaço virtual, como mediação e relação do patrimônio, o público e o acervo. É outra maneira de pensar o museu, de forma mais ampla, não se limitando ao espaço tradicional e restrito para se tornar acessível ao grande público, em espaços diversificados e com diferentes equipamentos tecnológicos.

Portanto, neste trabalho, concorda-se com Sarmiento (2005) que “as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios” (SARMENTO, 2005). Elas 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” (CORSARO, 2011) e “afetam e são afetadas pela sociedade” (CORSARO, 2011). Por isso a importância desta pesquisa sobre as relações étnico-raciais mediadas pelo acesso aos museus virtuais na Educação Infantil.

Assim, “(...) é no diálogo com o outro e com a cultura que cada um é constituído, desconstruído, reconstituído cotidianamente. O acesso a bens culturais é meio de sensibilização pessoal que possibilita, ao sujeito, apropriar-se de múltiplas linguagens, tornando-o mais aberto para a relação com outro, favorecendo a percepção de identidade e alteridade.” (Leite, 2005)

O museu virtual permite a utilização via internet de uma apresentação integrada e interdisciplinar da informação a respeito de determinado assunto. De forma que esse tipo de museu dá ao visitante a oportunidade de estabelecer um diálogo interativo com o assunto abordado, em qualquer tempo e espaço.

Com o advento da internet, que é algo ainda muito novo, pois a sua proliferação teve início na década de 90 (século XX), algumas transformações podem ser observadas em diversas áreas do conhecimento, dentre elas o acesso aos museus virtuais. A internet, inclusive, vem revolucionando a forma como as pessoas se comunicam, interagem e acessam os bens culturais, e sua relação com o patrimônio. Uma dessas revoluções foi a criação de sites de museus e de museus virtuais que podem disponibilizar mais rapidamente a informação. O virtual é onipresente e possibilita a emergência de outra cultura, alargando o campo da expografia, das relações com o conhecimento e com a informação.

Dessa forma, o acesso aos bens culturais proporcionados pela internet e as visitas aos museus virtuais com foco nas relações étnico raciais, podem contribuir para a construção de outro olhar sobre a presença do negro no Brasil e tentar diminuir as ações de discriminação e preconceito.

E por fim, mostra-se assim a relevância desta proposta de pesquisa, já que poucos são os trabalhos na área de educação não-formal (e até formal) que se dedicam a estudar esse público nesses espaços mediados virtualmente, com essa temática.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico que dará sustentação a essa pesquisa será elaborado a partir de um diálogo e o cruzamento entre as teorias da infância, das relações étnico raciais e dos museus. Passo a tratar dos autores que embasaram cada uma delas.

2.1 Teorias da infância

As concepções de infância são várias e sempre existiram (Ariès, 1988, Reis, 2009; Sarmiento, 2000; Quintero, 2002), mas estudiosos da Sociologia da Infância, afirmam que esta, enquanto categoria social, e com sentimento e preocupação com investimentos, são ideias modernas (Sarmiento, 1997, 2004).

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 ligações às 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 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 determinada (SIQUEIRA, 2011, p. 186)

O olhar para a infância contextualizada no tempo e espaço, em um contexto social que precisa ser escutada e levada a sério, se apresenta com um componente essencial para afirmar sua 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”. Também para William Corsaro 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. 32).

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, aprende, é protagonista, e tem marcada sua importância nas pesquisas, como o desafio de levar a sério a criança. A criança protagonista, sujeito de direitos que vive, atua e pensa na sociedade em que vive é o foco desta pesquisa.

A criança como sujeito de direitos, que partindo da importância do meio cultural, e das experiências educativas para a formação e afirmação desse agente sócio, cultural e histórico, orientado por “(..) seus direitos fundamentais de participação na vida social e cultural, de ser respeitada e de ter liberdade para expressar-se individualmente” (BRASIL, 2013 p. 88).

O lugar da infância nas pesquisas, analisada enquanto sujeito competente e de direitos, com voz e vez, sob as teorias de Manoel Jacinto Sarmiento, Anete Abramowicz, William Corsaro, entre outros. Que reconhece 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 enquanto sujeito de direitos. A construção desse novo paradigma foi iniciada em 1959, com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente (ECA), instituído no país pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988, que referendou a Convenção Internacional dos Direitos das Crianças de 1989. Estes documentos impulsionaram a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, reafirmando o entendimento e compreensão da criança como sujeito de direitos.

“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 punjante.” (MÜLLER, 2011, p.83)

A ampla mobilização social culminou no marco legal do Estatuto da Criança e do Adolescente que é a Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, que estabelece 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-se-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)

O ECA evidencia a condição da criança e do adolescente enquanto 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 de 1988 (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.

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)

Dentre os direitos fundamentais previstos na Constituição Federal de 1988 e no ECA está à Educação, que na organização do Estado brasileiro, a matéria é conferida pela Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 20 de dezembro de 1996.

A LDB traduz em diretrizes e normas o direito à educação estabelecido na Constituição Federal de 1988 e reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. A Educação como um direito de todo cidadão, tem sua composição escolar citada no Art. 21 da LDB com a seguinte redação: “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 descrita na Constituição Federal no Art. 208. “(...) 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(...)”; tem sua finalidade descrita no Art. 22 da LDB que é a de “(...) 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 LDB (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, e marca o início do processo de institucionalização educacional, estabelecendo o vínculo do atendimento das crianças de 0 a 6 anos à educação.

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 de que a educação se inicia nos primeiros anos de vida, abrange a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, que se orienta pelos princípios gerais descritos no Art. 3º da LDB, e alguns deles estão elencados abaixo:

- 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, para além de ampliar o acesso das crianças ao mundo letrado, asseguram lhes outros benefícios que contribuem para o seu desenvolvimento pleno, como é o caso da inclusão social. Diz o Parecer 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 individual e social 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 concretizam 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).

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, crítico, utilizando as TICs com uma perspectiva participativa.

Pensar numa perspectiva de currículo amplo, crítico, inclusivo, atento e atuante junto às TICs para um projeto de sociedade crítica e participativa, que está assentado nas lutas dos movimentos sociais e também teóricos por direitos, visibilidade, respeito à ancestralidade, e aos modos de ser, viver, estética dentre outros, contra os padrões de poder hegemônicos, excludentes, silenciadores e hierarquizantes.

Conhecer, reconhecer, valorizar a diversidade em que urge a necessidade de um outro olhar, não hegemônico, para a sociedade, alcançando também a produção dos conhecimentos, reinventando as relações sociais e epistemológicas.

Para Muniz Sodré (2012) 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”. As relações precisam ser reinventadas, as trajetórias dos sujeitos diversos ganhar relevo e devem ser desenvolvidas em práticas que incluam as experiências de aprender, desaprender para reaprender juntos pela multiplicidade dos sujeitos e suas formas de ser, viver, agir, pensar e construir conhecimentos.

Nessa perspectiva de reinvenção das relações, partindo do reconhecimento da diversidade cultural, inclusive no campo do conhecimento, e aliado às articulações com os movimentos sociais algumas ações contra-hegemônicas vem se destacando e culminando em conquistas. Por exemplo, a criação da Lei 10.639 de 03 de janeiro de 2003 e a Lei 11.645 de 10 de março de 2008 que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases Nacional (9394/96), que foi fruto de mobilizações sociais, que pressionaram discussões e culminaram na criação dessas legislações brasileiras.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 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.

2.2 O debate sobre as relações étnico-raciais

A superação das desigualdades raciais é o foco principal da educação das relações étnico raciais, isso porque as relações raciais no Brasil são e sempre foram marcadas pela hierarquização e desigualdade. Diante disso, o Parecer CNE/CP 003/2004, nas suas questões introdutórias aponta que:

“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 curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, 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)

Mas é importante salientar que as políticas no Brasil 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 exemplo: a Convenção 169 - OIT - Convenção 169 que trata dos direitos fundamentais dos povos indígenas em Países Independentes da Organização Internacional do Trabalho (OIT) aprovada em 1989, durante sua 76ª Conferência; 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; 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 (DCRs) também aponta as desigualdades como exposto por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva:

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)

Essas situações de discriminações e desvantagens são antigas, como alerta Fonseca (2012), “após vários decretos, e até mesmo a constituição 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” (p. 362), a Educação das relações étnico raciais se apresenta como alternativa de superação e o 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)

As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 instituem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar da Educação Básica. Essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros e indígenas na construção da sociedade brasileira e tenta reverter os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo.

Nesta perspectiva, a proposta de produção e divulgação de conhecimentos, 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. De acordo com o texto das (DCNs) para a Educação das Relações étnico raciais,

“(...)pedagogias de combate ao racismo e à discriminação elaboradas com o objetivo de educação das relações etnicorraciais 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, de se relacionar com as outras pessoas.” (BRASIL: MEC/SECAD, 2005. p. 16)

No texto da Lei 10.639/03 e alterada pela Lei 11645/08, 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 da Lei, segundo Santos (2009b), 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, transformar a forma como as escolas executam a coordenação das relações raciais no seu cotidiano (marcado pela reprodução da discriminação e pelo silenciamento diante do racismo), transversalizar a discussão pelas diferentes disciplinas. Enfim, uma pauta bastante robusta, diversa e complexa que mexe diretamente nos jogos de poder em todos os âmbitos de construção e regulação das práticas educativas.

Do ponto de vista legal, a Educação das Relações Étnico-Raciais e a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como forma de cumprir o descrito na 9.394/1996 (BRASIL, 1996) de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, alterada pela 10.639/2003 (BRASIL, 2003), aponta a necessidade de mudanças imprescindíveis na política de educação, que deverá contemplar o estudo da diversidade étnico-racial.

Na Educação Infantil a articulação entre esta etapa da educação básica e as questões étnico-raciais, nos documentos oficiais, são pautados por exemplo: Resolução 01/2004 - CNE/CP e Parecer, a Lei 10639/03 que altera a LDB para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”; o Parecer 03/2004 e a Resolução 01/2004-CNE/CP que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações étnico raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira (2004).

Educar para a relações raciais é, portanto, interferir na constituição de referenciais, dos saberes que interferem decisivamente na formação de personalidades, visões de mundo e dos códigos comportamentais que orientam a forma como o indivíduo se percebe /posiciona no mundo – como ele vê o mundo e aprende a transitar, a se movimentar nele. É intervir na forma como o indivíduo se vê e vê o outro, como aponta Santos (2009b).

A educação das relações étnico raciais não se restringem à escola, mesmo concordando com o pressuposto de Nilma Lino 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”. Já que devem ser oferecidas:

“(…) 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 amplo e inclusivo, 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. A cidade e as novas tecnologias possuem possibilidades educativas para além das salas de aula e do espaço escolar, acesso remoto e conteúdos virtuais, em que a sociedade pode apresentar seu potencial e protagonismo. Os museus e outros equipamentos culturais, comunitários público ou privados e as manifestações do patrimônio imaterial, por meio das tecnologias, devem compor um repertório de saberes articulados e inclusivos, organizados em redes educativas que dialoguem com o currículo escolar. Os *locus* deste estudo foram os acessos aos museus virtuais que abordam as questões étnico- raciais .

Pois a necessidade de recontextualizar ações e pesquisas para ampliar a possibilidade de pensar, significar, res- significar o conhecimento, currículo, cultura e poder, é essencial quando se deseja a construção de uma cultura contra a exclusão. Pensar o currículo com uma tendência descolonizadora e as articulações com as TICs e com outros espaços de aprendizagem que compõem a cidade tais como os museus, espaços do conhecimento e memoriais, por intermédio das tecnologias, analisados como espaços promotores de novos olhares.

2.3 Museus

Os espaços públicos das cidades, dentre eles escolas, praças, centros comunitários, museus, etc., 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, atuar em rede, de maneira a abordar a diversidade do conhecimento e estimular o senso crítico, como apresentado por Marandino, Gouvêa e Amaral (2003) .

Esses equipamentos públicos estão na cidade, que podem se transformar em novos territórios de construção da cidadania, e 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.” Dentre estes espaços, os museus constituem objeto e foco de estudo desta parte do texto, destacando as possibilidades educativas do mesmo.

Os museus “são ambientes culturais e educativos” (Pereira, 2007), inseridos na cidade, e trazem as expressões de nossas formas de habitar o mundo, culturas, artefatos, encantamentos. São lugares propícios para a vivência do lazer, da ludicidade, nomeados como desejo de entretenimento, territórios de sentido, percursos construídos. Lugares de ação, conhecimento, memória, experiências e envolvimento.

Os museus possuem identidades diversas que se modificaram ao longo dos tempos, com diferentes dimensões e contextos (JULIÃO, 2006 e SUANO, 1986). A definição de museu, segundo o Instituto Brasileiro de Museus é a seguinte:

“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 não-formal já que iniciam as crianças nos termos e conceitos científicos, motivam a partir da observação e manipulação de objetos, ampliam a bagagem cultural e proporcionam 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. E, também, ambiente 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, pag.26), sendo as relações étnico raciais abordadas pelas mediações e conversas durante a visita virtual.

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 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 pertença. 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, p.12).

Em relação as 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 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 (2014), mediar, pressupondo o espectador emancipado, “não é despejar informações, mas oferecer espaços para agir, observar, comparar, interpretar” (2014, p.21). Essa autora concebe mediar como “estar entre muitos”.

[...] 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 investigação originais, capazes de anunciar a possibilidade de um diálogo amplo sustentado em pressupostos pautados na diversidade.

Dessa forma, a exposição e a visita virtual mediada podem 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 minimizar as estruturas mentais que instauram barreiras 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, ativa-se as consequências simbólicas deste deslocamento, ampliando os cenários, os saberes, os territórios, a história, a estética, abrindo novos horizontes para outras formas de se conhecer e reconhecer a si próprio e ao outro, expandindo sua rede de experiências que podem constituir o seu capital cultural¹. 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 Leite (2005):

“(...) é no diálogo com o outro e com a cultura que cada um é constituído, desconstruído, 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, preservar objetos que guardam a memória dos povos que habitam o Brasil, podem propor a discussão de temas atuais e relevantes concernentes ao patrimônio material e imaterial do país. E assim, 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.

George Hein (1998 apud ALMEIDA e 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, por meio das visitas virtuais, em espaço e tempo específicos, aprendem-se conteúdos, mas também o aprender a aprender, num processo que não se encerra na visita, mas que permanece no pensamento, imaginário, diálogos e na interlocução que pode acontecer no processo de acesso aos museus virtuais, no diálogo na escola.

1 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; com suas particularidades que traçam a diferença de rendimento acadêmico frente à escola



Figura 1 Museu AfroBrasil

Fonte: Internet

Figura 2- Casa Oswaldo Cruz – FIOCRUZ

Fonte: Internet

Os museus virtuais tem como maior objetivo o de preservar e divulgar a memória das instituições museais na internet. Ampliadas e amparadas pelas tecnologias digitais, estas propostas podem dialogar com a educação para a de promoção e alargamento do acesso à cultura, pelos artefatos os museus abrigam, ou seja, as dinâmicas de apresentação da informação nestes espaços podem e devem explorar as potencialidades da comunicação interativa, aumentando a função crítica e inclusiva de seu acervo virtual.

Para elucidação, Rosali Henriques (2004), que aponta em sua dissertação de mestrado, que existem três tipos de museus virtuais: o folheto eletrônico, o museu no mundo virtual e os museus realmente interativos. Os folhetos eletrônicos são aqueles cujo objetivo é a apresentação do museu, funcionando como uma ferramenta de comunicação e marketing; já o museu no mundo virtual é aquele no qual a instituição apresenta informações mais detalhadas sobre seu acervo, com visitas virtuais. E, por último, os museus realmente interativos, que são aqueles onde existe uma relação entre o museu virtual e o museu físico, sendo acrescentados elementos de interatividade, que envolvem o visitante.

Quanto à definição, em acordo com as ideias de Henriques (2004), há três tipos de instituições na internet: museus que somente transferem para sites as informações básicas (algo como uma mera transposição de folhetos para sites); museus que, além das informações básicas, colocam na web o contexto de seu acervo; museus que se utilizam da internet para promover experiências com os visitantes, criando ferramentas para uma visita virtual, como jogos, mapas e vídeos.

Fundamentado por estas novas modalidades digitais, o museu virtual tem um novo tipo de público e a ele oferece recursos de consulta, que se utiliza de sistemas de classificação direcionados à usabilidade, à análise de conteúdo e ao grau de interatividade com seus acervos online. Mas ainda são poucas as instituições que tiram proveito, efetivamente, do poder da web para desenvolver atividades educacionais, onde a comunicação e o acesso às coleções museológicas, na internet, poderiam criar novos relacionamentos com o público alvo².

² <http://www.museus.gov.br/os-museum/> Acesso em 16/06/2018

Os museus virtuais e cibermuseus podem ser meios de inclusão digital, tecnocrítica, para o pensamento crítico e reconhecimento da identidade cultural. Que como aponta Cunha:

A tecnocrítica, ou seja, o uso do instrumento como meio de expressão autônoma da pessoa, como linguagem. A técnica pode ser utilizada como intermediadora no processo de expressão, na mediação desde a intenção da ideia ao produto (seja ele concreto ou abstrato). Neste caso, o instrumento é utilizado em sua totalidade como meio e como fim; como causa e como efeito; como projeto e como resultado, no seu tido mais amplo do conceito de técnica: como técnica racional, como técnica de comportamento e como técnica de produção, como tratamos anteriormente, pois cria valores, forma opinião e produz resultado. (CUNHA 2012, pág. 70):

Evidenciar a democratização e a relação de pertencimento aos artefatos culturais, outro conceito importante para ações nos museus que visem o desenvolvimento cultural, social e cidadania para o desenvolvimento da consciência crítica. Pois, a relação que pode ser proporcionada pela experiência da visita ou acesso virtual do indivíduo com dado objeto e/ou manifestação cultural pode ser um importante meio de conhecer, valorizar e respeitar as diversidades culturais e étnico-raciais, de compreender e posicionar diante as desigualdades naturalizadas pelos sistemas econômico e cultural, ao ler os códigos culturais que envolvem as relações e conseqüentemente as relações de poder implícitas e ou explícitas. Dessa forma, o museu pode ser palco para a reflexão, o respeito, o empoderamento e a consciência crítica.

Os museus virtuais podem se constituir uma alternativa de estreitar, estreitar e empoderar a relação entre a população e o patrimônio por meio desse tipo de comunicação. Isso porque a visualização dos acervos dos museus poderá ser realizada de forma móvel, remoto, em dispositivos diversos (celulares, tablets, computadores e notebooks) e o visitante pode ser inserido em um ambiente de lúdico, onde pode criar seus próprios roteiros e ou selecionar os objetos de interesse, no tempo e relação com o objeto desejado e com conhecimento que esse objeto possa conter. De acordo com Bárbara Rocha:

O interesse é que, a visita virtual por já possuir potencial de estimular o interesse da população por conexões nos mais variados segmentos da vida moderna, possa se tornar também frequente nas instituições museais e seus acervos. Contribuindo fundamentalmente, para o conhecimento e valorização destas instituições, do acesso ao conhecimento, dos seus acervos e assim, vislumbrar a popularização, a democratização do acesso, no âmbito virtual e físico, no que redundará no cumprimento da sua função social, ou seja, de comunicação, e de conhecimento.(ROCHA, 2015, p.09)

Daí a necessidade do uso e divulgação de experiências com o uso de museus virtuais visando a ampliação da discussão para difundir esse importante meio de empoderamento cultural desde a infância.

Alguns exemplos de Museus Virtuais³ encontrados na internet:

Google Art Project – Cultural Institute

Este projeto tem parceria com as mais importantes instituições de arte do mundo. Conta com 60 museus e 45.000 obras de arte que podem ser visualizadas em alta resolução. O tour pode ser feito em modo street view em 360°.

³ <http://www.seabd.bco.ufscar.br/bases-de-dados/bases-por-area/linguistica-letras-e-artes/museus-virtuais/museus-virtuais>

Museu Britânico

Toda a parte externa do museu está disponível para visualização em street view, já a parte interna está dividida no site por galerias, contendo fotos das obras e as descrições.

Museu das Belas Artes de Boston

No menu “Collections” as galerias de imagens das obras de artes estão divididas por assunto, por exemplo: American, Europe, Asian, The Ancient World, Contemporary Art, entre outros. As imagens das obras são em alta definição e podem ser ampliadas, além de conterem a descrição detalhada.

Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand

O site utiliza uma ferramenta simples de pesquisa para que o visitante possa ter acesso ao acervo e visualizar as obras em detalhes e também informações sobre elas. Também é possível pesquisar por categorias de arte (Brasileira, Francesa etc.) e por tipo (Pinturas, Esculturas, Gravuras etc.)

Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM)

Apresenta imagens das obras contidas no MAM com suas respectivas descrições

Museu de Londres

As 18 galerias são abertas para visita. A tela possui uma ferramenta rotativa de visualização e opção full screen. Duas abas no rodapé da tela contêm as informações sobre as obras.

Museu de State Hermitage

Na plataforma de tour virtual, a planta do museu fica disponível. Ao clicar na planta, pode-se ver a sala escolhida em 3D. Dividida em em seus três andares, todas as salas estão numeradas e nomeadas com seus respectivos assuntos.

Museu do Louvre

Em seu site oficial o Museu do Louvre disponibiliza um tour on-line. Em uma visão panorâmica, o visitante tem acesso à todas as galerias do museu.

Museu Guggenheim

O percurso é em street view, ou seja, é possível obter uma visão em 360°. É possível obter detalhes ao clicar duas vezes nas obras.

Museu Imperial

Localizado no antigo palácio de Dom Pedro II, em Petrópolis, hoje o Museu Imperial armazena um acervo significativo sobre o período imperial brasileiro. Na opção “serviços on-line” é possível visitar os salões em ambiente 360°.

Museu Nacional de História Natural

Todas as áreas e galerias do museu possuem visualização em 360° e alta definição de imagem. Essas ferramentas estão inclusas em um novo projeto de realidade virtual do Google e estão disponíveis para todos os sistemas operacionais comuns.

Museu Van Gogh

Especializado na vida e obra de Vang Gogh e da arte de seu tempo, o museu localizado em Amsterdam disponibiliza o acesso às pinturas em alta resolução e informações sobre as mesmas e sobre a historia do pintor, apresentadas em forma de animações que relacionam obras e documentos.

Museu Virtual da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa

O Museu Virtual iniciou-se em 2009 com o intuito de criar uma plataforma de divulgação e pesquisa online da Coleção de Desenho Antigo da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. É possível realizar um visita virtual pelo Convento de São Francisco da Cidade, atual Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, utilizando controles simples do mouse, observando-se todos os andares e salas do prédio, assim como as obras de arte ali contidas.

Visando a ampla divulgação e promoção do patrimônio cultural étnico racial por meio das visitas virtuais a museus brasileiros e seus acervos. Tendo como princípio da percepção de que nesta nova era da tecnologia das informações é essencial inovar, rever e reconstruir o modo de promover a cultura, baseado nas ideias de Henriques (2004) . Ao perceber o potencial de das visitas virtuais em promover as o debate sobre as relações étnico-raciais. Mais uma vez reafirmar que num mesmo mundo, novas realidades são possíveis. São essas novas perspectivas sobre o cotidiano que deixam as vidas quase sempre mais belas. É necessário perceber estas belezas de diferentes culturas que nos definem como brasileiros. Só assim pode-se compreender a própria identidade, a aceitar e valorizar a diversidade de culturas, como apontado por e Maria Isabel Leite e Luciana Ostetto (2005).

Transpor museus, exposições e monumentos do patrimônio cultural brasileiro do mundo real para o virtual na busca da valorização, além de promover a divulgação plural da identidade brasileira é um ideal, deste trabalho didático não-formal dentro das escolas. É imprescindível enumerar as conquistas e progressos, mas ainda mais importante é divulgar essas ações para multiplicá-las com vistas à preservação de nossa cultura brasileira desde a infância.

2.4 A Educação Infantil na Rede Municipal de Belo Horizonte: propostas de trabalho

Antes de tratar da proposta curricular da prefeitura de Belo Horizonte (PBH) para a Educação Infantil, é necessário mostrar a organização educacional do estado brasileiro para o contexto legal em que está inserida a construção de documentos curriculares deste município:

“conferida pela Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 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 LDB 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. (...) que as 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).

Partindo dessas prerrogativas legais, o município de Belo Horizonte 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, segundo a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED) “a partir do trabalho desenvolvido nas instituições da Rede Municipal de Educação (RME-BH) e da Rede de Creches Parceiras do Município” (SMED, 2014, p.13).

Os documentos orientadores da proposta pedagógica para a educação infantil na rede municipal de educação de Belo Horizonte, que normatizam e regulamentam as políticas educacionais voltadas para essa etapa da educação básica, 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 CME-BH 01/2015, Documentos Proposições Curriculares para a Educação Infantil, Caderno Desafios da Prática: A Avaliação na Educação Infantil. Entendendo 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)

No documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) ressalta-se a concepção de currículo que os orientam é a seguinte:

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, 2009, 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. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto social. (BRASIL, 2007, p.9)

Já o documento Proposições Curriculares para a Educação Infantil (PCEI) é fundamentado nas DCNEI, e tem como princípios a construção de competências, conhecimentos e cultura, com intencionalidade pedagógica valorizando 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. Em que se educa cuidando e cuida educando, com valorização da diversidade e considerando a cidade como espaço educativo “e 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” (SMED, 2014, p.13)

Este documento aponta seus três eixos: As interações; o brincar; a cultura, sociedade e natureza. E 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.” (SMED, 2015, p 19)

Estipula, também, que a criança estabelece interações com o mundo, desde que nasce e esse processo é mediado por linguagens, pelas quais a criança interroga, investiga, busca conhecer e compreender o mundo através do brincar. E 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.” (SMED, 2014, p 47)

Entender a criança como sujeito de direitos, cultural, competente, histórico e como centro do processo educativo é ter, em acordo com as PCEI, a compreensão do

“currículo como um conjunto de escolhas sobre práticas, conhecimentos e habilidades a partir de um planejamento inicial pressupões que ele será implementado e enriquecido a partir da chegada do conhecimento das crianças reais e concretas.” (SMED, 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 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” (SMED, 2014, p 50-51)

Conhecer e valorizar as diferenças e as diversas culturas, numa perspectiva mais ampla de educação, sem hierarquizar, silenciar ou inferiorizá-las, dessa forma:

“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.” (SMED, 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.” (SMED, 2014, p. 62)

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:

“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, 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.” (SMED, 2015, p. 150)

Acrescente-se a isso, as vivências educativas de visitas a museus virtuais, que podem contribuir para essa formação cultural, diálogo, transformações de práticas e o empoderamento com consequente afirmação de direitos das crianças, com base nos acessos/visitas da criança pequena aos museus virtuais que abordam as relações étnico raciais e a divulgação das práticas educativas com o usos das TICs sobre espaços não escolares de educação para a infância.

2.5 Formação docente e a infância

A formação do professor de educação infantil está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, em seu artigo 62 que admite como formação mínima aquela oferecida em nível médio, na modalidade Normal para professores que atuam na educação infantil:

A formação de docente para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

Por esse motivo atualmente a legislação ainda prevê o Curso Normal em nível médio como formação mínima para professoras de Educação Infantil, que nas palavras de Kramer (1989) “Não são apenas as crianças que crescem e aprendem. Todos constroem conhecimentos e nesse processo têm dúvidas e dificuldades, fazem progressos e reestruturam suas formas de ação buscando alcançar os objetivos traçados.” (KRAMER, 1989, p. 95).

Nessa perspectiva, num contexto atual, em função do ideal democrático e das pressões sociais de diversos grupos, por uma educação de qualidade, urge a necessidade da valorização dos profissionais que trabalham com a infância. Partindo dessa realidade, é imprescindível pensar na formação do professor num contexto emancipatório, em que os sujeitos da formação (professores e alunos) começam a ter vez e voz, tornando-se assim, parte da sua formação como apontam Tardif e Lessard (2001).

No espaço da educação infantil, espera-se que os profissionais adquiram conhecimentos científicos enquanto promovem uma aprendizagem significativa com os pequenos. Ao considerar o professor como o profissional responsável pela educação e cuidado da criança pequena em instituições de educação infantil, há um desafio de qualificar esse profissional. Pela complexidade dessa função, não é qualquer profissional que pode exercê-la, a exemplo um profissional que segmente e hierarquize sua ação junto à criança, por isso, faz-se necessário formar um profissional capaz de reconhecer sua formação profissional e a diversidade existente nesse campo com capacidade para fazer valer sua vez e sua voz e construir a autoria de seu processo formativo, como descrito em Kramer (1989).

Não se pode afirmar que o desenvolvimento profissional do professor decorre unicamente do desenvolvimento pedagógico, do conhecimento e da compreensão de si mesmo, do desenvolvimento cognitivo ou teórico. Ele é efeito de tudo isso, ideia apontada por Imbernón:

[...] a profissão docente desenvolve-se por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, às estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. e é claro, pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional. (IMBERNÓN, 2002. p.43).

A formação de professores para a educação infantil é entendida, em acordo com as ideias de Kramer (1989), como um processo permanente que acontece dentro e fora da escola, articulando conhecimentos acadêmicos e saberes adquiridos com as práticas e vivências. Essa concepção enfatiza o caráter histórico e cultural do conhecimento que possibilita uma formação articulada com as necessidades sociais, promovendo a auto-realização e o desenvolvimento dos professores com ela envolvidos.

Diante desta perspectiva do trabalho docente, se compreende os professores como atores sociais, que constroem nessa atividade sua vida e sua profissão. Como apontam Tardif e Lessard (2001) os professores são atores que “[...] dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão”.

Assim, a formação inicial é o ponto de partida de uma longa trajetória de aprendizagem profissional que não deve encerrar ao término do curso de graduação, com a obtenção do diploma, e que se estende por um longo e intenso percurso de estudo.

Com relação às ideias de Nóvoa (2001) sobre o processo de formação dos professores é compreendido como um ciclo que vai desde o ingresso de cada professor na escola, enquanto aluno, até o final de sua trajetória profissional. Daí a importância da formação do professor (inicial e continuada) sob a perspectiva de valorização da autoformação e da reelaboração dos saberes profissionais pela prática vivenciada.

Para Tardif (2001) esses saberes compreendem em saberes-fazer, competências e habilidades que servem de base ao trabalho dos professores no ambiente escolar. Compreender o professor como mediador do conhecimento, o facilitador da aprendizagem, aquele que lida com uma clientela diversificada e tem papel importantíssimo, não só no que se refere ao conteúdo em si, mas também aos conhecimentos e vivências diversas, que envolvem as relações humanas e sociais, valores éticos e comportamentais. A este respeito, Perrenoud (1999) afirma que:

Ensinar é fazer parte de um sistema e trabalhar em diversos níveis. Durante muito tempo, a cultura individualista dos professores incitou-os a considerar que seu ambiente começava na porta de sua sala de aula. Todavia, a complexidade atual obriga a tratá-los como membros de um grupo com um papel coletivo e a questionar seus hábitos e suas competências no espaço da equipe, do estabelecimento de ensino e da coletividade local, bem como no espaço propriamente pedagógico e didático. A organização da escolaridade em ciclos de aprendizagem e a emergência de outros dispositivos que enfraquecem o esquema fechado da classe também sugerem que o espaço didático e pedagógico é mais vasto que o face a face entre um professor e seus alunos. (PERRENOUD 1999, p. 06).

Em tal perspectiva, pensar em uma formação para o trabalho com e para a infância, que esta seja de qualidade, é fundamental, desde que envolva conhecimentos diretamente ligados às especificidades de tal etapa. Pois, como acontecem com as crianças, os profissionais vão se constituindo e construindo o exercício da docência, com as relações e experiências vivenciadas como também a peculiaridade profissional. Logo,

a formação docente é um conjunto de experiências sociais e culturais, individuais e coletivas, acumuladas e modificadas ao longo da existência pessoal e profissional, sendo um processo inacabado de constantes indagações, incertezas e ambiguidades. (DELGADO, 2004. p.4).

A infância, tempo de cuidar e educar, com atenção às particularidades, interesses e às vivências dos pequenos, exige um profissional que sua formação seja pautada pelo diálogo, ação e reflexão. Mas também este profissional demanda investimento no desenvolvimento profissional, que envolve a formação inicial e continuada, articulada a um processo de valorização e conhecimento da identidade do próprio professor, bem como das culturas que o compõe.

O que ressalta a necessidade do professor estar preparado para lidar com culturas, valores, níveis de aprendizagem muito diferentes para não perpetuar discriminações, não desvalorizar ou desprezar as diferenças sob seus cuidados. Sendo capazes de desenvolver um trabalho que favoreça a valorização das especificidades humanas bem como, uma educação significativa e consciente. Reflexões estas partilhadas por Freire (2002):

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (FREIRE, 2002, p.60).

Diante desta perspectiva, é necessário que o professor desenvolva, em seu fazer

pedagógico, o hábito de refletir sobre a própria prática e discuti-la com outros colegas, proporcionando a reflexão coletiva. Refletir no contexto de formação ajuda a romper com modelos conformistas, que visam apenas à aquisição de técnicas para a execução do trabalho do professor e a submissão dos alunos.

Essa afirmativa destaca a importância da formação desse professor que atua com as crianças para organizar os espaços virtuais de forma a favorecer interações entre as crianças e delas com os adultos, tornando presente a diversidade, o protagonismo, o diálogo e as relações respeitadas no trabalho desenvolvido.

3 METODOLOGIA

A pesquisa foi descritiva, com a observação das práticas na UMEI relacionada à temática étnico-racial e museus virtuais. Esta investigação será desenvolvida por uma metodologia qualitativa, uma vez que o que se pretende não é explicar a realidade, mas sim compreendê-la. A investigação deve seguir um conjunto de regras e também linguagem específica, de acordo com Postic (1990, p.145) “...antes de se empreender uma investigação sistemática, é necessário estabelecer um quadro de referências preciso”, trata-se de fixar um critério de ocorrência do fenômeno a observar.

A abordagem qualitativa, como afirmam Bogdan e Biklen (1994) requer que os investigadores desenvolvam empatia com os participantes no estudo e que façam esforços concentrados para compreender vários pontos de vista. Não com objetivo de o juízo de valor, mas sim o de compreender o ponto de vista dos sujeitos e como e com que critério o fazem.

Desse modo, para o desenvolvimento desta pesquisa foi escolhida uma UMEI que já adota como prática curricular as visitas a museus virtuais. Para a seleção desta turma será considerada as professoras que reconhecem a importância desta estratégia metodológica. A idade das crianças, de 4 a 5 anos (segundo ciclo da Educação Infantil), foi definida pelo entendimento, que estas são sujeitos e conseguem expressar o que pensam.

Assim, os instrumentos utilizados na pesquisa foram:

- 1) análise documental-Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), Proposta curricular da escola, Projetos (institucional ou específico para a(s) visita (s) ao(s) museu(s), planejamento das aulas, práticas pedagógicas e projetos cotidianos desenvolvidos junto às crianças, ou seja, às questões de orientação curricular;
- 2) equipamentos para registros de áudios (gravadores, filmadoras);
- 3) entrevista semiestruturada com profissionais da educação envolvidos.

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, optando por uma investigação qualitativa com abordagem multimetodológica, e utilizar como técnicas de recolha de dados a observação, a análise documental e a entrevista semi-estruturada.

Segundo Ludke e André (1986), a observação é um dos instrumentos básicos para a recolha 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 a um contato mais profundo com a realidade, e o ajuda 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).

Para complementar as informações recolhidas pela observação, recorreremos à análise documental da proposta pedagógica das professoras/ EMEI e o Projeto Político Pedagógico que permitirá revelar aspectos referentes ao trabalho na e da instituição, sendo uma técnica de coleta de informação necessária e indispensável nesta investigação.

A entrevista, aqui, é entendida como um instrumento a mais para se obter informações e coletar dados que não seriam possíveis apenas através da observação e da análise documental.

Numa entrevista semi-estruturada são atribuídas e mescladas perguntas abertas e perguntas fechadas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. Já o entrevistador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, em um contexto de uma conversa informal, mas dirigindo a discussão sempre que achar oportuno, podendo fazer perguntas adicionais .

O acima exposto justifica a utilização das técnicas de coleta de dados como a observação, a análise documental e a entrevista semi-estruturada.

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 um ser único. A realização de pesquisas qualitativas com crianças exige a preocupação de não interpretar as ações e a falas das crianças pela da lógica do adulto, conforme Corsaro (2009) .

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram coletados por meio das entrevistas e observações das atividades e acesso virtual aos museus. Buscou responder as questões proposta na metodologia.

Quanto à existência de estratégias curriculares mobilizadoras para a realização do acesso virtual das crianças aos museus, foi constatado que existem, mas são pouco exploradas.

As professoras utilizam um computador e um Datashow para o acesso, passam por imagens do acervo, tour pelos museus, além de jogos e atividades interativas das páginas acessadas. As crianças neste caso são meros expectadores das ações e vontade das professoras.

Utilizam também o celular para registrar as ações realizadas. Foram exibidos vídeos, utilizando a TV e o DVD, relacionados aos museus e às relações étnico raciais.

Mas não se pode deixar de mencionar os esforços das professoras para incluir o uso das TICs em suas atividades com as crianças e a busca por uma construção do conhecimento mais contextualizado .

Já sobre as narrativas que abarcam a relação étnico racial dos negros as crianças expressam durante o acesso, são escassas até por não manusearem por si próprias os equipamentos, relatam apenas que possuem adornos com os vistos na página.

Uma questão que vale frisar é que após as visitas virtuais aos museus , na roda de conversas as professoras mantêm uma postura de escuta atenta sobre as falas das crianças, o que promoveram discussões acerca do não manuseio dos equipamentos, do pertencimento

racial e da curiosidade sobre o acervo e as produções sobre a presença positiva do negro no Brasil e no Mundo.



Figura 3 Acervo Museu do Escravo
Fonte: Prefeitura de Belo Vale, MG

Foram visitados as páginas da ERA VIRTUAL , que possui a divulgação de alguns museus virtuais, além do Museu AfroBrasil, de Ouro Preto e acesso à página da Prefeitura de Belo Vale, Minas Gerais, para conhecer um pouco do acervo do Museu do Escravo de Belo Vale, como a figura 3 , que é uma das peças do acervo deste museus que está disponível na internet.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As disciplinas da pós-graduação em Mídias na Educação através das leituras, discussões no fórum, vídeos, os trabalho e avaliações além das contribuição dos colegas oportunizaram a ampliação da minha formação, partilhando momentos de descobertas, desconstrução, construção e reconstrução de conhecimentos sobre as temáticas abordadas durante a disciplina.

Os marcos legais apresentados neste trabalho, para além da acessibilidade e uso das TICs, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do adolescente (1990) e a LDB (9394/96) , apontam para a garantia dos direitos sociais, neste caso o da educação, que são fundamentais para a vivência plena da cidadania. Estes marcos legais colocam o estado como propulsor de políticas e mudanças, como um Estado Democrático de Direitos.

Estas leis além elevar as responsabilidades do estado quanto ao trato dos direito e suas garantias, apontam para a inclusão da infância como etapa da Educação Básica, e a partir dos 4 (quatro) anos de idade obrigatória, direcionando atenção especial à esta faixa etária que compreende de 0 (zero) a 5 (cinco) anos e 8 (oito) meses. Para que estas garantias se efetivem a escola e os outros ambientes de aprendizagem, principalmente o virtual como uso das TICs, devem cumprir o papel de interferir pedagogicamente na forma como olhamos, identificamos, reconhecemos e valorizamos a diversidade humana e cultural, ao propor práticas educativas transformadoras de concepções e relações.

Pensar e realizar uma educação em que conhecer, escutar, garantir a voz, respeitar, valorizar os sujeitos e suas diversidades culturais, numa perspectiva mais ampla de educação,

sem hierarquizar, silenciar ou inferiorizá-las e ao mesmo tempo proporcionando experiências que ampliem os repertórios culturais, oportunizando diferentes experiências nos espaços escolares e não escolares, utilizando de diversas tecnologias são demandas atuais.

É necessária a discussão sobre o papel do professor e sua atuação na prática educativa, tendo como subsídio a reflexão, ação e reflexão, para que este profissional de Educação Infantil possa reinventar sua prática pedagógica por meio das TICs, tendo como foco principal a criança, cidadã, histórica e social.

O professor deve considerar a criança com um ser único, histórico, com grande potencial protagonista e em desenvolvimento, deve conhecer e atentar para as particularidades de seus alunos, levando em consideração a faixa etária, a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias, entre outros aspectos.

Diante disso, assume o papel de mediador, organizando e proporcionando espaços e situações de aprendizagens, sempre valorizando e respeitando o contexto no qual seu aluno está inserido, partindo de suas vivências.

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

O que se observou, neste estudo de caso, foi que as atividades proporcionaram caminhos para que as crianças acessassem 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.

Pela análise documental foi possível desvelar como as concepções de infância, e utilização das TICs visitando museus virtuais se fazem presentes na práticas pedagógicas propostas pelas professoras. Além da questão étnico racial prevista nos documentos que balizam o trabalho da EMEI.

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”⁴, 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)

Tudo isso utilizando formas inovadoras e as TICs para um trabalho que envolveu as crianças e professores em um movimento de aprendizagem virtual de aprendizagem e descobertas.

O desenvolvimento de pesquisas articulando infância, museus virtuais, TICs e educação das relações étnico raciais são necessárias para conhecer melhor os adultos e crianças, que estes possam acessar estes espaços e vivenciar experiências educativas conectadas às suas histórias podem ampliá-las.

4Citação feita por Nilma Lino Gomes, em palestra na SMED/PBH em 24/04/2017.

Como sugestão da banca acrescento que para a ampliação dos conhecimentos e diversificação das atividades com as crianças as professoras poderiam : realizar pesquisas com as famílias para sondagem sobre quais museus conhecem, incentivá-los a levarem as crianças aos museus físicos e também acessar os virtuais; acesso aos museus pelo mundo; listar os museus e deixar que as crianças escolham quais querem visitar virtualmente e manuseando os equipamentos sob a sua supervisão; conhecer os museus , com antecedência ao trabalho com as crianças (trabalho de pesquisa e planejamento) estimulando o pensamento crítico e o protagonismo infantil, dentre outros.

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

REFERÊNCIAS

- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Proposições Curriculares para a Educação Infantil**. Belo Horizonte: SMED, 2013.vol.1
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-Brasileira**. Brasília:MEC, 2006.
- CORSARO, William A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. IN: MULLER, Fernanda & CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). **Teoria e Prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. (p.31-50)
- CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CUNHA, Fernanda Pereira da. Arte/educação versus e-arte/educação no contexto da cultura digital e não digital: Abordagem Triangular versus Sistema Triangular Digital. In: **Arte Educação Intermediática Digital - Depoimentos Provocativos - Módulo I**. MEC / UFG: Goiânia, 2014.
- CUNHA, Fernanda Pereira da. **E-arte/educação: educação digital crítica**. Annablume, Brasília, 2012.
- CURY, Marília Xavier. **A comunicação em questão: exposição e educação, propostas e compromissos**. Associação de Amigos do MAE, São Paulo, 2003.
- DAVALLON, Jean. **A mediação: a comunicação em processo?** Tradução: Maria Rosário Saraiva. Paris, França: Médiatons & Médiateurs, 19,2003,
- DOMINGUEZ, C.R.C. **Rodas de ciências na Educação Infantil**: um aprendizado lúdico e prazeroso. São Paulo: FEUSP, 2001. Dissertação de mestrado.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979
- HERNRIQUES, Rosali. **Museus Virtuais e Cibermuseus**: A internet e os museus. Portugal, 2004.
- LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana (Orgs.). **Museu, educação e cultura: encontro de crianças e professores com a arte**. Campinas: Papirus, 2005.
- MARANDINO, M.; GOUVÊA, G.; AMARAL, D. P. A ciência, o brincar e os espaços não formais de educação. In: Alda Junqueira Marin; Aída Maria Monteiro Silva; Maria Inês Marcondes de Souza. (Org.). **Situações Didáticas**. 1 ed. Araraquara, 2003, p. 237254.Disponível em:http://paje.fe.usp.br/estrutura/geenf/textos/Acieobrincar_trabcongresso_s27.pdf Acesso em 20/07/2016
- MINAYO, M. C. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1998.
- MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: Nóvoa, A (Org). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**: convite à viagem. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD , Philipe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. trad. Cláudia Schilling. 2.ed. Porto Alegre: Artmed Editora. 2001

PEREIRA, Júnia Sales. **Escola e Museus: diálogos e práticas**. Júnia Sales Pereira, Lana Mara de Castro Siman, Carina Martins Costa, Silvania Sousa do Nascimento. - Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura / Superintendência de Museus; Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais / Cefor, 2007. 128 p. 1

SANTOS, Maria Célia Teixeira Moura. Museu e Educação: Conceitos e Métodos. In: **Encontros Museológicos – reflexões sobre a museologia, a educação e o museu**. Rio de Janeiro : MinC/IPHAN/DEMU, 2008, p. 125 – 146.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, maio/agosto, 2005.

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, set./dez. 2005

SILVA, M. C. R., SIQUEIRA, N. C. R., RIBEIRO, R.F. R., PASSOS, R. L. G.; **Percurso Território Negro e a institucionalização dos estudos africanos nas escolas municipais de Belo Horizonte**. In: CONGRESSO REDPOP: ARTE, TECNOLOGÍA Y CIENCIA – NUEVAS MANERAS DE CONOCER, 2015, Medellín – Colômbia. Congresso RedPop: Arte, Tecnología y Ciencia – Libro de memorias. 2015. p. 1478-1485

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**- As vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social .Editora Graal,; RJ, 1983.

TARDIF, M.; LESSARD E GAUTHIER, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

TELES, Carolina de Paula. **Linguagem Escolar e a Construção da Identidade e Consciência Racial da Criança Negra na Educação Infantil- Uma análise a luz de Vygotsky e Bakhtin**. Revista Anagrama- Revista Interdisciplinar da Graduação. Ano 1 - Edição 4. Junho/Agosto, 2008.

WIGGERS Verena. **Estratégias da ação pedagógica na educação infantil:planejamento registro e avaliação**. Curso de capacitação para professores da Rede Municipal de Florianópolis. Out/Nov de 2008

<http://www.museus.gov.br/os-museus/> Acesso em 16/06/2018

http://www.museudapessoa.net/rosali_henriques_museus_virtuais . Acesso em 16/06/2018

<http://www.cultura.pr.gov.br/> Acesso em 16/06/2018

APÊNDICES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
NEAD – NÚCLEO DE ENSINO A DISTÂNCIA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM MÍDIAS NA EDUCAÇÃO

Roteiro de Entrevista com as professoras

3. Nome
4. Idade
5. Qual sua cor /raça?
6. Formação
7. Desde quando você trabalha na educação Infantil?
8. A Instituição que você trabalha possui um currículo?
9. Esta instituição possui o Projeto Político Pedagógico (PPP)?
10. Você já teve contato com este material?
11. Se sim, quais são os eixos ou temas que estruturam este documento?
12. Você utiliza as TICs em sala de aula?
13. Se sim, quais e como você a(s) utiliza(m)?
14. Você ou sua instituição articula ações que promovam experiências de contato com acervos culturais e ou naturais diversificadas, na comunidade local ou em outros espaços da cidade, e também em ambientes virtuais?
15. Se sim, como você ou sua instituição organiza, desenvolve, orienta e monitora estas ações?
16. Como você insere as crianças em ações de acessos virtuais para o contato com acervos culturais e ou naturais?
17. Quais equipamentos você utiliza?
18. Em sua opinião qual a relevância do trabalho com a promoção do respeito, a valorização da diversidade e as relações étnico raciais na infância?
19. Em sua opinião as desigualdades sociais e raciais se apresentam na escola?
20. Se sim, de que maneira?

Cite pelo menos um fator que, em sua opinião pode contribuir para a promoção da igualdade racial e a superação do racismo em nossa sociedade



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
NEAD – NÚCLEO DE ENSINO A DISTÂNCIA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM MÍDIAS NA EDUCAÇÃO

TERMO DE ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidado(a) a participar do estudo **MUSEUS VIRTUAIS E INFÂNCIA: UMA POSSIBILIDADE PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS**. O objetivo deste estudo é investigar como as relações étnico raciais, sobre os negros, são desenvolvidas na infância especificamente em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) de Belo Horizonte, tendo como mediação o acesso aos museus virtuais. Ao assinar o termo de consentimento, você cederá uma autorização para visita, observação e também a participação **em uma entrevista que terá seu áudio gravado**. A pesquisa não colocará você em risco e ou desconfortos. Não divulgaremos seu nome em nenhum momento, seu nome será substituído por um nome fictício.

Você poderá ter todas as informações que quiser e poderá não participar da pesquisa ou retirar o seu consentimento a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Pela sua participação no estudo você não receberá qualquer valor em dinheiro, mas terá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Ressaltamos que sua participação é muito importante para o desenvolvimento de nossa pesquisa.

Belo Horizonte//.....

Assinatura do voluntário ou seu responsável legal

Documento de identidade



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
NEAD – NÚCLEO DE ENSINO A DISTÂNCIA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM MÍDIAS NA EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento a que serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso não afetará meu tratamento. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo. Eu concordo em participar do estudo.

Belo Horizonte//.....

Assinatura do voluntário ou seu responsável legal

Documento de identidade

Pesquisador (a) responsável

Andreza Mara da Fonseca, Belo Horizonte.

Telefone de contato do pesquisador: 98549-4754.