UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO - AGEUFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CCSo
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃODE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - PPGEEB

OS DIÁLOGOS CURRICULARES ENTRE A CULTURA DIGITAL PENSADA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA VIVENCIADA EM UMA PRÉ-ESCOLA DO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS/MA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO - AGEUFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CCSo
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - PPGEEB

RAÍSSA OLIVEIRA EVERTON

OS DIÁLOGOS CURRICULARES ENTRE A CULTURA DIGITAL PENSADA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA VIVENCIADA EM UMA PRÉ-ESCOLA DO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS/MA

São Luís
2024

RAÍSSA OLIVEIRA EVERTON

OS DIÁLOGOS CURRICULARES ENTRE A CULTURA DIGITAL PENSADA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA VIVENCIADA EM UMA PRÉ-ESCOLA DO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS-MA

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria José Albuquerque Santos

São Luís
2024

Imagem da capa: Capa autoral ilustrada de elaboração própria

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Oliveira Everton, Raíssa.
OS DIÁLOGOS CURRICULARES ENTRE A CULTURA DIGITAL PENSADA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA VIVENCIADA EM UMA PRÉ-ESCOLA DO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS/MA / Raíssa Oliveira Everton. - 2024.
188 f.

Orientador(a): Maria José Albuquerque Santos.
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

1. Práticas Pedagógicas. 2. Cultura Digital. 3. Currículo. I. Albuquerque Santos, Maria José. II. Título.

RAÍSSA OLIVEIRA EVERTON

OS DIÁLOGOS CURRICULARES ENTRE A CULTURA DIGITAL PENSADA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA VIVENCIADA EM UMA PRÉ-ESCOLA DO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS-MA

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovado em :___/____/_____

BANCA EXAMINADORA

_____

Profa. Dra. Maria José Albuquerque Santos (Orientadora)
Doutora em Educação – PPGEEB

_____

Prof. Dr. José Carlos de Melo (1º Examinador)
Doutor em Educação - PPGEEB

_____

Prof. Dr. Braian Garrito Veloso (2° Examinador)
Doutor em Educação - PPGE-UFLA

_____

Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano (1° Suplente)
Doutora em Educação - PPGEEB

_____

Profa. Dra. Sannya Fernanda Nunes Rodrigues (2° Suplente)
Doutora em Educação – PPGE-UEMA

Aquele que me entende como ninguém: Espírito Santo,
meu melhor amigo. Gratidão eterna.

Agradecimentos

Inicio direcionando minha gratidão à coordenação e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Ensino da Educação Básica – PPGEEB da Universidade Federal do Maranhão – UFMA por oportunizarem a realização de um sonho profissional e por acreditarem na educação pública de qualidade. Vocês são verdadeiras inspirações!

Destaque para minha orientadora professora Doutora Maria José Albuquerque Santos, pela forma leve que tem me ajudado a conduzir esta pesquisa desafiadora, pela atenção, compreensão e amizade. Minha eterna gratidão!

À sétima turma do PPGEEB - Turma 2022 - pelo aprendizado, pelas trocas, trabalhos, angústias e alegrias divididas ao longo do curso. Aprendi e aprendo muito com cada um de vocês e, sem dúvidas, compomos a melhor turma do PPGEEB!

Ao Grupo de Pesquisa em Currículo da Educação Básica (GPCEB), pelo companheirismo epistemológico, pelas orientações e por me proporcionar um crescimento exponencial como acadêmica e, acima de tudo, como pessoa. Vocês são incríveis!

À Cléssia Veloso e à Débora Gonçalves, amigas do tempo da graduação, que sempre me viram como uma “mestra”, mesmo sendo um sonho tão distante para mim. Juntas, somos “imbrigáveis”!

À Creche-Escola Maria de Jesus Carvalho, na pessoa do gestor Aquiles Berrêdo, por apoiar esta pesquisa abrindo as portas para sua realização, bem como à coordenação e ao corpo docente da escola, pela disponibilidade e disposição.

À U.E.B Primavera, meu lugar de fala profissional atual, em que todos os dias dou o melhor de mim em busca de uma educação básica pública de qualidade. À minha gestora, Eliade Pinho, por incentivar a conclusão deste curso, mesmo com as obrigações diárias a serem cumpridas. E também, às minhas companheiras de professorado, em especial, às do Infantil II vespertino. Vocês são 10!

À Escola Municipal Altair Gomes da Silva, em São José de Ribamar, onde também atuei no período de produção desta pesquisa e que contribuiu

muito com minha formação profissional. Agradeço à gestora Belienice Martins, por sempre estar disposta a me ajudar na conciliação de horários e por todo o apoio. Assim como às professoras que comigo somaram neste ambiente de trabalho, meu muito obrigada mesmo. Vocês são demais!

À minha rede de apoio que nem sempre aparece no palco da vida, mas sempre está presente: meus pais, Almir André (meu pai), pelas palavras e histórias incentivadoras, e Aurilene Maria (minha mãe), por sempre querer participar, de alguma forma, de todas as etapas deste processo acadêmico. Muito obrigada mesmo! Aos meus irmãos: Andréia, minha apoiadora incondicional, que não mede esforço para me ver chegar no topo da montanha; Leonardo, por sempre vibrar comigo a cada conquista. E Lucas Amorim, por também se alegrar comigo nesta etapa. Amo vocês demais!

Também destaco a participação, neste processo de escrita, da professora Josefina Oliveira, minha tia e melhor professora de Português que já conheci. Nossas trocas de experiências educacionais fortalecem muito minha prática pedagógica. Sou muito sua fã!

À minha segunda família, Ministério Esperança para as Nações (MEPAN), minha casa da fé. Obrigada pelas orações e preocupações. Vocês são muito especiais para mim!

A Deus, que me deu inteligência e criatividade para chegar até aqui.

Ele é a fonte de tudo!

“Pois nEle [*Deus*] vivemos, nos movemos e existimos”
(Atos 17.28a)

RESUMO

Esta dissertação intitulada “Os diálogos curriculares entre a cultura digital pensada e a prática pedagógica vivenciada em uma pré-escola do município de São Luís-MA” trata de uma pesquisa qualitativa de intervenção pedagógica e está vinculada ao mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Tem como objetivo geral analisar a prática pedagógica dos docentes da pré-escola na cultura digital em uma escola da rede municipal de São Luís – MA, levando em conta os desafios, as possibilidades, as relações e as implicações que emergem diante das novas exigências educacionais, visando à construção colaborativa de um caderno pedagógico digital para a qualidade da ação docente. O ponto de partida para o desenvolvimento desta pesquisa é a seguinte questão: para a prática pedagógica, quais os desafios, as possibilidades, as relações e as implicações curriculares no contexto da cultura digital na prática pedagógica, considerando a formação inicial dos educadores da pré-escola? Para isso, as principais fontes bibliográficas consultadas foram: Paraíso (2023); Sacristán (2013); Young (2014); Lévy (1999); Kenski (2018); Santaella (2013); Saviani (2009); Veiga (1989); Tanuri (2000), entre outros. Os sujeitos da pesquisa envolveram o gestor, a coordenadora e as educadoras do segmento da Educação Infantil, especificamente, os da pré- escola, ou seja, Infantil I e II, que corresponde às crianças de 4 a 5 anos, da Creche-Escola Maria de Jesus Carvalho, localizada no bairro da Camboa. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a entrevista semiestruturada, a observação não participante e o formulário (através do formulário Google *Forms*). A análise dos dados ocorreu de forma interpretativa, reflexiva e crítica, apresentada por meio de quadros e tabelas (Barros, 1990; 2000). Foi possível certificar o distanciamento expressivo entre a cultura digital e a cultura escolar bem como o interesse de uma parte das educadoras pelos recursos tecnológicos para a prática pedagógica. Percebeu-se, porém, a necessidade de uma formação docente continuada que aborde especificamente a temática.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Cultura digital. Currículo.

ABSTRACT

This dissertation, entitled “Curricular dialogues between the digital culture as conceived and the pedagogical practice experienced in a preschool in the city of São Luís-MA”, is a qualitative research of pedagogical intervention and is linked to the professional master’s degree of the Postgraduate Program in Management of Basic Education Teaching (PPGEEB) of the Federal University of Maranhão (UFMA). Its general objective is to analyze the pedagogical practice of preschool teachers in digital culture in a school of the municipal network of São Luís – MA, taking into account the challenges, possibilities, relationships and implications that emerge in the face of new educational demands, aiming at the collaborative construction of a digital pedagogical notebook for the quality of teaching action. The starting point for the development of this research is the following question: for pedagogical practice, what are the challenges, possibilities, relationships and curricular implications in the context of digital culture in pedagogical practice, considering the initial training of preschool educators? For this, the main bibliographic sources consulted were: Paraíso (2023); Sacristán (2013); Young (2014); Lévy (1999); Kenski (2018); Santaella (2013); Saviani (2009); Veiga (1989); Tanuri (2000), among others. The research subjects involved the manager, the coordinator and the educators of the Early Childhood Education segment, specifically, those of preschool, that is, Infant I and II, which corresponds to children aged 4 to 5, of the Maria de Jesus Carvalho Daycare-School, located in the Camboa neighborhood. The data collection instruments used were the semi-structured interview, non-participant observation and the form (through Google Forms). Data analysis occurred in an interpretative, reflective and critical way, presented through charts and tables (Barros, 1990; 2000). We were able to confirm the significant distance between digital culture and school culture, and also the interest of some educators in technological resources for pedagogical practice. However, we noticed the need for continued teacher training that specifically addresses the topic.

Keywords: Pedagogical practices. Digital culture. Curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representação da Teoria Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner 37

Figura 2 – Localização de São Luís (Maranhão 43

Figura 3 – Foto do chromebook distribuído pela Prefeitura de São Luís 48

Figura 4 - Proposta curricular para a Educação Infantil, eixo Cultura digital, conceito Letramento digital 68

Figura 5 - Proposta curricular para a Educação Infantil, eixo Cultura digital, conceito Cidadania digital 69

Figura 6 - Proposta curricular para a Educação Infantil, eixo Cultura digital, conceito Tecnologia e sociedade 70

Figura 7 – Localização geográfica do bairro da Camboa – São Luís (MA) 98

Figura 8 - Fachada Creche-Escola Maria de Jesus Carvalho 99

Figura 9 - Cultura digital e as palavras-chaves 114

Figura 10 - Respostas sobre o caderno pedagógico 119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Responsabilidade do professor, segundo a Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís 51

Quadro 2 - Campo de experiência “Traços, sons, cores e formas” – BNCC (2018) 65

Quadro 3 - Educadoras do segmento da Pré-escola da Creche-Escola Maria de Jesus Carvalho 105

Quadro 4 - A gestão escolar e suas concepções 110

Quadro 5 - A coordenação pedagógicas e suas considerações 111

Quadro 6 - As educadoras e suas afirmativas sobre Formação Docente & Prática pedagógica 115

Quadro 7 - Justificativas das educadoras sobre Prática pedagógica & Cultura digital 116

Quadro 8 - Elementos da cultura digital e a sala de aula com crianças 117

Quadro 9 - Utilização do chromebook na prática pedagógica 117

Quadro 10 - Chromebook e a educação municipal 118

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo de escolas da Educação Infantil por núcleo em São Luís 97

Tabela 2 - Quantidade de alunos e estrutura física da Creche-Escola 101

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - As educadoras e suas concepções sobre Currículo 113
Gráfico 2 - Respostas das educadoras - Formação Docente & Prática pedagógica 115
Gráfico 3 - Respostas das educadoras - Prática pedagógica & Cultura digital 116

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

Art.	Artigo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNC-Formação Continuada	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEIPE	Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais
Cieb	Centro de Inovação para a Educação Brasileira
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID	Corona Vírus *Disease*
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FMCSV	Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal
GB	Gigabyte
GPCEB	Grupo de Pesquisa em Currículo da Educação Básica
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
LDB/ LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PP	Projeto Pedagógico
PPCT	Processo, Pessoa, Contexto e Tempo

PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEEB	Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica
RAM	*Random Access Memory*
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TB	Terabyte
TBDH	Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UAPI	Unidade Amiga da Primeira Infância
UEB	Unidade de Educação Básica
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFCar	Universidade Federal de São Carlos
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
VOS	Voluntario de Obras Sociais
VUCA	Volátil, Incerto, Complexo, Ambíguo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 20

2 TEORIA CURRICULAR E A EDUCAÇÃO INFANTIL: o que considerar? **29**

2.1 O documento curricular da Educação Infantil praticado em São Luís: as verdades possíveis 43

3 CULTURA DIGITAL: alguns apontamentos e contextualizações **..... 55**

3.1 A cultura digital conceitual versus vivenciada 59

4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA: breves considerações **..... 73**

4.1 Quem são os praticantes dessa ação e que responsabilidades lhes são impostas? 83

5 METODOLOGIA DA PESQUISA: um caminho planejado e percorrido 94

5.1 A Creche-Escola Maria de Jesus Carvalho: espaço de interconexões 97

5.2 As colaboradoras da pesquisa 103

5.3 Pesquisa de intervenção pedagógica: aporte e importância para o estudo 106

5.4 O que revelam os dados levantados: limites, avanços e retrocessos 108

6 ANÁLISES, DISCUSSÕES E REFLEXÕES NECESSÁRIAS 121

6.1 Diálogo com Gestão Escolar & Coordenação Pedagógica 122

6.2 Diálogo com as Educadoras Participantes 124

6.3 Diálogo com Gestão Escolar & Coordenação Pedagógica & Educadoras Participantes 127

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 129

REFERÊNCIAS.....**134**

APÊNDICES 148

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA - GESTÃO ESCOLAR 149
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA - COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA 150
APÊNDICE C - ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO - EDUCADORAS PARTICIPANTES 151
APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA. - EDUCADORAS PARTICIPANTES 153
APÊNDICE E - FOLDER DE APRESENTAÇÃO 154
APÊNDICE F - PRODUTO EDUCACIONAL 155
ANEXOS 186
ANEXO A - DOCUMENTO DE AUTORIZAÇÃO (SEMED) 187
ANEXO B - CARTA DE APRESENTAÇÃO (PPGEEB) 188

1 **INTRODUÇÃO**

Para Freire (1977), não existe educação neutra, isto é, a prática educativa é resultante das condições políticas, econômicas, culturais e sociais. Neste sentido, a prática pedagógica dos professores também está inserida nessas condições. Parafraseando o educador brasileiro, não existe prática pedagógica neutra, ou seja, toda ação docente advém de um conjunto de experiências pessoais e profissionais vivenciadas ao longo do tempo.

Assim, as considerações para o surgimento do objeto de pesquisa (prática pedagógica docente com vista no currículo e na cultura digital) deste estudo é respaldado nessa “não neutralidade”, já que é motivado por minhas próprias experiências tanto pessoais como profissionais, bem como pelo momento presente vivenciado.

Tudo começou na infância, quando uma das brincadeiras preferidas entre meus irmãos era “escola” e eu queria ser sempre a professora. Lembro também das festas da família em que, às vezes, minha tia, que é professora, levava provas para corrigir e eu gostava de ajudá-la a fazer isso. Mesmo assim, ir à escola não era meu programa preferido. No espaço escolar, sempre fui uma aluna reservada, com poucos amigos e esforçada para aprender.

No Ensino Médio, vivenciei a escolha profissional. Por influências de familiares, minhas primeiras tentativas nos vestibulares foram para o curso de Odontologia na Universidade Federal do Maranhão e, na Estatual, considerava não ter opção, já que não oferecia o curso de Odontologia. Porém, no ano de 2010, resolvi fazer o vestibular na Estadual para o curso de Pedagogia Licenciatura, em que fui aprovada. O pensamento inicial era cursar a Pedagogia e, paralelamente, ir fazendo vestibular para Odontologia. Em 2014, estava me formando como pedagoga, sem lembrar que um dia tive o desejo pelo curso de Odontologia.

Sem dúvidas, a formação universitária foi uma experiência de muitos desafios e, ao mesmo tempo, de muitos momentos gratificantes. Os desafios dos trabalhos acadêmicos (resumos, resenhas, planejamentos, provas, monografia, apresentações, outros) agregaram, exponencialmente, ao “conhecer” e “ser” pessoal e profissional. De forma que, no exercício da docência atual, é rememorado diversas aprendizagens dessa formação.

Para mim, a docência inicia no ano de 2011 no estágio não obrigatório em uma escola particular, lugar em que iniciei minha trajetória escolar. Foi uma experiência enriquecedora, pois trabalhei com professoras que entendiam o “ser professor” com muito domínio e afeto no que faziam. Nessa escola, atuei na turma do Infantil II e 1° Ano do Ensino Fundamental.

Ao finalizar a graduação, fiz seletivo para algumas escolas particulares, mas não era chamada. Resolvi continuar me dedicando aos estudos para concurso e para um possível mestrado. Nesse intervalo, em 2016, entrei para o Grupo de Pesquisa em Currículo, liderado pela profa. Dra. Maria José Albuquerque Santos, uma das maiores conquistas que tive, pois me sentia incentivada e desafiada a seguir os estudos diante de tantas realidades ali apresentadas. Em 2017, passei para minha primeira especialização na UFMA, no CEMES (Metodologia do Ensino Superior), em seguida fiz Gestão Universitária na UEMA.

Nesse mesmo período, fiz o concurso para professor da Educação Infantil dos municípios São Luís e Açailândia, nos quais obtive êxito. Fui chamada primeiro no município de Açailândia, no ano 2018, cidade em que fiquei por um ano e seis meses e onde aprendi parte do que sou como professora hoje em sala de aula. Comecei a terceira especialização pelo Instituto Federal do Maranhão (IFMA) – São Raimundo das Mangabeiras, em Informática da Educação, no polo em Carolina. No final de 2019, voltei para São Luís para assumir o concurso municipal. Em 2020, inicio a quarta pós-*lato sensu* em Educação e Tecnologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Nesse ínterim, sempre estava ligada ao grupo de pesquisa mencionado, estudando um pouco de currículo e suas interfaces. E, nas diversas tentativas de ingresso ao mestrado do PPGEEB, meu objeto de conhecimento sempre foi relacionado ao currículo. O período da pandemia, em 2020, fez com que voltasse o projeto de pesquisa para a relação do currículo com a prática pedagógica e cultura digital na Educação Infantil, pois vivencie essa angústia escolar logo que cheguei ao espaço de trabalho em que atuo hoje. Mas, a aprovação no mestrado só foi possível em 2022.

Considero, pois, que a escolha do cenário para o objeto de pesquisa deste projeto foi realizada em 2016, quando participei do seletivo para grupos de pesquisa do PPGEEB e escolhi o currículo como objeto de estudo. Lembro que

esta escolha não foi movida por algum conhecimento prévio do período de graduação ou mesmo por influência de alguém específico, mas sim por ver no currículo uma transversalidade de contextos e significados, o que me permitiria passear pelas diversas categorias educacionais.

O currículo foi empregado na Educação, pela primeira vez, como um objeto de estudo e de pesquisa nos Estados Unidos com o livro de Bobbitt, *The Curriculum* (1918). Difundido na década de 1920, o currículo ficou entendido como um processo de racionalização de resultados educacionais. A proposta de Bobbitt foi consolidada por Ralph Tyler, já no período de 1940 (Silva, 2005).

Para Silva (2005, p.25), o modelo apresentado por Tyler, de forma sintética, corresponde

> A organização e o desenvolvimento do currículo deve buscar responder, de acordo com Tyler, quatro questões básicas:"1. que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2. que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3. como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4. como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?" As quatro perguntas de Tyler correspondem à divisão tradicional da atividade educacional:"currículo"(1), "ensino e instrução" (2 e 3), "avaliação"(4).

Por meio dessas questões e com os desdobramentos em torno, começou-se a definir as temáticas dos estudos curriculares posteriores. Também a partir disso, duas disciplinas, especificamente, influenciaram a organização e a interpretação curricular: a psicologia do desenvolvimento e a filosofia social (Silva, 2005).

Nessa trajetória curricular, hoje existem diversos autores que estudam o currículo em diferentes perspectivas e concepções. Young (1998) defende a ideia do currículo como sendo o resultado de uma construção dinâmica, que veicula um conhecimento socialmente organizado, permeado de relações de poder. Para Goodson (1997, p.17), o "currículo escolar é um artefato social, concebido para realizar determinados objetivos específicos.".

Segundo Silva (2005), o currículo é uma questão de saber, poder, lugar, espaço, percurso, autobiografia; em síntese, é um documento de identidade. Já para Lopes e Macedo (2011), o currículo é definido como as experiências de aprendizagens planejadas e guiadas e os resultados de

aprendizagem não desejados formulados através da reconstrução sistemática do conhecimento e da experiência sob os auspícios da escola para o crescimento contínuo e deliberado da competência pessoal e social do estudante.

Da mesma forma, quando pensamos na concepção de prática pedagógica, é possível verificar diversos olhares epistemológicos, com as mais distintas associações: prática pedagógica e afetividade, prática pedagógica e ensino integrado, prática pedagógica e educação especial, prática pedagógica e aspectos culturais, prática pedagógica e tecnologias, entre outros.

Nesse sentido, Freire (1986) apresenta um significado à prática pedagógica adjetivada pelo termo dialógica, que consiste em um processo de construção do conhecimento por meio de dois protagonistas: educador e o educando, objetivando uma leitura crítica da realidade. Esse significado é o nosso ponto de partida para explorarmos o nosso objeto de pesquisa.

É certo que o papel do educador é fundamental no processo educacional, considerando ser ele o mediador dos processos de ensino, sugerindo novas formas da composição do conhecimento, transpondo o papel de educador apenas transmissor de informações em tempos de outrora, reinterpretando e reinventando o seu papel (Schlünzen; Santos, 2016).

Segundo Rios (2008), o ato pedagógico que visa à transformação social deve ser pautado no comprometimento ético, ou seja, uma prática pedagógica orientada pelos princípios de respeito, justiça, solidariedade, que possibilitam o diálogo. Além disso, são também destacadas pela autora as dimensões técnica, estética e política.

A dimensão técnica é caracterizada pelo domínio dos saberes. Quanto à dimensão estética, diz respeito à sensibilidade na relação pedagógica. E, na dimensão política, fala-se da participação na construção conjunta da sociedade e dos direitos e deveres exequíveis (Rios, 2008).

Para Tardif (2002), os saberes vinculados ao trabalho docente são múltiplos, mesmo que a formação docente seja regada, principalmente, pelos conhecimentos disciplinares, que não deixam de ser importantes, mas não suficientes para representar o trabalho dos educadores. Em suas palavras, o professor ideal “deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à

pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos" (Tardif, 2002, p. 39).

Há uma centralidade de questionamentos quanto ao conhecimento do professor, ao contexto sociocultural inserido e a sua formação. A necessidade de uma sólida formação inicial, a importância do acompanhamento para os jovens professores, a integração de um grupo docente que promova atitude de formação, reflexão e inovação são pontos importantes que resultam no conhecimento sobre ensinar (Nóvoa, 1995).

Na formação inicial e na prática docente, os saberes se desenham e (re)configuram de maneira gradativa no momento em que os professores reconstituem referências, imagens, formas de ser, pensar e agir que são inerentes à profissão e, por isso, fazem parte da identidade do professor, de acordo com Nóvoa (2000).

Na perspectiva de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 20), "a profissionalização docente coloca a formação docente em um outro 'patamar': o que nós consideramos como 'modelo emergente da formação'". Em seus estudos, afirmam que a profissionalização da docência é ideológica (está relacionada a novas representações da atividade docente) bem como social, política e econômica (a realização implica mudanças de características dos contextos do exercício da prática docente).

Diante disso, um dos desafios das escolas é o de repensar seus modelos pedagógicos: como os indivíduos aprendem; como os recursos tecnológicos podem acrescentar e aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem; como motivar o aluno quanto à aprendizagem; como ser um professor mediador em espaços geográficos diferentes, como utilizar as tecnologias para aprender, ascender social e culturalmente (Demo, 2006).

A UNESCO (2008) aconselha que a formação de professores seja baseada no desenvolvimento de competências em seis componentes do sistema educacional, são eles: política e visão; currículo e avaliação; pedagogia; TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação); organização e administração; desenvolvimento profissional.

Além disso, também é orientada a formação em três abordagens: alfabetização em tecnologia; aprofundamento do conhecimento e criação de conhecimentos. No desenvolvimento de competências docentes em TIC,

especificamente, a abordagem perpassa pelas ferramentas básicas a ferramentas complexas, ou seja, da alfabetização tecnológica à criação de conhecimento (UNESCO, 2008).

Outro elemento constituinte desta pesquisa é a Educação Infantil, considerada nossa área de atuação. No Brasil, por muito tempo, a Educação Infantil foi vista como uma etapa de ensino de pouca importância. Na história da infância, “assume uma dimensão significativa nessa perspectiva de alargamento de horizontes, o que se torna mais nítido com o aprofundamento de pesquisas sobre a história da Educação Infantil.” (Kuhlmann Jr., 2010, p. 15).

Em especial, devido a um caráter assistencialista oriundo da história da Educação Infantil, por vários anos, a ideia do professor estava ligada ao modelo idealizado apenas de mulher naturalmente apta a cuidar e a educar as crianças pequenas, sem uma formação especifica, necessariamente. Isso torna os desafios e os dilemas atuais dos professores ainda maiores com relação aos elementos que compõem a ação docente (Kramer,2008) e compromete o delinear de uma identidade para esses profissionais (Tardif, 2002).

O que se percebe, portanto, é uma mudança de cenário na Educação Infantil, em que há um processo de revisão das concepções de educação/ensino e do professor, que conquista o reconhecimento do exercício do seu papel como indispensável para a formação das crianças (Kishimoto, 2002).

Também é possível notar que o conceito de criança e infância passa a ter outra conotação, em que a ideia de criança universal que precisa ser preparada para a vida adulta começa a ser entendida como uma criança que é um ator social, produtor de cultura, já que se relaciona com o mundo de diferentes maneiras, e que essa cultura é refletida por meio de diversas expressões (pensamentos, brincadeiras, desenhos, jogos) (Corsaro, 1997).

Infância, nesse novo cenário, condiz com um construto social (Dornelles, 2005). Nesse contexto, a autonomia da criança é relativa, pois ocorre na interação com outras crianças e com as pessoas mais velhas no ambiente social em que está inserida.

Segundo Ostetto (2008), o professor da Educação Infantil deve levar em conta as experiências da criança e entendê-la como protagonista desse processo, por meio da escuta, observação e registros das estratégias que a criança utiliza.

De forma geral, há uma complexidade quanto ao papel do professor da Educação Infantil, uma vez que esta abrange crianças de 0 a 5 anos (Lei nº12.796/2013) particularidades e demandas diferentes das crianças maiores, entre elas a vulnerabilidade, a dependência da família, a linguagem e expressividade que são próprios dessa fase e intrínseco aos processos da constituição do ser criança (Rocha, 2001; Barbosa, 2010; Fochi, 2015).

Diante disso, o professor da Educação Infantil deve proporcionar às crianças, em sua ação docente, experiências mais aprofundadas e significativas, possibilitando provocações de oportunidades de descobertas, com estimulação do diálogo e de ação conjunta (Edwards, 1999).

Sabemos, pois, que a inclusão da Educação Infantil na Educação Básica representa um avanço para a educação das crianças (Faria; Palhares, 1999). E, nesse cenário, a reflexão a respeito da cultura digital e as subjetividades da infância requerem pensar as crianças e seus contextos de interação social com os pares, adultos e as políticas mais amplas que interferem, de certa forma, nessas relações (Fantin, 2016).

Ademais, para Cerny, Burigo e Tossati (2016), um dos desafios atuais constitui-se em integrar a tecnologia ao currículo de maneira inovadora no projeto pedagógico e este ser capaz de favorecer a aprendizagem dos alunos e, possivelmente, promover a transformação social. Nas palavras dos autores “para viabilizar esse desafio, a formação de professores é prioritária nesse aspecto, tanto ou mais do que lidar com os computadores e seus programas didáticos” (*idem*, 2016, p. 346).

Dessa forma, um currículo na cultura digital precisa abranger as tecnologias digitais de forma crítica e emancipadora. Assim, o currículo deve abrir espaço às tecnologias na conjuntura escolar, não mais ficar isoladas em um espaço reservado, já que as tecnologias podem ser consideradas como mediadoras do processo de ensino e aprendizagem com o intuito de fortalecer a democracia e autonomia (Cerny; Burigo; Tossati, 2016).

Conforme o delinear traçado até aqui, esta pesquisa versa sobre o seguinte problema: para a prática pedagógica, quais os desafios, as possibilidades, as relações e as implicações curriculares no contexto da cultura digital, considerando a formação inicial dos educadores da pré-escola?

Consoante a isso, as questões norteadoras ao longo da pesquisa são:

Quais as concepções teórico-metodológicas sobre o currículo e sua relação com a Educação Infantil? Quais as interfaces da cultura digital na Educação Infantil, como uma das competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018)? De que modo a cultura digital poderá contribuir para as práticas docentes na pré-escola, em uma UEB do município de São Luís? Como intervir na relação educador X cultura digital, de forma a favorecer, significativamente, a ação docente na pré-escola, a partir de um caderno pedagógico contendo orientações pedagógicas?

Nesse sentido, o objetivo geral desta dissertação teve como foco analisar a prática pedagógica dos educadores da pré-escola na cultura digital em uma escola da rede municipal de São Luís – MA, levando em consideração os desafios, as possibilidades, as relações e as implicações que emergem diante das novas exigências educacionais, visando à construção colaborativa de um caderno pedagógico para a qualidade da ação docente.

Já os objetivos específicos consistiram em: identificar o papel da teoria curricular, no contexto geral e brasileiro, considerando sua relação com o segmento da Educação Infantil do município de São Luís; compreender a cultura digital e suas interfaces no cenário da Educação Infantil; investigar o percurso histórico da formação docente e suas reverberações na prática pedagógica da pré-escola, diante das contribuições da cultura digital; relacionar a cultura digital crescente e a prática pedagógica vivenciada, analisando a partir da pesquisa de campo; produzir proposta de intervenção com base nas necessidades formativas dos educadores de uma UEB do município de São Luís, formulando, colaborativamente, um caderno pedagógico que facilite aos educadores o acesso à cultura digital na prática educativa.

O referido caderno é composto de orientações sobre as práticas pedagógicas, com um mosaico de conhecimento, isto é, a reunião de pequenas peças (informações conceituais, experienciais, sugestões, entre outras) e sistematizado de maneira ordenada, para que a figura (conhecimento) seja significativa na ação docente.

Esta pesquisa de dissertação só foi possível estabelecendo diálogos com os diversos teóricos e autores, tais como: Freire (1977; 1986); Bronfenbrenner (1978, 1998,1996); Silva (2005); Goodson (1997); Lopes e Macedo (2011); Paraíso (2023); Sacristán (2013); Young (1998; 2014); Tardif

(2002); Fantin (2016); Nóvoa (1995); Arroyo (2013); Senna (2011); Lévy (1999); Kenski (2018); Santaella (2013); Saviani (2009); Veiga (1989); Tanuri (2000); Giroux (1997); Savianni (2005), entre outros.

A organização desta pesquisa configura-se da seguinte forma: na primeira seção, encontra-se a introdução, na qual é contextualizado o tema da pesquisa, seus objetivos, a problematização e a justificativa do interesse por este estudo.

Na segunda seção, trata-se sobre “O currículo da Educação Infantil: o que considerar?”, em que é realizado aportes conceituais e históricos do currículo, especialmente no Brasil, bem como o currículo da Educação Infantil, relacionando a conceito de criança, infância e as interferências, considerando os mais diversos fatores externos.

Na terceira seção, aborda-se “Cultura digital: breves considerações e contextualizações”, levando em conta o entendimento do que é cultura digital e como se configura no contexto atual, enfatizando a relação do cenário educacional e a cultura digital.

Na quarta seção - “A prática pedagógica docente da Educação Básica e suas vicissitudes” -, discorre-se a respeito da formação dos educadores, considerando seus aspectos históricos, a identidade docente e sua importância, e suas transformações. Além de tratar da conexão entre formação e o contexto educacional digital.

Na quinta e última seção, encontra-se o caminho planejado e percorrido a respeito da metodologia da pesquisa, que consiste numa pesquisa qualitativa e do tipo intervenção, que busca proporcionar mudanças em uma realidade, e na construção de um produto final, como parte de um mestrado de natureza profissional.

2 **TEORIA CURRICULAR E A EDUCAÇÃO INFANTIL:** o que considerar?

O significado de currículo, desde sua origem, está relacionado à representação da expressão e da proposta de organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o integram (Sacristán, 2013). Antes mesmo da utilização do termo *currículo*, entre o período de 700 a.C. até 500 d.C., sabe-se que, na primeira universidade no mundo, Universidade Antiga de Taxila, situada na região do Punjab, hoje região do Paquistão, eram ensinadas cerca de 68 matérias aos estudantes, ou seja, a primeira lista de disciplinas organizadas para ensinar, que se conhece, podem ser consideradas essas matérias. Portanto, já havia um currículo (Paraíso, 2023).

No período da Idade Média, existiu um currículo composto por *Trivium* (três disciplinas: Gramática, Retórica e Dialética), que equivale às disciplinas instrumentais atuais, e também o *Cuadrivium* (quatro disciplinas: Astronomia, Geometria, Aritmética e Música), de caráter mais prático. Estas sete artes compunha a organização do conhecimento, fixado por séculos nas universidades europeias (Sacristán, 2013).

Na análise histórica dos estudos de Paraíso (2023), nesse período era claro que após a alfabetização, para qualquer etapa seguinte seria obrigatório o conhecimento prévio das sete artes. A partir desse conhecimento, poderia seguir em diante para um novo conhecimento técnico. Havia também uma ordem de aprovação das disciplinas, isto é, era necessário primeiro a aprovação no *Trivium* (domínio da linguagem), para depois acessar ao *Quadrivium* (domínio dos números).

O *Trivium* e *Quadrivium* também estiveram presentes no Brasil, entre os anos de 1530 a 1822, no período do Brasil Colônia, em que foram a base do ensino por meio do currículo clássico ou currículo humanista. Marcada pela forte influência dos jesuítas, restrita a alguns filhos de colonos e a indígenas aldeados, a educação dos três séculos de colonização portuguesa estava associada aos estabelecimentos do *Ratio Studiorum* (Plano de Estudos da Companhia de Jesus), que representava o manual pedagógico jesuíta do século XVI e era composto pelo ensino da gramática média, da gramática superior, das humanidades, da retórica, da filosofia e da teologia (Paraíso, 2023).

Há um consenso entre os pesquisadores e teóricos do currículo que

o *Trivium*, o *Quadrivium* e o *Ratio Studiorum* possuem títulos de currículo, pois, por muitos séculos e em diferentes países, foram eles que nortearam o ensino nas escolas, mesmo que a palavra *currículo* não fosse usada para fazer referência a essas sistematizações disciplinares (Paraíso, 2023)

A mudança começa a partir da expulsão dos jesuítas, quando o marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal, deliberou a reconfiguração do sistema de ensino brasileiro, à luz dos ideais iluministas. Com a reforma pombalina, têm-se os primeiros passos rumo à criação do ensino público e da separação entre a religião e o ensino, em 1772 (Paraíso, 2023).

Para Ribeiro (1998, p. 35),

> [...] as 'reformas pombalinas' visavam transformar Portugal numa metrópole capitalista, a exemplo do que a Inglaterra já era há mais de um século. Visavam, também, provocar algumas mudanças no Brasil, com o objetivo de adaptá-lo, enquanto colônia, à nova ordem pretendida em Portugal.

Por meio do Alvará de 28 de junho de 1759, o marquês de Pombal estabeleceu algumas medidas: completo extermínio da organização da educação jesuítica e seus métodos de ensino, no Brasil como também em Portugal; implementação de aulas de gramática latina, de grego e de retórica; instituição do cargo de 'diretor de estudos' que constituía em um órgão administrativo de orientação e fiscalização do ensino; inclusão das aulas régias (aulas isoladas no lugar do curso secundário de humanidades dos jesuítas); concurso para escolha de professores; introdução das aulas de comércio (Maciel; Shigunov Neto, 2006).

Nesse sentido, segundo o ideal iluminista, é somente mediante a educação que poderá formar um novo homem conforme as exigências da nova sociedade. Ainda que útil para as necessidades iniciais do processo de colonização do Brasil, o ensino jesuítico não atenderia mais aos interesses dos Estados Modernos em formação. A concepção de educação pública emerge sob o comando dos Estados Modernos e, a partir disso, o sistema de ensino jesuítico é visto como ineficaz para as demandas de uma sociedade em transformação (Maciel; Shigunov Neto, 2006).

No entanto, a reforma pombalina é vista e discutida por alguns

estudiosos da área (Carvalho, 1978; Avellar, 1983; Ribeiro, 1998) como não favorecendo a população brasileira. É sinalizado, em seus estudos, que não havia condições para consolidação de uma nova proposta educacional, o que tornou a reforma do ensino pombalino grave para a educação brasileira. Isso porque destituiu uma organização educacional estabelecida e com resultados, mesmo que contestáveis, sem a implementação de uma reforma que assegurasse um novo sistema educacional.

Nas palavras de Maciel e Shigunov Neto (2006, n.p),

> No Brasil, entretanto, as conseqüências do desmantelamento da organização educacional jesuítica e a não-implantação de um novo projeto educacional foram graves, pois, somente em 1776, dezessete anos após a expulsão dos jesuítas, é que se instituíram escolas com cursos graduados e sistematizados.

.

No desenrolar histórico educacional, só em 1855, foi elaborado o primeiro currículo oficial nacional no Brasil, aprovado pelo imperador Pedro II, que tratava a respeito das disciplinas a serem ensinadas no nível elementar (atual Ensino Fundamental - Anos Iniciais) e nível superior (atual Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio). Dessa forma, as disciplinas correspondentes ao nível elementar eram: história sagrada, educação moral, leitura, escrita e conteúdos básicos de gramática, aritmética, pesos e medidas. Enquanto o nível superior, na primeira parte (depois conhecida como ginásio e que para cursar tinha como pré-requisito admissão por meio de aprovação em exame) os conteúdos eram divididos em pelo menos dez disciplinas, entre elas francês e latim. Nota-se, portanto, que, no Brasil, o currículo oficial, nos primórdios, representava listas de disciplinas e conteúdos a serem ensinados nas escolas (Paraíso, 2023).

Também é importante ressaltar o Colégio Pedro II, localizado no Rio de Janeiro, que foi destacado como uma referência para o desenvolvimento desse primeiro currículo oficial brasileiro. O Colégio Pedro II foi a primeira escola básica nacional, com um curso de 7 a 8 anos para quem já dominava as conhecidas “primeiras letras” e foi o colégio em que se aplicou o currículo oficial e deveria servir de modelo para todas as outras escolas do país (Paraíso, 2023).

A perspectiva curricular foi se modificando com o passar do tempo e resignificando suas atribuições. No contexto mais atual, a teoria do currículo

passou a possuir dois papéis importantes: o papel crítico e o papel normativo. Sobre o crítico, entende-se que “nossa tarefa deveria ser a análise das premissas e dos pontos fortes e fracos dos atuais currículos, além de analisar também os modos como o currículo conceitual é usado” (Young, 2014, p. 194).

Quanto ao papel normativo, há dois significados: ligado a normas e o outro relacionado a valores morais. Esclarece que,

> Um deles refere-se às regras (ou normas) que orientam a elaboração e a prática do currículo; o outro refere-se ao fato de que a educação sempre implica valores morais sobre uma boa pessoa e uma “boa sociedade” – em outras palavras, para que estamos educando? (Young, 2014, p. 194)

Outrora visto como um campo desinteressado e neutro de transmissão meramente técnica de conhecimento, destarte o currículo é compreendido como “um artefacto social, concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos” (Goodson, 1997, p. 17).

Assim, o currículo pode expressar formas diferentes de manter a hierarquia social e, consequentemente, conservar o mecanismo de exclusão, com base na seleção cultural dos conteúdos para ensino. Portanto, seu processo de elaboração envolve relações de pertencimento, distanciando o aspecto de neutralidade no currículo.

Nesse sentido, Apple (1997, p.131) aponta que,

> é sempre parte de uma tradição selectiva, da seleção de alguém, da visão de um grupo do conhecimento legítimo. Tem origem nos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo.

Evidencia, portanto, que pensar o currículo de hoje apenas pelo viés de sua função normativa, isto é, como elemento educacional que ordena os conteúdos a ensinar, e minimizar sua função critica, entendendo como um artefato social, proveniente de conflitos, tensões culturais, políticos e econômicos, é tornar o currículo do século XXI em uma involução, ou seja, pensar o currículo nos moldes de suas raízes históricas somente.

Dessa forma, é comum, nos estudos a respeito do currículo, tentativas de responder a questões como: O que ensinar? Quem legitima o conhecimento a ser ensinado? Para quem ensinar? Por que ensinar? Como limitar os campos

dos saberes entre si? Qual melhor plano de estudo a ser seguido nas escolas?

Paraíso (2023, p.22) explica que,

> De fato, não há consenso em torno do currículo, do que ensinar, do que preservar e do que desconstruir, interrogar e transformar no processo ensino-aprendizagem. É por isso que afirmamos que ele é um território disputado, contestado e também incontrolável.

Há, pois, na configuração do território do currículo, uma disputa de poder quanto à seleção e aos privilégios do tipo de conhecimento a ser útil. “As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico social. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado” (Silva, 2005, p.16).

Arroyo (2013) entende a centralidade do currículo como território de disputa por meio de quatro indicadores. O primeiro: o campo do conhecimento passou a ser mais dinâmico, mais complexo e mais disputado – considerando a acirrada disputa pelo conhecimento, pela ciência e tecnologia.

O segundo indicador: a produção e apropriação do conhecimento é uma das disputas das relações sociais e políticas de dominação-subordinação – tendo como referência a diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias, como conhecimentos segregados na formação histórica.

O terceiro indicador: a estreita relação entre currículo e trabalho docente – de forma que, quanto maior a consciência profissional, a responsabilidade ético-política, a criatividade e ação docente, maior também a disputa sobre o que ensinar, o que trabalhar, inventar, criar no campo de trabalho.

E o quarto e último: a concentração das disputas políticas envolvendo a sociedade, o Estado e suas instituições bem como suas políticas e diretrizes – a politização dessas disputas é por meio dos coletivos de pesquisadores: movimentos sociais, movimento docente, movimento de reorientação pedagógica, que ocorre na sala de aula.

É possível, portanto, identificar a riqueza da diversidade de currículos nas disputas pelo direito à diversidade a todos os currículos de formação e de Educação Básica. Sabe-se que as diretrizes curriculares, desde a Educação Infantil, têm buscado o reconhecimento da diversidade em todo o currículo.

Em se tratando especificamente da Educação Infantil e, antes de tudo, para compreender a que público é referido nessa Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2010) estabelece que criança é,

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12)**.**

Por conseguinte, a criança que deve estar presente nas escolas, na Educação Infantil, é essa capaz de sentir e pensar o mundo de um jeito próprio. E, isso se torna possível à medida que o espaço escolar propicia ambientes de aprendizagem, considerando o sujeito em formação, ou seja, a criança.

No contexto curricular, entende-se que na Educação Infantil apresenta uma pluralidade terminológica: programa, proposta pedagógica, proposta educativa, projeto pedagógico, projeto educacional-pedagógico, proposta psicopedagógica, mas que, independentemente do termo empregado, seu entendimento está relacionado às visões contextuais e históricas que se desvinculam com os conceitos mais tradicionais que incorporam sequências de matérias ou conjunto de experiências de aprendizagem asseguradas no contexto escolar (Wiggers, 2012).

Quanto à significação do contexto, reporta-se ao que Urie Bronfenbrenner (1978) sustenta afirmando que contexto “é o componente norteador do desenvolvimento humano e que as pessoas ali inseridas efetuam trocas entre si” (*apud* Senna, 2011, p.17).

Urie Bronfenbrenner era um psicólogo, nasceu em Moscou em 1917 e deixou grandes obras ao longo de sua vida que perdurou até 2005. Sua principal obra foi a Bioecologia e o Desenvolvimento Humano. O referido teórico colocava em análise crítica o fato de o estudo sobre a Psicologia da infância considerar o comportamento estranho da criança num lugar estranho, com pessoas estranhas, pelo menor período de tempo possível. Dessa maneira, Bronfenbrenner preservou pelo desenvolvimento, entendido como o processo que abrange as estabilizações e as mudanças das características

biopsicológicas de um ser humano, levando em conta as heranças geracionais.

Podemos destacar como fonte de inspiração para Bronfenbrenner a teoria Sócio-Histórica, tendo como principal representante Lev Vygotsky, e a teoria de Campo[1], representada por Lewin. Em 1979, surge o primeiro modelo da teoria de Bronfenbrenner, sendo denominada de Ecológico, pois se acreditava que o ambiente era como “ingrediente” fundamental para entender como o indivíduo se desenvolve. Em 1992, os aspectos do desenvolvimento vinculados à pessoa começam a ter mais destaque e, por isso, o modelo recebe o nome de “Teoria dos Sistemas Ecológicos”.

E, assim, com o aprofundamento das observações e análises, o modelo se desenvolve e é chamado de Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano, que, atualmente é a conhecida Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH). Sobre esta teoria, pode se afirmar ser um esquema mais amplo com quatro aspectos interrelacionados, a saber: processo, pessoa, contexto e tempo (modelo PPCT).

Tal teoria aponta que:

> A ecologia do desenvolvimento humano envolve o estudo científico da acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano ativo, em desenvolvimento e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive, conforme esse processo é afetado pelas relações entre esses ambientes e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos (Bronfenbrenner, 1978, p.18).

Assim, o ambiente de desenvolvimento humano não se restringe apenas a um ambiente único, mas compreende a variedade de contextos. Ou seja, engloba desde os ambientes mais imediatos, nos quais vive a pessoa em desenvolvimento, a ambientes mais remotos, em que a pessoa nunca esteve, e ainda assim interferem e afetam o curso do desenvolvimento humano.

Por esta razão, Bronfenbrenner (1998) divide a estrutura contexto em

[1] A teoria de campo de Kurt Lewin é uma teoria da motivação que tem sua origem no pensamento da gestalt. Devido a essa origem, a teoria de Lewin dá muita importância à percepção individual, sendo assim uma teoria fenomenológica; isso significa que para Lewin mais importante do que a "realidade" para compreender o comportamento do indivíduo é percepção" que o indivíduo tem da realidade. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Teoria_de_campo_de_Lewin Acesso em 15 set 2023

quatro subestruturas, são elas: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema (Martins; Szymanski, 2004). A respeito do microssistema entende-se como o ambiente da casa, a creche ou a escola em que está inserida a pessoa interagindo face a face, isto é,

> Um microssistema é um padrão de atividades, papéis sociais e relações interpessoais experienciadas pela pessoa em desenvolvimento, num dado ambiente face a face, com características físicas, sociais e simbólicas que convidam, autorizam ou inibem o engajamento da pessoa em uma interação confirmada como progressivamente mais complexa e ativa com/no meio imediato (Bronfenbrenner, 1996, p.113).

No contexto mesossistema, encontramos a interação dos ambientes, por exemplo: a pessoa que mantém as relações em casa, na escola, na vizinhança, na igreja de que faz parte. Segundo o teórico,

> Um mesossistema inclui as inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente (tais como, para uma criança, as relações em casa, na escola e com amigos da vizinhança; para um adulto, as relações na família, no trabalho e na vida social) (Bronfenbrenner, 1996, p.21).

O terceiro ambiente é o exossistema que consiste naqueles ambientes em que a pessoa não é participante ativa e ainda assim está sujeita à influência desses. Exemplo: local de trabalho dos pais; escola do irmão.

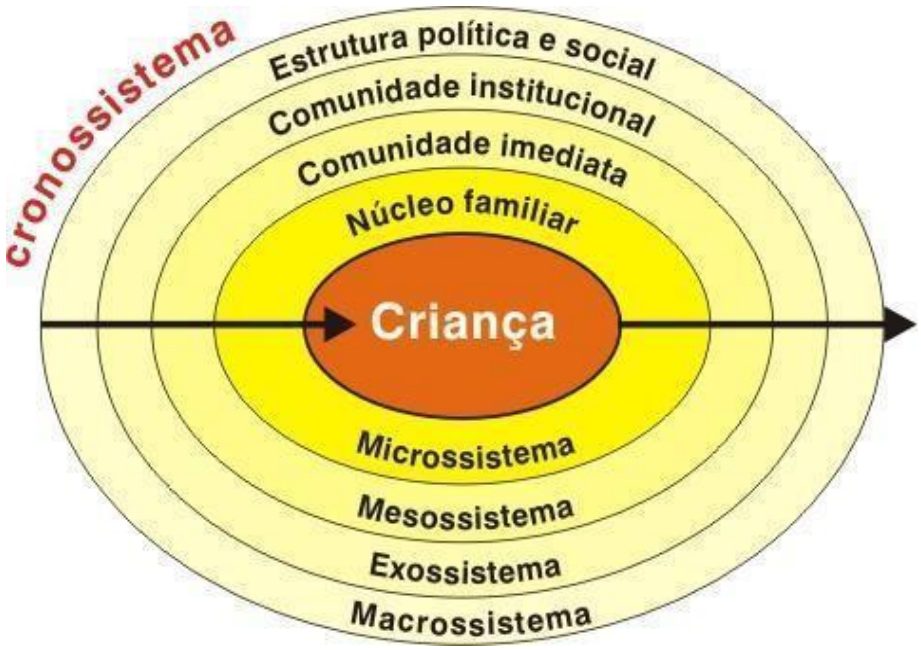
> Um exossistema se refere a um ou mais ambientes que não envolvem a pessoa em desenvolvimento como participante ativo, mas no qual ocorrem eventos que afetam, ou são afetados, por aquilo que acontece no ambiente contendo a pessoa em desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1996, p.21).

E por último, o macrossistema que:

> [...] se refere a consistências na forma e conteúdo de sistemas de ordem inferior (micro, meso e exo) que existem, ou poderiam existir, no nível da subcultural ou da cultura como um todo, juntamente com qualquer sistema de crença ou ideologia subjacente a essas consistências (Bronfenbrenner, 1979/1996, p.21).

Pode-se, portanto, sintetizar esses contextos expostos, por meio da seguinte representação:

Figura 1. Representação da Teoria Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1996)



Fonte: Google imagem. Disponível em CresSER (blogdesenvolvimento.blogspot.com) Acessado 8 set 23

Nota-se, portanto, a relação de interligação e interdependência dos sistemas que podem afetar, direta ou indiretamente, a vida da criança no seu processo de ensino-aprendizagem. Por esta razão, é necessário que o currículo abrace questões pertinentes a cada eixo representado.

Além disso, Bronfenbrenner defende um “currículo para cuidar” que está correlacionado aos princípios do desenvolvimento intelectual, emocional, social, moral, o que pressupõe a promoção de um sentimento de relacionamento, respeito, tolerância e solidariedade entre as pessoas com o objetivo de tornar a educação mais sincera e eficaz (Monreal; Guitart, 2012).

Assim, a proposta desse tipo de currículo é de cuidado das pessoas, da criação de centros específicos (creches) para promover relações de cooperação por meio de atividades práticas, por exemplo, as crianças terem a responsabilidade de dedicar tempo aos idosos. Isso significa aprender fazendo, e não o que é, como se faz ou em que consiste (Monreal; Guitart, 2012).

Dessa forma, a abordagem de Bronfenbrenner permite compreender a Educação Infantil (como parte da infância) a partir das dimensões curriculares e suas interferências dentro dos contextos. Entrementes, alguns estudiosos de sua teoria (Polonia, Dessen y Silva, 2005; Tudge, 2008) caracterizam a obra de

Bronfenbrenner como bioecológica e contextualista[2], tendo em vista a hierarquia de correlações previamente mencionada e pela ênfase demasiada aos contextos de desenvolvimento em detrimento da pessoa em desenvolvimento.

Ainda assim, a produção de Urie Bronfenbrenner é considerada um divisor de águas no que tange aos estudos em desenvolvimento humano, pois, antes dele, a criança era estudada pelos psicólogos; a família, pelos sociólogos; a sociedade, pelos antropólogos; a economia vivenciada pelos economistas; a conjuntura política, pelos cientistas políticos. A partir de suas análises, todas essas instâncias (do indivíduo às estruturas políticas) tornam-se parte conjunta do curso de vida do indivíduo, incluindo tanto a criança quando o adulto (Benetti *et. al*, 2013)

Em um relato de experiência produzido pelo professor italiano Danilo Russo (2008), registra um modo singular de sua prática pedagógica com crianças em contexto multietário por meio da sua organização em relação ao tempo e o espaço.

A reflexão abordada pelo autor revela a escola infantil como um espaço para estar juntos, mas não que os processos de aprendizagem das crianças ocorram somente neste espaço. Acredita que é possível torna o ambiente escolar infantil interessante, no entanto, não é a escola o único lugar em que se aprende. Russo (2008) busca as pluralidades das coisas e dos indivíduos, pensando as diversas possibilidades de pensar tempos e espaços na escola da infância. No seu ponto de vista,

> A escola que posso fazer para todos e todas, a que sei fazer, é algo que procura transformar em virtude a necessidade de aglomeração, já que para pagar um professor de escola pública, e não por opção pedagógica ideal, a lei exige de 15 a 25 meninos e meninas (nós somos 24 +1), e é destinado a todos uma metragem, um espaço (uma sala e suas ramificações) e um tempo de duração obrigatório. O que quero dizer é que na essência da escola que me cabe fazer, está, sem sombra de dúvidas, uma superexposição de todos e todas, a todos e a todas, e a contínua interação (interferência, mesmo) dos corpos e das suas atividades num espaço apertado. Dos 24+1, sou,

[2] Na perspectiva do contextualismo, envolve o mecanicismo, que é um paradigma positivista e exige uma só realidade, e o organicismo, em que não se busca separar de forma clara o indivíduo do contexto do participante e do pesquisador. Assim, o contextualismo é um paradigma dialético e o conhecimento se dá a partir da construção social e a realidade é tida de acordo com a cultura, a história e o poder (Tudge, 2008).

> obviamente, o único ao qual se atribui a responsabilidade (inclusive civil) de agir para caracterizar o contexto escolar... Procuro – ao fazê-lo – salvar o máximo possível a pluralidade das coisas e dos indivíduos. (RUSSO, 2008, p 152).

No contexto brasileiro vigente, a referência obrigatória para as práticas curriculares da Educação Básica encontra-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Embora, ainda confundida como currículo, a BNCC (2018) é uma referência nacional que estabelece as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes em cada etapa da Educação Básica. A BNCC (2018) é um documento base da Educação brasileira que ainda exige certas reflexões em consequência do momento recente vivido na sociedade (a pandemia do vírus da Covid-19), que impôs certos desdobramentos políticos, econômicos e culturais.

A materialização dessas aprendizagens definidas por um conjunto de decisões é o que se chama de currículo, isto é, a contextualização dos conteúdos, as estratégias educacionais, a forma de organização dos componentes curriculares, as metodologias adotadas devem está prevista no currículo.

Carneiro (2020) afirma que o conceito da BNCC (2018) é multiaxial, em que repercute a concepção de educação, definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n°9.394/1996) - LDB - “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Art.1°, BRASIL, 1996). Dessa forma, a BNCC (2018) reúne a dimensão orgânica e sistêmica, visando à organização da educação nacional, a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios possuem o dever de organizar os respectivos sistemas de ensino, em regime de colaboração.

Segundo o site oficial do Governo Federal, concernente à BNCC, “Os sistemas e as redes de ensino têm autonomia para elaborar ou adequar os seus currículos de acordo com o estabelecido na Base – assim como as escolas têm a prerrogativa de contextualizá-los e adaptá-los aos seus projetos pedagógicos” (Brasil, 2018).

Homologada em 2017, pelo ministro da Educação, Mendonça Filho, a

BNCC (2018) é o documento norteador para (re)elaboração dos currículos estaduais, estruturados em regime de colaboração com os municípios, isto é, sua organização em consonância aos princípios da BNCC. Pormenorizadamente, para a Educação Infantil, as redes municipais têm o papel de ampliar e ressignificar o documento estadual alinhado às necessidades locais e específicas (FMCSV, 2019).

Em nível municipal, é importante que a análise do documento atenda às necessidades locais (elementos socioculturais, vocabulário, etc); comungue com as demandas e anseios da Secretaria Municipal de Educação, de forma mais restrita, com as propostas municipais para Educação Infantil; abarque a identidade do município (considerando as riquezas materiais, naturais e culturais locais). Para tanto, foi recomendado que a análise ocorresse de forma coletiva, ou seja, envolvendo técnicos, gestores escolares, professores (FMCSV, 2019).

O Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, em parceria com o Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE), da Fundação Getúlio Vargas, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e a Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal realizou um material visando subsidiar as redes municipais de educação na concretização da parte da Educação Infantil da BNCC (2018).

Baseado nesse material, há seis itens, na BNCC (2018), voltados para os bebês e crianças, são eles: Concepção de criança; Interações e brincadeiras; Direitos de aprendizagem e desenvolvimento; Campos de experiências; Intencionalidade educativa; Acompanhar o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

De modo geral, os itens a serem comentados a seguir, aproximam-se do contexto bioecológico do desenvolvimento humano, proposto por Urie Bronfenbrenner quando é observado uma predisposição na BNCC (2018) da valorização das relações interpessoais e intrapessoais considerando os ambientes do microssistema (campos de experiências), mesossistema (intencionalidade educativa), exossistema (concepção de criança) e macrossistema (direitos de aprendizagem e desenvolvimento).

Na “Concepção de criança”, a BNCC (2018) reafirma a concepção pontuada pela DCNEI/2010, destacando como sujeitos ativos construtores dos seus saberes, por meio das interações com as pessoas e culturas do seu tempo

histórico, podendo exercer seu protagonismo e desenvolver sua autonomia bem como construir suas identidades, preferências e maneiras de ver o mundo.

As “Interações e brincadeiras” são tratadas pela BNCC (2018) como eixos de sustentação de toda a prática pedagógica. Isto é, quando há diversidade de contextos e situações nas interações seja com seus pares e/ou pessoas mais velhas, seja com objetos, potencializando o desenvolvimento do repertório cultural das crianças e sua aprendizagem[3]. Nas brincadeiras, a criança representa o mundo por meio das relações experimentadas, reproduzindo, repetindo, mudando e ampliando suas vivências e seus contextos.

Os “Direitos de aprendizagem e desenvolvimento”, preconizados pela BNCC (2018), são fundamentais para assegurar o respeito ao modo como as crianças aprendem e se desenvolvem. São eles: conviver; brincar; participar; explorar; expressar; conhecer-se.

A BNCC (2018) também propõe cinco “Campos de experiências”, a saber: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Cada campo leva em consideração a maneira como bebês (de 0 a 1 ano e seis meses), crianças bem pequenas (de 1 ano e sete meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses) aprendem a se desenvolver a partir de experiências cotidianas ou contextos.

Para entender sobre a “Intencionalidade educativa”, a BNCC (2018, p. 37) explica que,

> Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem (...), nas brincadeiras, nas

[3] Vygotsky (1998), um dos representantes mais importantes da psicologia histórico-cultural, considera a brincadeira e o jogo de faz-de-conta como espaços de construção de conhecimentos pelas crianças, uma vez que os significados que ali circulam são apropriados por elas de forma específica. Assim, parti do princípio que o sujeito é constituído nas relações com os outros, mediante as atividades caracteristicamente humanas, por meio de ferramentas técnicas e semióticas. Neste sentido, é atribuído uma posição privilegiada a brincadeira infantil, na medida em que a análise do processo de constituição do sujeito rompe com a perspectiva tradicional, em que a brincadeira é vista como uma atividade natural de satisfação de instintos infantis, tornando-se uma atividade que os significados, social e historicamente, produzidos são construídos, e possibilita o surgimento de novas significações (Queiroz; Maciel; Branco, 2006).

> experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas.

Portanto, é papel do professor organizar e propor atividades e interações que possibilitem o aprendizado e desenvolvimento das crianças, valorizando práticas com significado, em que as crianças se tornem protagonistas da ação educativa, assim como tornar possível a participação, a expressão e o conhecimento de si mesmo por meio de momentos de cuidado (banho, alimentação) que proporcionem a interação com as crianças.

Finalmente, no item “Acompanhar o processo de aprendizagem e desenvolvimento” da BNCC (2018), considera-se a importância de observar e registrar (por meio de relatórios, desenhos, fotos, textos) o caminho de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança. Além disso, acompanhar o trabalho pedagógico realizado é importante.

Deve-se pontuar, ainda, as análises de estudiosos e pesquisadores quanto aos impactos das medidas da BNCC (2018) sobre o currículo e a qualidade da educação. Há uma forte crítica à perpectiva tradicional dos currículos organizados por objetivos e também uma estandardização da educação, considerando a padronização da qualidade da educação. Apple (1987) entende que o “como fazer” articulado com o “por que fazer” devem fazer parte de uma linha crítica de currículo, orientada para a realidade brasileira.

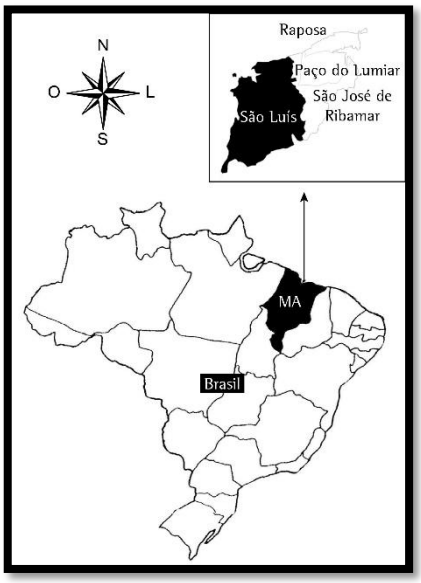
Dessa forma, é contundente as críticas à BNCC (2018) a respeito da reprodução cultural ser semelhante a reprodução econômica, isto é, o capital cultural distribuído de forma desigual, privilegiando os que possuem e reproduzindo a desigualdade desta distribuição (Zwirtes; Martins, 2021).

A partir desse delinear sobre o currículo, desde sua origem a suas concepções mais críticas, ressaltando seu papel normativo e crítico, levando em conta a Educação Infantil e o processo de desenvolvimento na infância, além de tessituras quanto ao documento orientador do sistema educacional brasileiro atual, BNCC (2018), faz-se necessário localizar, a seguir, na construção deste texto, uma inserção aos documentos oficiais que emergem das instâncias governamentais e educativas de São Luís.

2.1 O documento curricular da Educação Infantil praticado em São Luís: as verdades possíveis

O município de São Luís (imagem a seguir), em 2021, lançou o documento da Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Educação do município. O referido documento conta com 853 páginas divididas nas temáticas da Educação Infantil; Ensino Fundamental; Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial.

Figura 2. Localização de São Luís



Fonte: *Google Imagem* Disponível em SciELO Brasil - Spatial analysis of deaths from pulmonary tuberculosis in the city of São Luís, Brazil Spatial analysis of deaths from pulmonary tuberculosis in the city of São Luís, Brazil Acesso em 23 dez 2024

Em 2001, a produção da sistematização dessa proposta começou no Ensino Fundamental, com a participação das professoras da Universidade Federal do Maranhão, Profª Ma. Lilian Maria Lêda Saldanha e Profª Ma. Lucinete Marques Lima, por meio da Jornada Pedagógica, que inseriu, na programação, a importância da discussão do projeto curricular no que diz respeito aos seus fundamentos teóricos e metodológicos para a escolarização obrigatória e outros pontos pedagógicos.

Algumas ações foram realizadas no sentido de elaborar a Proposta Curricular da Rede entre 2001 a 2008, entre elas: reuniões técnicas, fóruns e encontros formativos com os professores, apresentação preliminar dos cadernos

por componentes, consultoria realizada pela Abaporu[4]. Com isso, foi aprovada a proposta pelo Conselho Municipal de Educação (CME), por meio da Resolução n° 17/08, em Ciclos de Aprendizagem, em 2008.

A Rede pública municipal de ensino realizou, em 2014, o processo de aplicação do questionário de meta-avaliação nas escolas. Depois da mensuração dos resultados da avaliação, constatou uma insatisfação com a organização curricular em ciclos, considerando a necessidade de reformulação dos documentos.

Também foi realizada a atualização do Marco Conceitual, documento teórico que orienta as práticas educativas nas escolas da Rede Municipal, cuja aprovação pelo Conselho Municipal de Educação de São Luís, no ano de 2018. Assim, a Secretaria Adjunta de Ensino, por meio do Núcleo do Currículo, iniciou a reformulação de toda a proposta curricular da Rede, incluindo as etapas e modalidades de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial), alinhada ao recente documento normativo nacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), com suas determinações a todos os sistemas de ensino.

Dessa forma, a equipe integrante do referido Núcleo, ao longo do processo de estudo e apropriação da BNCC (2018), buscou pensar as possíveis reformulações necessárias, a partir da Proposta Curricular do município, levando em conta os apontamentos do documento nacional a serem observados nesse processo de reformulação, entre eles: os quadros organizadores com seus objetos de conhecimento, as unidades temáticas e as habilidades para cada componente curricular.

Portanto, em 2018, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) dispõe de uma dinâmica organizacional que possibilita uma interlocução

---

[4] Conhecida como Abaporu Educadores Associados é uma consultoria educacional constituída por um "grupo de profissionais com larga experiência em docência, pesquisa, produção de conhecimento e formação inicial e continuada". Coordenada por Rosauro Soligo, sediada em São Paulo. Atua nas seguintes áreas: criação e implementação de políticas de formação inicial de professores da educação básica; planejamento e implementação de políticas de gestão das redes de ensino que articulam ações relacionadas à formação continuada dos profissionais, valorização do magistério, organização institucional, propostas que viabilizam um trabalho pedagógico de qualidade e avaliação do sistema de ensino; planejamento estratégico situacional; reorientação curricular, formação continuada de profissionais da educação e implementação de propostas pedagógicas inovadoras. Disponível em Home | Abaporu (abaporueducacao.com) Acesso em 28 out 2023

consistente entre as diversidades de sujeitos da comunidade escolar, representados por professores, coordenadores pedagógicos e equipes técnicas da unidade central da SEMED.

No mês de junho de 2018, começa-se o processo de formação dos grupos de trabalho (GT) para atualização da Proposta Curricular, que foram instituídos pelas Portarias 18 nº 300/2018 e nº 401/2019, respectivamente, e, assim, foram organizados 25 (vinte e cinco) grupos envolvendo aproximadamente 191 (cento e noventa e um) profissionais, incluindo representantes do Fórum Maranhense em Defesa da Filosofia.

Os integrantes dos grupos de trabalho foram reunidos de acordo com o componente curricular de sua formação acadêmica e o ano/série em que trabalhavam nas respectivas etapas e nas modalidades em que atuavam. Ao todo, foram organizados 3 (três) grupos de trabalho da Educação Infantil, 15 (quinze) grupos do Ensino Fundamental e 7 (sete) grupos da Educação de Jovens e Adultos.

De forma geral, a Proposta Curricular é vista como um dos movimentos da SEMED em prol da melhoria da qualidade da educação do município de São Luís, mediante uma política de Formação Continuada de seus educadores, pensando na gestão do ensino da sala de aula.

Nesse mesmo documento, também é apresentado a concepção de currículo adotada pela Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, que compreende currículo decorrente de uma construção social e que possui interferências da realidade histórica, situado em momentos particulares da organização social e ligado às disputas estruturais da sociedade e da educação.

Assim, aponta que,

> Considerando que o currículo imprime uma identidade à escola e a todos os que dela participam, reconhece-se que o conhecimento trabalhado no ambiente escolar pertence a uma cultura e é impulsionado pelo movimento dialético de (re) criação de um “conhecimento escolar” para a sociedade (Secretaria Municipal de Educação de São Luís. Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís: 2021, p.30).

Alinhada com a BNCC (2018), a Proposta Curricular Municipal trata ainda das dez competências gerais propostas pela Base Nacional Comum Curricular (2018), apresentadas em três dimensões: competências cognitivas,

competências comunicativas e competências socioemocionais. Estas competências possuem caráter inter-relacionado e transcorrem por todas as áreas/componentes, visando ao desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional, e também linguístico.

Na dimensão das competências cognitivas, abrange Conhecimento, Pensamento científico, crítico e criativo e Repertório cultural. Nas competências comunicativas, aborda a respeito da Comunicação; Cultura digital; Trabalho e projeto de vida e Argumentação. Por fim, nas socioemocionais, há subdivisão em: Autoconhecimento e autocuidado; Empatia e cooperação; e, Responsabilidade e cidadania (BNCC, 2018).

Diante disso, as orientações do trabalho pedagógico, previstas pela Rede de Ensino de São Luís, “sugerem a necessidade de que as escolas considerem as competências gerais para o planejamento e a realização de suas tarefas educativas.” (Secretaria Municipal de Educação de São Luís. Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís: 2021, p. 35).

Consoante a isso, são pontuados, no documento municipal, os dez temas integradores contemporâneos, a saber: Direitos Humanos; Educação para as relações étnico-raciais; Educação, Gênero e Diversidade; Educação Ambiental; Saúde e Educação alimentar e nutricional; Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; Educação Patrimonial; Educação Financeira e Fiscal; Mídias e Tecnologias para Educação; Educação para o trânsito. O intuito é que as temáticas sejam trabalhadas de forma transversal integradora, com o fim de preparar os estudantes para viverem numa sociedade moderna em contínua mudança (Secretaria Municipal de Educação de São Luís. Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís: 2021).

Destaca-se, entre os temas, por interesse desta pesquisa, o tema Mídias e Tecnologias para Educação, que expressa a utilização das tecnologias no ambiente da sala de aula como um importante recurso no processo de ensino e aprendizagem. A Proposta Curricular Municipal afirma que, com o uso das tecnologias, é possível a realização de ações, o desenvolvimento de ideias e a construção dos conhecimentos.

Nesse contexto, o papel do professor é caracterizado como gestor das aprendizagens e parceiro de um saber coletivo. Por isso, o (a) educador (a)

deve entender o uso das tecnologias na educação, ampliar e diversificar a sua ação pedagógica e ter como oportunidade de interagir com a tecnologia mediante sites, softwares e jogos educacionais.

De acordo com a Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís (2021, p. 52),

> Assim, o uso das mídias e tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), a partir de uma abordagem transversal no que se refere à prática pedagógica dos diversos componentes curriculares, tem um papel fundamental e oportuniza ao estudante fazer uso do universo digital de forma ética, compreendendo criticamente os impactos da tecnologia na vida das pessoas e da sociedade. Desse modo, temos a valorização das novas tecnologias como condição essencial para o desenvolvimento da linguagem multimodal, aquela que integra som, imagem, texto e animação, em prol das boas práticas de ensino, capaz de promover o multiletramento (...)

É reiterado, portanto, que a implementação das ações educativas oferece acesso à cultura digital de forma democrática, considerando que “a formação do sujeito cognoscente perpassa em apropriar-se da linguagem contemporânea” (Secretaria Municipal de Educação de São Luís. Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís: 2021, p. 53).

É importante registrar um ato histórico promovido pela Prefeitura Municipal de São Luís, por meio da SEMED, no ano de 2023: a entrega de mais de cinco mil *chromebooks* para todos educadores efetivos da Rede. O objetivo, segundo as autoridades locais, é melhorar ainda mais o ensino nas escolas da Rede municipal, ajudando os docentes na realização de tarefas de modo mais rápido e fácil, por meio do armazenamento em nuvem e segurança às atividades elaboradas.

Segundo o site da Prefeitura de São Luís, o *chromebook* possui 4GB de memória RAM e armazenamento físico de 32GB, além de uma memória de 100 TB vinculada à conta Gmail institucional do professor, possibilitando o uso de ferramentas *office*, ambiente Classroom e outras atividades, por intermédio da tecnologia em nuvem. A marca do *chromebook* distribuído foi Lenovo. Os destinatários do equipamento foram professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), professores da Educação Infantil e professores do Ensino Fundamental.

Figura 3. Foto do Chromebook distribuído pela Prefeitura de São Luís

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

Nas suas especificações, o *Chromebook* apresenta uma tela de 11,6'' HD (1366 x 768), *touchpad*, webcam HD para videochamadas, estrutura durável com portas e dobradiças reforçadas e bateria de longa duração. Uma de suas características é o desempenho confortável e segurança perfeita.[5]

O *chromebook* possui especificidades que o diferencia de computadores, *notebooks* ou mesmo *tablet*, pois trata-se de um tipo de *notebook* que funciona com o *Chrome* OS, o sistema operacional do *Google* derivado do *Chromium* (o projeto por trás do navegador *Google Chrome*) para computadores. Esse dispositivo é caracterizado por possui um custo aquisitivo menor e por não ser de uso conhecido por muitos.

No entanto, não foi possível encontrar nenhum registro (site da prefeitura, arquivos, outro) quanto a promoção de formação ou capacitação, por meio da Secretaria Municipal de Educação de São Luís, para a prática pedagógica com o uso do *chromebook*, em nenhum dos segmentos educacionais, até o presente momento.

Na Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, a composição da seção Educação Infantil é desenvolvida a partir de alguns itens: A Criança e o Direito à Educação Infantil, Concepção de Infância e Criança, Identidade da Educação Infantil, A Educação Infantil Inclusiva, A Educação Infantil na Rede Municipal de São Luís, Organização do Trabalho Pedagógico, Ambiente Pedagógico, Acolhimento, A interação escola-família, Orientações

[5] Informações retirada do site Lenovo. Disponível em: Lenovo 100e Chromebook (11" Intel) | Lenovo Brasil Acesso em 23 dez 2024

para o trabalho pedagógico com bebês, O Currículo e a implementação da BNCC, Avaliação do processo educativo, Avaliação de contexto, Avaliação das aprendizagens, Práticas avaliativas sugeridas a educadores de crianças, Formação dos profissionais, Síntese das aprendizagens.

Com base nisso, a concepção de criança defendida na Proposta Curricular é a criança como ser social e construtor da sua história que, pela mediação do educador, seja capaz de construir o conhecimento, sendo protagonista e sujeito da sua história, em conformidade com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990).

No entendimento sobre a infância, é atribuída à construção histórica a diferenciação entre as crianças e adultos. A infância, enquanto categoria social, leva em conta distintas classes sociais, o gênero, a etnia, o contexto de vida, ou seja, não há uma visão homogênea na compreensão da infância, sem pensar nas contradições e nas desigualdades visíveis nas diferentes infâncias existentes.

A identidade na Educação Infantil considera a primeira etapa da Educação Básica um momento de particular singularidade, tendo em vista que é nesse momento que serão construídas as bases de aprendizagem para melhor desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem no futuro. Dessa forma, as creches e pré-escolas são estabelecimentos educacionais que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade, não devendo antecipar processos do Ensino Fundamental, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2010).

Além disso, a função da Educação Infantil, como primeiro espaço de educação coletiva externo ao espaço familiar, está inserida no projeto de sociedade democrática com compromisso no desempenho de um papel ativo na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e socioambientalmente orientada.

Portanto, as práticas pedagógicas deverão ser norteadas pelos eixos das interações e brincadeiras, garantindo as aprendizagens e o desenvolvimento integral das crianças, já que a Educação Infantil é caracterizada como um espaço e um tempo a que a criança, com suas experiências de aprendizagem, deve ter seus direitos garantidos (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se).

Atualmente, a Educação Infantil na Rede Municipal de São Luís é constituída por 96 escolas de Educação Infantil, em que 79 são instituições (sede) e 17 anexos (lugares que atendem à demanda excedente, localizados em prédios alugados com infraestruturas inadequadas, geralmente).[6] A Rede Municipal também conta com apenas 4 instituições que atendem em tempo integral. Nota-se a necessidade de ampliação da oferta de vagas em creches e escolas de tempo integral, como um dos agravos na Educação Infantil maranhense.

A Proposta do referido município também expressa o quantitativo de matrículas na Educação Infantil no sistema público de ensino. Explica a divisão por núcleos das Unidades de Educação Básica (UEB) que são: Anil, Cidade Operária, Centro, Coroadinho, Turu-Bequimão, Itaqui-Bacanga e Rural. Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o número de matrículas da Educação Infantil em São Luís tende a um declínio, em especial nos anos de 2005 a 2012.

A própria Proposta Municipal observa que a tendência nacional é de crescimento das matrículas na Educação Infantil, de forma expressiva nas redes públicas municipais, porém não é o observado na cidade de São Luís, onde o atendimento da rede privada é consideravelmente maior.

No que tange ao Currículo e à implementação da BNCC (2018), a seção apresentada na Proposta Municipal relaciona os campos de experiência (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações) dispostos no documento nacional e a prática pedagógica orientada, mediante a especificidade de cada campo.

De modo particular, no campo de experiência “Traços, sons, cores e formas”, as crianças desde bem pequenas devem ter contato com uma variedade de materiais, objetos e brinquedos que possibilitem as vivências e experiências sonora, estética, sensorial, tecnológica, audiovisual e multimídia, proporcionando aprendizagens significativas e criativas por diversos meios (voz,

[6] Além disso, embora não registrada na Proposta Curricular, há 46 escolas comunitárias reconhecidas pelo Conselho Municipal de Educação na cidade de São Luís que oferecem Educação Infantil. Disponível em Resoluções de escolas em 2023 | Secretaria Municipal de Educação Acesso em 23 dez. 2024

instrumentos musiciais, corpo, obras de arte, outros).

Dessa forma, segundo a Proposta Municipal, é de responsabilidade do professor,

Quadro 1. Responsabilidade do professor, segundo a Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís

Compreender as **manifestações expressivas** dos bebês e crianças pequenas, acolhendo seus desejos e preferências estéticas (cheiros, gostos, sons, texturas, temperaturas, traços, formas, imagens).
Incentivar a **interação** com diferentes companheiros em variadas situações que ampliam suas possibilidades expressivas por meio de gestos, movimentos, falas e sons, no contato com elementos que compõem cada ambiente.
Incentivar as crianças a **se expressarem** em linguagens diferentes, acompanhando percursos de produções de desenhos, pinturas, esculturas, músicas e reconhecer o que elas já sabem, como se expressam, o que gostam de produzir, olhar, escutar, suas intenções, e propor desafios que façam sentido para elas.
Promover experiências com **linguagens musicais e visuais**, por um lado oferecendo um repertório musical e objetos sonoros e/ou instrumentos musicais a serem explorados. E, por outro, incentivando a criação plástica, com variedade de materiais e suportes.
Proporcionar o contato com **recursos tecnológicos**, audiovisuais e multimídia, cada vez mais presentes, permitindo às crianças explorar sons, traços, imagens e arriscar-se, experimentar

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Luís. Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís: 2021, p.110

Nota-se que as responsabilidades atribuídas ao professor, de acordo com a Proposta Curricular, evidenciam aspectos da expressão, interação, múltiplas linguagens e recursos tecnológicos em relação as crianças (bebês e crianças pequenas), e que dialogam com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil (conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se), previsto na BNCC (2018).

No quesito da formação do professor, a Proposta Municipal tem como base a Constutuição Federal (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Também é respaldada em ideias desenvolvidas por Gatti (2009), Perrenoud (2001), Arroyo (2000), Demo (2004), Schön (1992), Silva (2016), Kramer (1996, 2005), Nóvoa (1991), Charlot (2000), Tardif (2002), Brejo (2012), Parreira (2007), Oliveira (2006) e Libâneo (2001), revelando, assim, uma tessitura de sentidos contemporâneos e pertinentes para o desenvolvimento da

formação docente reflexiva, crítica e consciente.

Nessa perspectiva, é considerada a relação entre a teoria e a prática como essenciais na ação e elaboração de novos saberes, a partir da ação docente, que interfere na qualidade do processo de formação inicial e continuada do professor. Ainda segundo a Proposta Municipal, essa relação direciona para novos paradigmas formativos de professores quanto às práticas desenvolvidas nas universidades, com participação no campo teórico e prático, sinalizando novas perspectivas nos cursos de formação de professores.

Na Educação Infantil, entendendo a criança como um sujeito de direitos, especificamente, direitos à educação pública, é de fundamental importância que as funções e o papel social e político que os professores desempenham na sociedade, juntamente com o conhecimento das crianças, sejam compreendidos e, assim, as crianças tenham seus direitos concretizados.

Os estudos a respeito da Educação Infantil e sua importância no pleno desenvolvimento da criança têm despertado pesquisas sobre a formação de professores para a área, levando em conta uma formação específica que atenda às necessidades e às particularidades das crianças.

Mas também, há espaço para a formação continuada na Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Educação de São Luís (2021, p. 135) que propõe,

> Assim a formação continuada precisa ser crítica e reflexiva, capaz de fornecer os aportes teóricos e práticos para o desenvolvimento das capacidades intelectuais desses profissionais, direcionando o seu fazer pedagógico, sempre movidos por uma vontade de conhecer que começa com o próprio educador

Como parte integrada ao desenvolvimento profissional docente, a formação continuada possibilita ao trabalho do professor atualização em relação aos conhecimentos produzidos pela sociedade. A Proposta Curricular aponta ainda que essa formação deve ser consoante aos pressupostos orientadores do trabalho na Educação Infantil, atendendo às orientações legais e aos debates recentes quanto às múltiplas linguagens da infância e às formas de apreensão do mundo, associando diferentes realidades e necessidades educativas.

Podemos observar, portanto, que a Proposta Curricular Municipal de

São Luís em sua elaboração carrega um caráter democrático e participativo, envolvendo diversos agentes educacionais. Outrossim, sua constituição dialoga, de forma aberta, com as diretrizes e normas legislativas educacionais, além de autores que, em sua maioria, são de cunho crítico-progressista, ou seja, defendem a escola como parte da sociedade, não neutra e práticas educativas articuladas com o contexto social, histórico e econômico.

Consoante a isso, há na Proposta Curricular Municipal uma atenção voltada para a formação docente, considerando tanto a inicial quanto a continuada de fundamental importância, pois expressa que a combinação do campo teórico e do campo prático contribuem para melhor desenvolvimento da prática pedagógica. Em diversos pontos da Proposta Curricular, é verificada a explicitação do que cabe ao professor, suas funções e atribuições no contexto educacional.

Ademais, é possível notar também a preocupação da Proposta Curricular quanto ao desenvolvimento de temas transversais e atuais, permitindo um entrelaçamento interdisciplinar, com interação de diversos conhecimentos de forma recíproca e cooperativa.

Dentre esses temas, destacam-se as mídias e tecnologias, com uma abordagem menos geral, mas um pouco mais especifica em relação a BNCC (2018) quanto ao uso das tecnologias na Educação. Em geral, ao longo da Proposta Curricular Municipal, o termo “cultura digital” aparece ligado ao componente de Linguagens. De forma mais minunciosa, “cultura digital” é evidenciado 20 vezes ao longo das 853 páginas da Proposta Curricular, desse total, 17 se referem a Linguagens e suas relações.

Assim, na seção da Educação Infantil na Proposta Curricular Municipal, pouco é tratado sobre o que usar, como usar, para que usar, quais possibilidades existentes com a utilização de mídias e tecnologias para as crianças. Nessa seção, fala-se de “recursos tecnológicos” apenas quanto ao campo de experiência destacado anteriormente, “Traços, sons, cores e formas”, nas atribuições do professor a respeito do campo em questão.

Diante disso, esta Proposta Curricular Municipal é referente ao ano de 2021 e foi aprovada pelo Conselho Municipal de Educação, por meio do Parecer n° 37/2022 e da Resolução n° 37/2022 publicada em setembro de 2022, sem diferenciação substancial na Proposta Municipal (2021/2022). Logo após, a

Proposta aprovada foi desmembrada por segmento, ficando organizada em três volumes: Volume I - Educação Infantil e Ensino Fundamental; Volume II - Educação de Jovens e Adultos; Volume III - Educação Especial, em virtude de uma melhor sistematização e organização para acesso dos volumes disponíveis.

A escrita até aqui empreendida, portanto, denota uma preocupação intrínseca com relação à Educação Infantil, a noção de um currículo próprio da Educação Infantil e uma cultura digital que se impôs dado o momento urgente, vivido pela educação brasileira, a COVID 19, mas essa anterioridade data da aprovação da BNCC (2018), que norteia a elaboração de um currículo infantil embalado por uma cultura digital. Que cultura digital faz parte dessa discussão?

3 **CULTURA DIGITAL:** alguns apontamentos e contextualizações

Segundo o dicionário *Oxford Languages*, na antropologia, cultura refere-se ao “conjunto de padrões de comportamento, crenças, conhecimentos, costumes, etc., que distinguem um grupo social.” No referido dicionário, a palavra digital diz respeito ao que é ”relativo a dedos ou que tem analogia com eles”. Depreende-se, assim, que cultura digital está relacionada com o conjunto de práticas, costumes e forma de interação social, com mediação dos dedos a partir dos recursos da tecnologia digital.

Pode-se, pois, considerar o termo cultura digital como novo, atual, emergente e temporal, já que ele reune perspectivas variadas relacionadas às inovações e ao desenvolvimento a respeito do conhecimento, além de possibilitar, por meio do uso das tecnologias digitais e as ligações em rede, a realização de novos tipos de interação, comunicação, compartilhamento e ação na sociedade (Kenski, 2018).

Pierre Lévy (1999b, p. 17) contribui com o cenário digital ao tratar o conceito de cibercultura como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Ou seja, são formas de usos e adequações de ambiente virtuais pelos sujeitos culturais[7].

Dessa forma, Lucena e Oliveira (2014, p. 38) comentam sobre a ligação entre o mundo presencial e digital pois,

> Com as culturas digitais, as pessoas produzem, socializam culturas, sonhos, desejos, textos, imagens, sons, e a combinação destes. Vivem, constroem e reconstroem suas vidas e relações em seus cotidianos, participam da vida política, econômica, cultural e participam em instituições públicas e privadas. Influenciam e são influenciados pelas mídias em sinergia entre o mundo presencial e digital em múltiplos tempos e espaços.

No século XXI, portanto, é possível perceber o impacto da universalização das tecnologias digitais e dispositivos móveis conectados em

[7] Muitos estudiosos entendem cultura digital e cibercultura como termos diferentes, porém que se entrelaçam. A cultura digital está relacionada com os processos de partilha, produção, construção, comunicação, participação e consumo das tecnologias digitais. A cibercultura, por sua vez, é a cultura em rede, que intensifica e diversifica a cultura digital, potencializando os processos no online (Souza; Bonilla, 2024).

redes, proporcionando uma constante interação com espaços sócio-técnicos, em que a comunicação pode acontecer em espaços não fixos, mostrando fatos e informações em tempo real, isto é, no instante que elas acontecem (Lucena; Oliveira, 2014).

Na concepção de Castells (2005), a tecnologia não determina a sociedade, e sim a sociedade que dá forma à tecnologia conforme as necessidades, os valores e os interesses das pessoas que fazem uso dela. Nomeia, ainda, a sociedade de “sociedade em rede” entendendo como uma estrutura social com base em redes operadas por tecnologias de comunicação e informação ancorada na “microelectrônica e em redes digitais de computadores que geram, processam e distribuem informação a partir de conhecimento somado nos nós dessas redes” (Castells, 2005, p. 20).

Nesse sentido, a cultura digital é caracterizada pela conectividade global, o acesso e a produção de informações de maneira rápida, interconectada, independente e mediada pelo digital, por meio das redes distribuídas (Castells, 1999; Ugarte, 2008). Ademais, é possível relacionar a cultura digital com a reestruturação da sociedade, já que seus avanços estão para além do tecnicismo, mas também nas relações dialógicas e dialéticas no que diz respeito às noções político-sociais (*ciberdemocracia*, inclusão, ética hacker) e às manifestações de cunho artístico possuidoras de identidades próprias, autônomas, organizadas com base nos princípios colaborativos, de horizontalidade e de descentralização, proporcionando a inteligência coletiva, questionando o entendimento sobre democracia, direitos autorais e relação entre público-privado-social (Cazeloto,2009; Lemos, 2009; Lessig, 2008).

Entende-se, dessa forma, a cultura digital como o surgimento de uma nova tessitura social, em que a internet compõe o pano de fundo com conexões mais rápidas e mais expandidas, permitindo a conectividade, emergindo da transversalidade, descentralização e interatividade. Consequentemente, o desaparecimento das linhas fronteirísticas existentes entre o que considera “real” e “virtual”, confluindo para a desterritorialidade (Gabriel, 2013; Setton, 2015).

O entendimento da cultura digital, dentro de uma perspectiva histórica, é assinalado como parte de seis tipos de eras culturais no processo de evolução da humanidade: a cultura oral, a cultura escrita, a cultura impressa,

a cultura de massas, a cultura das mídias e a cultura digital. Nessas passagens de culturas, é possível notar que cada uma delas são meios de comunicação para transmissão de informação, desde o aparelho fonador até as redes digitais atuais (Santaella, 2013).

Outro fato histórico que possibilitou o fortalecimento da cultura digital no século vigente foi a pandemia provocada pelo *Coronavírus*[8]. Em março de 2020, viveu-se o distanciamento físico mundial e a busca intensa de testes, vacinas e suprimentos hospitalares (Singer, 2023).

De forma geral, a pandemia destituiu os padrões da normalidade e impulsionou a busca por novas formas de se reinventar. O cenário pandêmico configurou-se de forma que o sistema de saúde de todos os países entrou em colapso com diversas mortes. As relações comerciais e pessoais foram atingidas, as fronteiras reergueram e o direito de ir e vir foi suspenso. Atividades escolares, comerciais, esportivas, culturais, sociais, interpessoais e afetivas foram bloqueadas. Além de aeroportos, transportes públicos, viagens e passeios, tudo interrompido. O mundo se fechou. Foi possível revisitar um passado de outras pestes vivenciadas mundialmente, com o isolamento social, com informações contraditórias e sem uma liderança mundial ou local capaz de orientar e guiar de forma mais segura (Harari, 2020).

Na perspectiva global, Singer (2023) aponta a pandemia como um vetor para as mudanças necessárias, pois considera que a construção do bem comum poderá ser realizada por meio de novas estratégias, plataformas e sistemas de colaboração, possibilitando, assim, a substituição de procedimentos hierárquicos, burocráticos, centralizadores, departamentais.

Especificamente, na educação, a orientação racional moderna está interposta pela visão utilitária de uma sociedade caracterizada pelo desenvolvimento tecnológico e sua aplicabilidade nas atividades laborais e cotidianas (Sacristán, 2013).

Dessa forma, cultura digital não pode ser confundida pelo determinismo das mídias ou tecnologias, mas resulta como causa e em

[8] Coronavírus é uma família de vírus capaz de gerar infecções respiratórias e provocar a doença chamada de coronavírus (COVID-19). Em 2019, um novo agente do coronavírus foi descoberto após casos registrados na China. Possui uma elevada transmissibilidade. Disponível em O que é — Coronavírus Acessado em 22 dez. 2024

decorrência de seu uso e de sua apropriação social diária e as novas exigências que surgem do seu uso. Assim, o cenário da cultura digital favorece manifestação das vozes docentes e discentes e oportuniza o processo de apropriação social da tecnologia e seu uso inovador na educação bem como sua articulação ao currículo. Entende-se que “é o currículo que define o uso das TIC e não é definido por ela. Defende-se também neste artigo que o currículo esteja integrado à cultura contemporânea como um direito” (Almeida; Silva, 2014, p.1236).

No contexto acima discutido, é necessário destacar o percurso do desenvolvimento profissional do professor, repercutindo na escola onde atua, exige o aprofundamento de algumas convicções humano-sócio-pedagógicas com base na dinâmica de processos do fazer escolar e da direção do ensinar/aprender. No cenário amplo e complexo da escola envolvida em ambiente absolutamente tecnológico, é preciso, continuamente, a revisão da organização dos programas de cada disciplina assim como a reformatação da própria organização dos planos de ensino, sobre a convergência da BNCC (2018) para a Educação Básica (Carneiro, 2018).

Sobre o processo de ensinar, Carneiro (2018) versa sobre dez convicções pedagógicas para orientação nesse cenário. Entre as dez, cinco fazem menção à dimensão cultural. Na primeira convicção, é apresentado que professores e alunos são todos intencionalmente dependentes culturais, isto porque a cultura circunscrita aos aprendentes é aprendida por meio de outros sujeitos. A segunda convicção explica que a cultura é, permanentemente, modificada e, assim, ressignificada, pois está em contato com os outros.

Já a sexta convicção é sobre a função social da escola que deve cumprir adequadamente seu exercício de ser “um enorme laboratório de operação de ferramentas culturais” (Carneiro, 2018, p. 235). A oitava convicção aborda a respeito da função da escola em potencializar e maximizar os processos de cooperação compartilhada dos sujeitos, visando multiplicar as oportunidades de uso dos instrumentos culturais de cada momento histórico, e, tornar possível maneiras flexíveis de adaptação aos novos contextos da evolução humano-cultural (Carneiro, 2018).

A última convicção a ser ressaltada é a nona, em que o autor trata da sala de aula como um ambiente permeável pela tecnologias e inovações,

conforme esclarece,

> **Convicção 09** - A sala de aula deve ser um ambiente aberto e arejado sob o ponto de vista da **transição** e da **transação** das ideias e, por isso, totalmente permeável à presença de tecnologias e de inovação. Somente assim, as funções cognitivas essenciais, como atenção, percepção, memória, articulação, inferência, resolução de problemas e tantas outras decorrentes de interação intersubjetiva poderão ir além do ordenamento legal-curricular da aquisição de competências e habilidades com único enfoque mercantil-laboral-lucrativo e contribuir para posicionar e reposicionar cada aluno em perspectiva de aprimoramento humano e de cidadania criativa, crítica, responsável e participativa (Carneiro, 2018, p. 236).

Há, portanto, um processo de ensino caracterizado pela interdependência, interpessoalidade, funcionalidade, progressão e tecnologias e inovação na escola, considerando como ferramentas/instrumentos culturais do século XXI os meios digitais e, como possibilidade de aperfeiçoamento humano, cidadania, criticidade, responsabilidade e participação do indivíduo.

A partir de então, as instituições de ensino adotaram a educação por meios digitais, em que os educadores adaptavam as aulas para o formato online e os estudantes adaptavam-se ao novo formato de aula. Isto fez com que a aceleração, interconexão e multidimensionalidade da cultura digital torna-se mais visível no presente século.

3.1 A cultura digital conceitual versus a vivenciada

No uso habitual da palavra, cultura é entendida com o sentido de erudição, informação e educação, segundo Canclini (2005). Na origem da diferença entre cultura e civilização é observada a existência da filosofia idealista e consolidada historicamente com exaltação a valores e gostos ocidentais, em especial, europeus, em relação a outros conhecimentos vistos como de menor valor a serem compartilhados (Heinsfeld; Pischetola, 2017).

No contexto educacional, buscar-se compreender a chamada cultura escolar. Nas palavras de Julia (2001, p.10), “cultura escolar é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos.”

Com o cenário pandêmico, a cultura escolar intensificou o diálogo com a cultura digital, já que a utilização das tecnologias de informação e comunicação tornou-se a possiblidade para o retorno dos processos de ensino- aprendizagem de maneira remota, isto é, cada agente educacional envolvido nesse processo em espaços geográficos diferentes (Singer, 2023).

Em estudo realizado por Singer (2023), é elencado três aspectos fundamentais da educação brasileira fortemente externalizados na pandemia: primeiro, a prioridade da educação escolar está sempre nas dimensões disciplinar e instrucional, considerando que a maior preocupação era em como continuar as aulas, passar matérias, verificar as aprendizagens sem os aparatos e dispositivos escolares; segundo, as profundas desigualdades que atravessam a educação brasileira, especialmente, quanto ao acesso às possibilidades do ensino de modo remoto, essas desigualdade são refletidas na conexão à banda larga, no tipo de aparelho tecnológico utilizado e nas condições domésticas de espaço e conforto para realização das atividades on-line e terceiro, até o fim da segunda década do século XXI, a educação se mantinha expressivamente alienada à revolução tecnológica, isso porque havia muita desconfiança e resistência ao uso das tecnologias no contexto escolar, de modo que existia, nas unidades da federação, respaldos legais que proibiam o uso dos celulares nas escolas[9].

Sabe-se, pois, que esse diálogo nunca foi fácil. Lucena e Oliveira (2014) apontam que, a partir de 1997, já havia políticas públicas voltadas para priorização dos “laboratórios de informática”, com *notebooks*, *tablets* e lousas digitais no espaço escolar brasileiro. Porém, as expectativas governamentais não foram atingidas, pois ainda com a inserção dos equipamentos tecnológicos, não se verificou a melhoria na qualidade da educação esperada. Evidenciando, assim, que o uso de tecnologias digitais na educação está para além da obtenção de tecnologias.

É questionável, por diversos autores, quanto às habilidades

[9] No dia 18 de dezembro de 2024, o Senado Federal aprovou o projeto de lei (PL 4.932/2024) que proíbe o uso de celulares e aparelhos eletrônicos dentro das salas de aula, nas escolas públicas e privadas da Educação Básica, para todos os estudantes, exceto se necessários para atividades pedagógicas e autorizados pelos professores. O relator no Senado, senador Alessandro Vieira (MDB-SE) não fez alterações sobre o texto aprovado pela Câmara dos Deputados, seguindo assim, para sanção presidencial. Disponível em Senado aprova restrição do uso de celulares por estudantes em escolas — Senado Notícias Acessado em 22 dez. 2024

essenciais desenvolvidas para a atuação cidadã e as competências estratégicas na cultura digital. Para tanto, é possível notar uma linha de pensamento convergindo entre os estudiosos em torno do aprimoramento do raciocínio crítico, da habilidade de solução de problemas, da compreensão e da adaptação do funcionamento das redes colaborativas, sobretudo das possibilidades da inteligência coletiva, apropriação, resiliência, criatividade, curiosidade, iniciativa, além das faculdades de acesso, pesquisa, análise e seleção das informações disponíveis (Heinsfeld; Pischetola, 2017).

Isso porque ainda é comum verificar a lógica da hierarquia e da dependência de “instâncias superiores” para que as atitudes e os conhecimentos sejam autônomos e válidos. A razão disso é a formação recebida e o ambiente que acontece às atividades cotidianas não habituarem os sujeitos a atuarem de forma colaborativa, como se considera o ideal hoje (Pretto; Pinto, 2006).

Também deve-se considerar que a integração de tecnologias digitais ao currículo é um processo dinâmico e contínuo, por isso a prática pedagógica não é estática ou limitada em uma ação pontual. Para Sánchez (2003), há três níveis diferentes de integração das tecnologias digitais ao currículo e a prática pedagógica: preparo; uso e integração.

Todos esses níveis estão relacionados com a prática docente. O nível de preparo é quando o professor se preocupa em saber sobre o funcionamento das tecnologias e como gerenciar em sala de aula. O segundo nível, o uso, em que o professor utiliza as tecnologias na aula, mas sem uma real intenção pedagógica, isto é, o objetivo não está na inovação do currículo ou nos processos de aprendizagem. No último nível, a integração, o professor planeja e lança proposta de atividade com tecnologias a partir do objetivo de aprendizagem (Scherer; Brito, 2020).

Destaca-se que,

> Estágio de integração em que o uso de tecnologias digitais começa a se tornar natural na escola. No entanto, consideramos que o processo de integração não se encerra no terceiro nível, dada a complexidade do currículo, a diversidade de tecnologias, do acoplamento entre currículo e tecnologias digitais, além de possibilidades de se propor atividade com uso de tecnologias que possam favorecer a aprendizagem de cada aluno, grupo, etc. (Scherer; Brito, 2020, p. 10).

Para o Ministério da Educação, por meio da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em 2010, o contato das crianças com recursos tecnológicos é desde a Educação Infantil. “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (MEC, 2010, p. 25), segundo o documento oficial. Dessas interações, as DCNEI devem garantir, a possibilidade de “utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos” (*idem*, p. 26).

É possível perceber uma tentativa de integração das tecnologias digitais ao currículo no documento normativo obrigatório das escolas brasileiras também na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Entendida como um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e das modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p.7), sua composição foi baseada nos modelos de países como Austrália, Chile, Finlândia e Portugal, pois possuem sistemas educacionais de excelência e notas consideradas ótimas em exames do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

A BNCC (2018) em seus escritos estabelece dez competências[10] gerais para a Educação Básica. É importante pontuar o entendimento da BNCC (2018) por competência, definida “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (...), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2018, p. 8).

Entre as críticas a este modelo de competências adotado, Kuenzer (2002) acredita que os documentos oficiais brasileiros vislumbram mais aos interesses neoliberais que às questões reais do contexto brasileiro, entendendo, assim, como o desvio de “[...] habilidades psicofísicas para o desenvolvimento de competências cognitivas complexas, mas sempre para atender às exigências do processo de valorização do capital” (Kuenzer, 2002, p.3).

Dentre as competências, a competência n°5 (BNCC, 2018, p. 9)

[10] Essas competências são interrelacionadas e desdobradas no processo didático para as três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; além de ser articulada na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na preparação de atitudes e valores, de acordo com a LDB (BNCC, 2018).

expressa que,

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

É necessária uma leitura consciente e reflexiva da BNCC (2018), visto que a inclusão da competência cultura digital na BNCC (2018) deve incluir interpretações e apropriações das tecnologias que são próprias aos segmentos que atuaram efetivamente em sua construção bem como os contextos sociais e históricos em que estão inseridos (Machado; Amaral, 2021).

Na Teoria Crítica da Tecnologia de Feenberg[11](2017), os sistemas sociais tecnocráticos são os que valorizam exageradamente o dever da racionalidade e da eficiência como formas de selecionar as ações e políticas públicas, não considerando os grupos sociais na construção e interpretação dos artefatos tecnológicos. Desta forma, o papel das tecnologias nos grupos sociais precisa ser colocado nas discussões, permitindo aos diferentes grupos sociais atribuir significado e importância das tecnologias em seus diferentes locais de uso e apropriação.

Segundo Feenberg (2017, p. 178), “toda a tecnologia aponta para um operador, por um lado, e para um objeto, por outro lado. Quando tanto o operador como o objeto são seres humanos, a ação técnica é um exercício de poder”, na sociedade. O efeito desse fenômeno social, em que o poder tecnológico ementa e conduz a vida, faz com que sejam realizados projetos que reduzam o

> leque de interesses e preocupações e que podem ser representados pelo funcionamento normal da tecnologia e das instituições dependentes. Este estreitamento distorce a estrutura da experiência e causa sofrimento humano e danos ao ambiente natural (Feenberg, 2017, p. 178).

[11] Na obra “Entre a razão e a experiência: ensaios sobre tecnologia e modernidade”, de Andrew Feenberg (2017), é apresentada as principais ideias sobre o fenômeno técnico denominado de “Teoria crítica da tecnologia”, demonstrando o vínculo com as reflexões autocríticas da tradição cultural. Especificamente, no capítulo quatro, “Teoria crítica da tecnologia: uma perspectiva geral”, é articulado a contribuição da filosofia da tecnologia e dos estudos construtivistas da tecnologia, produzindo a teoria crítica da tecnologia.

Neste sentido, porém, a resistência ao sistema unidimensional tem origem na abertura da tecnologia aos limites e poderes humanos e naturais, doravante uma transformação democrática, capaz de diminuir os “ciclos da retroalimentação patológica da esfera técnica” (Habowski; Conte, 2020).

No contexto brasileiro, os apontamentos da BNCC (2018) que permeia toda a Educação Básica brasileira, conduzem rumo à cultura digital, logo à Educação Infantil. No espaço destinado a esse segmento educacional específico na BNCC (2018), não há, expressamente, como desenvolver essa competência com as crianças.

Na verdade, sobre a Educação Infantil, a BNCC (2018) trata de seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, de cinco campos de experiências e dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Entre os direitos de aprendizagem (Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar, Conhecer-se), apenas um explicita a respeito da competência n°5: Explorar, pois esclarece que

> Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia (BNCC, 2018, p. 38).

Nos cinco campos de experiências (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações), também apenas um campo aborda especificamente a respeito dos recursos tecnológicos: Traços, sons, cores e formas. O porquê e para que, a explicitação está no próprio documento:

> Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as

> crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (BNCC, 2018, p. 38).

No aspecto dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, cada campo de experiência tem sua particularidade. No que diz respeito ao único campo que fala sobre os recursos tecnológicos, há três objetivos de aprendizagem mencionados para crianças, como mostra o recorte:

Quadro 2. Campo de experiência "Traços, sons, cores e formas" – BNCC (2018)

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS "TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS"

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses e 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos e 5 anos e 11 meses)
(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	**(EI02TS01)** Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	**(EI03TS01)** Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
(EI01TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	**(EI02TS02)** Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.	**(EI03TS02)** Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
(EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para	**(EI02TS03)** Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente	**(EI03TS03)** Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração,

acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.

Fonte: Adequação da autora a partir de dados da BNCC - 2018

Verifica-se, portanto, que a BNCC (2018) trata, ainda que de forma tímida, pontos específicos voltados para o desenvolvimento da cultura digital, sem mencionar nenhuma proposta prática em como desenvolvê-la, considerando sua normatividade, o que caracteriza uma visão difusa, atribuindo a criação dos percursos didáticos pedagógicos aos currículos locais.

Porém, em site disponível da BNCC (2018), há um espaço intitulado "Implementação" que direciona informações a respeito das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no contexto escolar e suas possibilidades. É esclarecido que a incorporação das tecnologias digitais na educação é uma forma de utilizá-las com os estudantes para que construam conhecimentos com e sobre o uso dessas TDICs, não apenas usá-las como meio ou suporte para promover aprendizagens ou despertar o interesse dos estudantes (MEC. Cultura Digital, Série Cadernos Pedagógicos, 2020).

É defendido, também, que as tecnologias e recursos digitais devem fazer parte no cotidiano das escolas para, além de promover aprendizagens mais significativas envolvendo as práticas docentes e os estudantes, oportunizar a alfabetização e o letramento digital, tornando acessíveis as tecnologias e as informações que estão vinculadas nos meios digitais e viabilizando a inclusão digital (MEC. Cultura Digital, Série Cadernos Pedagógicos, 2020).

Nesse sentido, surgir o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (Cieb)[12] visando apoiar a construção de currículos escolares e de propostas pedagógicas que abordem as TDICs nas escolas, de maneira ativa. O Cieb elaborou o Currículo de Referência em Tecnologia e Computação (2018) que trata sobre 3 eixos, 10 conceitos e 147 habilidades em consonância com a BNCC (2018). Os eixos são: Cultura digital; Tecnologia digital; Pensamento computacional. Cada eixo subdivide-se em conceitos e esses, estão associados a habilidades. Desta forma, os eixos propostos perpassam todas as etapas da Educação Básica.

[12] Disponível em Currículo de Referência em Tecnologia e Computação Acesso em 23 jan 2024

O eixo da Cultura digital possui três conceitos: Letramento digital, Cidadania digital e Tecnologia e sociedade. No eixo Tecnologia digital é possível verificar os conceitos: Representação de dados, Hardware e software, Comunicação e redes. Por fim, eixo Pensamento computacional: Reconhecimento de padrões, Decomposição, Algoritmos, Abstração.

As habilidades são propostas em cada conceito, que propõe o desenvolvimento de uma ou mais habilidades, acrescidas de sugestões das práticas pedagógicas, avaliações e materiais de referência.

Por interesse desta pesquisa, será destacado o eixo Cultura digital, por se aproximar mais da temática proposta. Segundo o currículo supracitado,

> A cultura digital se aproxima de outros temas, como sociedade da informação, cybercultura, revolução digital e era digital. Compreende as relações humanas fortemente mediadas por tecnologias e comunicações digitais. Trabalha ainda o letramento digital. Ser letrado, atualmente, seja no mundo virtual ou não, é compreender os usos e possibilidades das diferentes linguagens na comunicação, incluindo a linguagem narrativa verbal, oral ou escrita. Nesse sentido, ler é mais do que identificar letras e números, palavras, desenhos, imagens etc. Para analisar e avaliar criticamente textos narrativos, verbais ou não verbais, é preciso identificar e problematizar as informações recebidas, conhecendo e usando os diferentes tipos de mídias, tanto para identificar como transformar as diferentes situações vividas no cotidiano e o seu contexto, por exemplo, sua escola ou comunidade (MEC. Cultura Digital, Série Cadernos Pedagógicos, 2020, p.18).

Vale pontuar, nesse destaque, a compreensão das tecnologias e comunicações digitais mediadas pelas relações humanas, isto é, a cultura digital não substitui ou anula a presença de um mediador para conhecer e/ou explorar as tecnologias digitais. Essa ideia ainda é um pensamento não benquisto no meio educacional.

O uso de tecnologia na Educação Infantil é importante, pois o trabalho com as múltiplas linguagens, incluindo a linguagem digital, com crianças, possibilita estabelecer redes de relações e, por meio dessas redes, as crianças poderiam reconstruir suas significações anteriores, compor boas diferenciações e estruturar outras significações. Ou seja, não apenas utilizar os recursos digitais, é necessário problematizá-los e realizar novas relações numa pedagogia reflexiva (Behar et. Al., 2008).

Em geral, as crianças, na Educação Infantil, são curiosas e aceitam facilmente desafios e atividades diferentes que promovam a aprendizagem. Isto porque, desde pequeninos, já estão conectados ao mundo digital, ainda que não saibam ler e escrever. Essa etapa é uma fase de experimentar e vivenciar aprendizagens[13]. Fantin (2016) destaca, a respeito da reflexão sobre a cultura digital e as subjetividades da infância, a necessidade de pensar as crianças levando em conta seus contextos de interação social com os pares, com os adultos e com as políticas que influenciam, direta ou indiretamente**,** essas relações.

Para melhor compreensão, o proposto no Currículo de Referência para a Educação Infantil no eixo da Cultura digital aponta que

Figura 4. Proposta curricular para a Educação Infantil, eixo Cultura digital, conceito Letramento digital

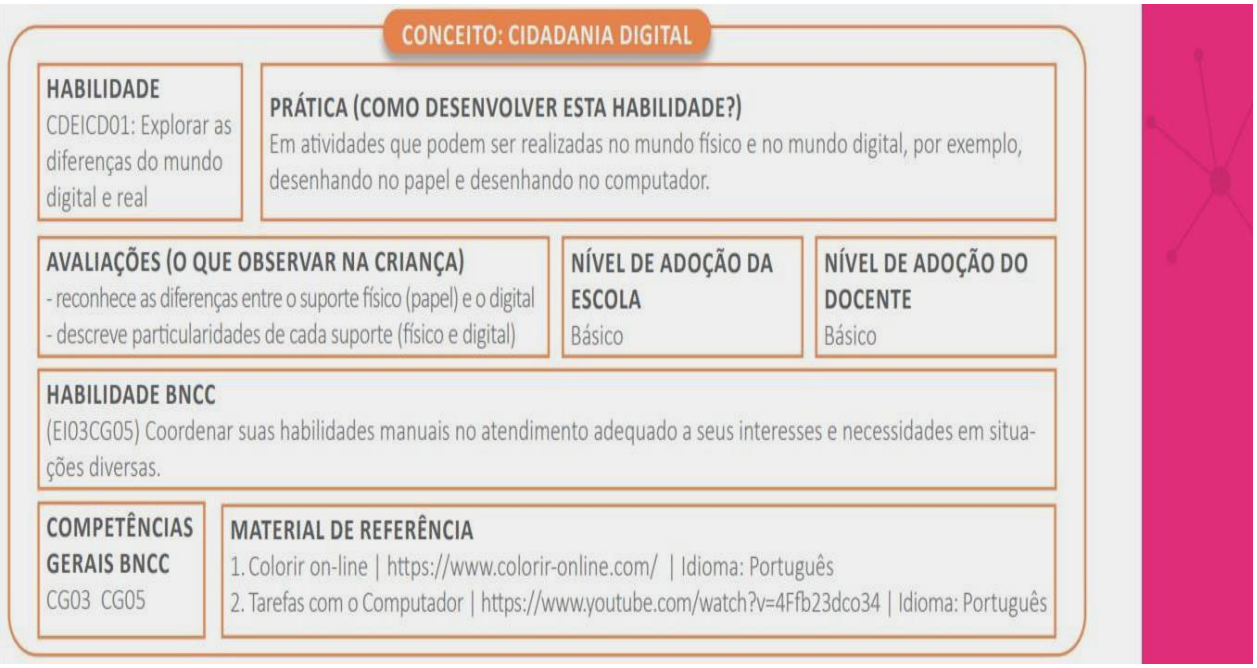
Fonte: MEC. Cultura Digital, Série Cadernos Pedagógicos, 2020, p. 27

[13] A Sociedade Brasileira de Pediatria recomenda que crianças menores de 2 anos de idade não devem ser expostas a telas, enquanto crianças entre 2 e 5 anos devem ter o tempo de tela limitado a, no máximo, uma hora por dia. Por isso, as tecnologias digitais de informação e comunicação na Educação Infantil devem ser mediada e muito bem organizada, sistematizada e pensada. Disponível em SBP atualiza recomendações sobre saúde de crianças e adolescentes na era digital - SBP Acesso 23 Dez 2024

É observada a apresentação dos itens quanto ao conceito Letramento digital: habilidade, prática, avaliações, nível de adoção de tecnologia escola (relacionada a infraestrutura das redes de ensino), nível de adoção de tecnologia docente (perfis desejados dos professores) e material de referência (material de apoio ao trabalho docente) previsto pelo Currículo de referência (2020), associados a habilidades BNCC (2018) e Competências gerais BNCC (2018). Só é possível identificar a faixa etária pretendida para o desenvolvimento desse conceito, pelo código da habilidades BNCC, referente a crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

O conceito Cidadania digital apresenta,

Figura 5. Proposta curricular para a Educação Infantil, eixo Cultura digital, conceito Cidadania digital



Fonte: MEC. Cultura Digital, Série Cadernos Pedagógicos, 2020, p. 27

Semelhantemente ao conceito de Letramento na sistematização das ideias, o conceito de Cidadania digital é apresentado de forma a diferenciar o mundo físico e o mundo digital, por meio de desenhos, como forma para trabalhar temas relacionados aos conceitos imanentes: acesso digital, comunicação digital, alfabetização digital.

Por fim, o conceito de Tecnologia e sociedade que, segundo a figura abaixo, propõe

Figura 6. Proposta curricular para a Educação Infantil, eixo Cultura digital, conceito Tecnologia e sociedade

CONCEITO: TECNOLOGIA E SOCIEDADE

HABILIDADE
CDEITS01: Reconhecer as diferenças entre os objetos dotados ou não de fonte de energia

PRÁTICAS (COMO DESENVOLVER ESTA HABILIDADE?)
1. Descrevendo os comportamentos de objetos, por exemplo, identificando brinquedos que se movem empurrados pela criança, comparando com brinquedos que usam motores e pilhas;
2. Apresentando a definição de fonte de energia (pilhas, baterias e rede elétrica) e identificando-as em dispositivos eletrônicos, por exemplo, brinquedos, telefone celular, projetor, computadores, tablets.

AVALIAÇÕES (O QUE OBSERVAR NA CRIANÇA)
- reconhece objetos providos de movimento e/ou sons
- distingue objetos dotados de fonte de energia (bateria ou pilha) dos que não têm fonte de energia

NÍVEL DE ADOÇÃO DA ESCOLA
Básico

NÍVEL DE ADOÇÃO DO DOCENTE
Básico

HABILIDADE BNCC
(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.

COMPETÊNCIAS GERAIS BNCC
CG01
CG10

MATERIAL DE REFERÊNCIA
1. Brinquedos eletrônicos | https://delas.ig.com.br/filhos/2012-11-27/tradicional-x-eletronico-um-tipo-de-brinquedo-e-melhor-do-que-o-outro.html | Idioma: Português
2. O Computador e as invenções do Homem | https://www.youtube.com/watch?v=3ZM65Y3Cjnw Idioma: Português
3. A eletricidade | https://www.youtube.com/watch?v=Qxf4RrBiH7I | Idioma: Português
4. A eletricidade e lâmpada Elétrica | https://www.youtube.com/watch?v=pqpVONj4wmY| Idioma: Português

Fonte: MEC. Cultura Digital, Série Cadernos Pedagógicos, 2020, p. 27

Observa-se, portanto, que os 3 conceitos desenvolvidos pelo Currículo de Referência (2020) quanto à Cultura digital referem-se aos seguintes campos de experiências da BNCC (2018): “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” e “Corpo, gestos e movimentos”. Não há menção do campo de experiência “Traços, sons, cores e formas”, em que está descrito a “manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos” (BNCC, 2018, p. 38).

Sabe-se, portanto, que é preciso desenvolver culturalmente, incluindo os meios digitais, a transformação das diferentes situações vividas no cotidiano e no contexto, seja na escola ou comunidade, isto é, promover a inclusão digital. Nesse processo inclusivo, a prática docente é crucial para que se torne uma realidade.

A cultura digital de que se está falando, portanto, no contexto educacional, é uma cultura que ainda está cercada por diversos desafios, entre eles: desbravamento de ideias pouco exploradas, isto é, falta de clareza do que realmente se espera que se desenvolva; a infraestrutura; políticas públicas e

superação da perspectiva de uma cultura digital limitada a aparelhamento tecnológico e sua configuração tecnicista ou mesmo transcrita em linhas normativas e/ou curriculares.

Refutando as abordagens posivistas e deterministas adeptas aos princípios como eficiência e eficácia, é apresentado um aprofundamento quanto a necessidade de se pensar a *priori* as questões sociais, econômicas e ambientais, conforme propõe Feenberg (1999). Para o referido autor, os mecanismos estão condicionados às possibilidades e a utilização de consumo para além que os princípios técnicos definem o melhor produto. Assim, explica que,

> [...] a escolha entre alternativas ultimamente não depende nem da técnica nem da eficiência econômica, mas do "ajuste" entre dispositivos e os interesses e crenças de vários grupos sociais que influenciam o processo do *design*. (Feenberg, 1999, p. 79).

Além disso, é importante se ater ao que Freitas (2021) chama de nova onda de tecnologias da comunicação e informação que está adentrando na escola e colocar em questão o projeto educativo envolvido nessas tecnologias, pois considera uma "recriação" do projeto escolar com inferências para o trabalho do magistério e do estudante.

Freitas (2021) faz uma abordagem ao que denomina de "neotecnicismo digital". Entendendo o tecnicismo como a pedagogia sob o capitalismo predominantemente, que objetivava subjugar a prática do professor aos preceitos dos processos e métodos de ensino bem como suas finalidades educativas. Saviani (1994) corrobora com o entendimento explicando que a pedagogia tecnicista é caracterizada pelo processo que define o que professores e alunos precisam fazer, quando e como farão.

Assim, considera o neotecnicismo, um nível mais avançado, esclarecendo nas palavras de Freitas (2021, p.1),

> [...] este neotecnicismo atinge seu nível mais avançado, agora em sua versão digital, virtualizando e ampliando este controle sobre professores e estudantes, pressionado pelas mudanças no mundo do trabalho que mercantilizaram as próprias relações sociais (Huws, 2014), inclusive a relação professor-aluno, hoje mediadas por tecnologias de informação e comunicação, tendo agora como horizonte as finalidades educativas meritocráticas do padrão sócio-político neoliberal.

Com uma possível evolução em direção a esse novo cenário digital, em 2011, era apontado que “para o neotecnicismo, a educação somente pode melhorar por adição de tecnologia e aumento de controle” (Freitas, 2011).

No entanto, é possível lembrar das ideias defendidas por Paulo Freire (2000), em que evidencia palavras-chave no desvelamento da realidade social, que está inserido o estudante e educador, e a aprendizagem dos conhecimentos. São elas: o diálogo, a participação e interação contínua. Há, portanto, a necessidade de relacionar a cultura vivida (fora da escola), e a cultura escolar, pois a sociedade atual é uma sociedade digital.

Por isso, a partir daqui, faz-se necessário tocar num ponto desse escrito de fundamental importância para a compreensão do objeto estudado nesta pesquisa: a formação de educadores.

4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA: breves considerações

Veiga (1989), em seu estudo sobre a prática pedagógica e a didática, faz uma análise considerando a prática pedagógica uma dimensão da prática social que admite a relação teoria-prática e é orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos. Por isso, é dever dos educadores buscarem condições necessárias para sua realização.

Para entender a prática pedagógica, é importante tecer algumas linhas quanto à formação docente. Ainda no estudo mencionado, é instigado quanto ao papel da didática na formação do professor, ressaltando a função da didática como instrumento para efetivação de uma prática pedagógica acrítica e repetitiva ou como veículo que contribua para modificar tal prática e, assim, produzir o novo (Veiga,1989).

A formação docente nos anos 1970 foi caracterizada pelo modelo da racionalidade técnica, conforme autores como: Flanders (1984); Mosquera (1976); Lembo (1975); Rogers (1971); entre outros. Depois de décadas, começou a ser alterado pelos argumentos da racionalidade prática entendendo os professores como profissionais reflexivos (Schön, 2000), investindo na valorização e no desenvolvimento dos saberes docentes e na consideração destes como pesquisadores (Elliot, 1997) e intelectuais críticos (Giroux, 1997). As perspectivas do professor prático-reflexivo cresceram e se adequaram muito rapidamente no Brasil, o que levou a diversas análises e críticas de pesquisadores brasileiros. Pimenta e Ghedin (2002) e Facci (2003) são destaques entre eles (Zibetti; Souza, 2007).

Para Schön (2000, p. 17-18),

> Quando uma situação problemática é incerta, a solução técnica de problemas depende da construção anterior de um problema bem-delineado, o que não é, em si, uma tarefa técnica. Quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional. E, em situações de conflito de valores, não há fins claros que sejam consistentes em si e que possam guiar a seleção de técnica dos meios. No entanto são exatamente tais zonas indeterminadas da prática que os profissionais e os observadores críticos das profissões têm visto, com cada vez mais clareza nas últimas duas décadas, como sendo um aspecto central à prática profissional.

Nessa concepção, as práticas educativas são caracterizadas como “zonas indeterminadas da prática”. O educador quando está na “zona” em questão, admite uma problemática que é, concomitantemente, incerta, singular e carregada de conflitos de valores, em que não se trata apenas da aplicação de procedimentos técnicos sistematizados no processo formativo. Conforme esse entendimento, os professores que confiam totalmente que processo formativo possui a capacidade de indicar os procedimentos técnicos para responder aos problemas provindos das práticas educativas cometem grave erro e estão suscetíveis a fracassar profissionalmente. Assim, surge a proposta de pensar o processo formativo do profissional da educação partindo da racionalidade prática que alguns teóricos denominam de “professor reflexivo” (Fávero, Tonieto, Roman, 2013).

No entendimento de Alarcão (1996, p. 175), a reflexão é

> uma forma especializada de pensar, implica uma prescrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas acções ou convições e ilumina as consequências a que elas conduzem.

Considera-se, assim, o ato de ser reflexivo o que capacita o pensamento a ser “atribuidor de sentido”. A autora explica ainda que a emergência do paradigma da reflexão nos processos formativos foi movida pela necessidade do homem pensante “reencontrar a sua identidade perdida”; questionar “as finalidades da educação”; discutir “metodologias de formação”; “gerir os seus próprios destinos e os do mundo numa atitude de reconquista da liberdade e emancipação própria do humano”. Entendendo que, segundo essa análise, o ser humano de hoje, “é um homem que, de certo modo, quer reaprender a pensar” (Alarcão, 1996, p. 175).

Outro ponto a ser compreendido é sobre a valorização e desenvolvimento dos saberes docentes que carregam em si uma pluralidade de fontes, de conhecimento e das práticas docentes, isto é, os saberes docentes são compostos por um corpo amplamente diversificado de conhecimentos (Souza; Bersch, 2023).

A importância desses saberes consiste no fornecimento de evidências necessárias para entender como os professores produzem o contexto da sua

prática pedagógica, além de fomentar a construção de novos saberes que possibilitam responder às diversas situações que acontecem na gestão de ensino como também das salas de aula.

Segundo Tardif (2002), os professores, nas suas atividades diárias em sala de aula, fundamentam-se em diversos saberes, entendendo o saber docente como plural, pois é constituído de saberes originários da formação profissional, que são saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

A constituição dos saberes disciplinares corresponde à prática docente por meio da formação inicial e contínua, já que integram diversos campos do conhecimento aos saberes que a sociedade possui. Normalmente, são saberes acessíveis nas universidades, nas faculdades e em cursos diversificados no formato de disciplinas. Quanto aos saberes curriculares, fazem referência aos saberes sociais. Baseado nos saberes curriculares, a instituição de ensino estabelece e escolhe, como padrão e formação, a cultura erudita. Enquanto os programas escolares, as matérias e os conteúdos são maneiras que os saberes curriculares se manifestam e que os professores devem aprender a aplicar. Por fim, desenvolvidos pelo professor, os saberes experienciais, na atuação das suas funções e prática docente, apoiam-se no seu trabalho cotidiano e no conhecimento do meio que convive (Tardif, 2002).

Em outras palavras, os saberes de formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica) são saberes científicos, oriundos na formação inicial ou continuada pelas instituições de formação. Já os saberes disciplinares e curriculares são pré-estabelecidos em conteúdos, integrado à prática docente por meio de disciplinas, programas escolares, entre outros, a serem transmitidos (Souza; Bersch, 2023).

Neste sentido, a partir desses saberes, segundo Souza e Bersch (2023), é possível o professor construir pontes com outras áreas, tentar estratégias e fazer a transposição do conhecimento da academia para o ambiente escolar. Esse caminho exige tempo e os processos proximais agregam, expressivamente, na consolidação desse conhecimento, entendendo os processos proximais como as relações estabelecidas com os pares e com a comunidade escolar, em geral.

Sobre a prática de pesquisar pelo professor, segundo Lüdke (2005, p. 3),

> A prática da pesquisa pelo professor de educação básica é cercada de dificuldades, especialmente na rede pública... E o reconhecimento da pesquisa feita por ele é objeto de discussões e controvérsias, embora já tenha conquistado um bom número de defensores... ajudando a distinguir aspectos importantes e secundários, na busca de assegurar os ganhos que podem advir do esforço de pesquisa do professor, sem desconsiderar as exigências dirigidas a todos os trabalhos de pesquisa.

Dessa forma, é defendido uma atitude de pesquisador pelos docentes, em especial, da Educação Básica, necessitando de uma formação teórica para preveni-los com elementos que proporcionem trabalhar com as informações diversas que vivenciam e interpretem de maneira consistente as questões que tentam solucionar (Lüdke, 2001).

A ideia do professor pesquisador de sua prática docente foi ampliada por Elliot (1986), na Europa, a partir de Stenhouse (1975). Considera, portanto, mais que uma prática reflexiva, tornou-se uma forma de encarar a complexa realidade da sala de aula, pois o professor admite fazer parte do problema, implicando uma rotina paradoxal, isto é, carregada de novidade e construindo suas próprias iniciativas consoante o contexto escolar (Villani; Freitas; Brasilis, 2009).

As formas que essa ideia chegou ao Brasil foram diversas,

> i) a consideração da pesquisa como princípio científico e educativo; ii) a combinação de pesquisa e prática no trabalho e formação de professores; iii) a discussão do papel didático que pode ter a pesquisa na articulação entre saber e prática docente, e iv) a ênfase na importância da pesquisa como instrumento de reflexão coletiva sobre a prática (Villani; Freitas; Brasilis, 2009, p. 481).

Com isso, há divergência quanto à formação e ao trabalho do educador enquanto pesquisador, já que alguns defendem que as atividades de ensino demandam habilidades diferentes da atividade de pesquisar, e assim, a formação de cada um deve primar por suas especificidades. Outros advogam que a contribuição da pesquisa por meio da própria prática docente possibilita o aperfeiçoamento da ação e de demais professores. Enfim, a relevância é o ponto

mais forte de investigações feitas pelos professores, visto que a problematização está diretamente relacionada aos problemas do ambiente da sala de aula e escolar, em geral (Villani; Freitas; Brasilis, 2009).

Os estudos, quanto aos professores como intelectuais críticos, são válidos por várias razões, entre elas: oferece embasamento teórico para avaliar a atividade docente como forma de trabalho intelectual, distinguindo de um olhar puramente instrumental ou técnico; possibilita o esclarecimento dos tipos de condições ideológicas e práticas básicas e, assim, os professores atuam como intelectuais; auxilia no entendimento da função que os docentes desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais diversos por meio das pedagogias que eles reforçam e utilizam (Giroux, 1997).

Conforme defende Giroux (1997, p. 4),

> Ao encarar os professores como intelectuais, podemos elucidar a importante idéia de que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Nenhuma atividade, independente do quão rotinizada possa se tornar pode ser abstraída do funcionamento da mente em algum nível. Este ponto é crucial, pois ao argumentarmos que o uso da mente é uma parte geral de toda atividade humana, nós dignificamos a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática, e assim destacamos a essência do que significa encarar os professores como profissionais reflexivos. Dentro deste discurso, os professores podem ser vistos não simplesmente como "operadores profissionalmente preparados para efetivamente atingirem quaisquer metas a eles apresentadas. Em vez disso, eles deveriam ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens".

Nessa perspectiva, entender os docentes como intelectuais é uma forma de proporcionar uma forte crítica teórica das ideias tecnocráticas e instrumentais presentes na teoria educacional que diferencia a conceitualização, planejamento e organização curricular dos procedimentos de implementação e execução (Giroux, 1997).

Giroux (1997) considera, ainda, a responsabilidade ativa que os professores devem assumir pela investigação de questões sérias sobre o que ensinam, como devem ensinar e quais as metas maiores pelas quais estão lutando. Explica que essa responsabilidade deve ser manifestada na formação dos propósitos e condições de escolarização, o que não será possível com uma

divisão de trabalho de pouca influência dos professores sobre as condições ideológicas e econômicas do seu trabalho.

Destarte, o autor sinaliza uma dimensão normativa e política, caracterizado pelo envolvimento da educação de um grupo de intelectuais indispensáveis para o desenvolvimento de uma sociedade livre, a classe de intelectuais é capaz de agregar a finalidade da educação de professores, escolarização pública e treinamento profissional as ideias importantes com o fim de desenvolver uma ordem e sociedade democráticas, contrastando com o viés que a função do ensino não pode ser limitada simplesmente ao treinamento de habilidades práticas.

Fala-se, ainda, da perspectiva do professor prático-reflexivo, que tem sido crescente no Brasil. Uma das características do profissional prático-reflexivo é a superação da rotinização das ações sob o olhar reflexivo, enquanto realiza a ação bem como em sua finalização. Em situações incertas e especificas, o docente busca investigar como forma de intervir e tomar decisão (Peres, *et al.*, 2013).

Zeichner (1993) considera que os professores desenvolvam suas teorias práticas ao passo que refletem durante a ação sobre ela, sobre o ensino e sobre as condições sociais de suas práticas pedagógicas. Notando, assim, que a partir das práticas, é possível o desenvolvimento de outras teorias consecutivamente.

Além disso, o professor prático-reflexivo traduz em suas ações a insatisfação com sua prática, não julgando perfeita e concluída; tem a preocupação de estar em contato com outros profissionais; tem a prática da leitura, observação e analise; reconhece que a falta de atualização do conhecimento é estagnação e retrocesso (Hypolitto, 1999).

Nesse sentido, a reflexividade crítica no que concerne às práticas e às experiências do cotidiano pedagógico possibilitam reconstituição da identidade docente, tanto como profissional como indivíduo. Dessa forma, é um um processo repleto de algumas tendências contemporâneas na formação de professores, que entendem o “ser professor” perpassa pela compreensão do professor como profissional e como indivíduo (Teixeira, 2004).

Portanto, Nóvoa (1997, p.25) considera que,

> a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) mas, sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiencia*.

Em contraponto, Pimenta (2002, p. 23) explica o que tem ocorrido com a definição de professor reflexivo é um “oferecimento de treinamento para que o professor torne-se reflexivo”. No entendimento da autora, a reflexão se institui uma forma de superação dos problemas frequentes impelidos pelos professores na prática pedagógica. Considerando, assim, essa massificação do termo reflexão um distanciamento do profissional de uma reflexão no sentido marxiano, tornando difícil o engajamento dos docentes em práticas mais críticas, restringe a um fazer técnico, um praticismo.

Assim, é típico do mundo neoliberal que se apossou desse viés teórico, “o individualismo da reflexão, a ausência de critérios externos potenciadores de uma reflexão crítica, a excessiva (e mesmo exclusiva) ênfase nas práticas, a invisibilidade da investigação nos espaços escolares e a restrição desta neste contexto” (Pimenta, 2002, p.43).

Facci (2023, n.p) esclarece, em suas palavras, a respeito da ideia defendida por Pimenta (2002),

> a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, inclusive nas reformas educacionais no Brasil, transforma o conceito professor reflexivo apenas em uma expressão da moda, uma vez que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica, pois não se transforma em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissão professor e para a melhoria das condições escolares.

Diante disso, faz-se necessário um olhar histórico da formação docente, em que seu início ocorre após a independência, a partir do momento que se cogita a organização da instrução popular (Saviani, 2005).

Segundo Tanuri (2000), a criação das escolas responsáveis, especificamente, pelo preparo dos professores estava ligada à institucionalização da instrução pública no mundo moderno. Destacam-se os movimentos da Reforma e Contrarreforma como as primeiras ações para a socialização da educação, posteriormente.

Todavia, é com a Revolução Francesa que se torna real a ideia de

uma escola normal por conta do Estado, com fim de formar professores leigos. Nesse contexto, no século XIX, as condições são favoráveis para o crescimento numérico das escolas normais, já que, concomitantemente, ocorre a consolidação dos Estados Nacionais e o estabelecimento dos sistemas públicos de ensino (Tanuri, 2000).

Nunes (2001) divide a história da prática pedagógica em 3 períodos: a década de 60, em que era valorizado o conhecimento específico docente em relação à disciplina que atuava; a década de 70, com a valorização dos saberes didático-metodológicos; e, a década de 80, em que inicia a preocupação e a valorização da prática pedagógica.

Por outro lado, Saviani (2009, p.143) sintetiza em seis períodos a história da formação de professores no Brasil, com base nas questões pedagógicas relacionadas com as transformações sociais ocorridas ao longo dos últimos dois séculos,

> 1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais; 2.Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo; 3.Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933; 4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971); 5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996); 6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Nesse movimento histórico, considera-se que a preocupação com o preparo de professores no Brasil não é recente, mas já existia uma análise da educação imperial e critica a situação em que se encontrava o ensino superior desde 1882, em que Rui Barbosa evidencia, no parecer, a carência de “[...] uma reforma completa dos métodos e dos mestres.” (*apud* Ribeiro Júnior, 2001, p. 29).

Portanto, no último período referido por Saviani (2009), consta um

plano de fundo histórico o final do regime militar, em que a mobilização dos educadores acreditava que as questões a respeito da formação docente seriam sanadas com a nova Lei de Diretrizes e Base - LDB (Lei nº 9.394/96). Porém, a referida Lei apresentava como opção aos cursos de Pedagogia e de Licenciatura os Institutos de nível superior de segunda categoria, isto é, possibilitando uma formação mais rápida e com menor custo, por meio dos cursos de curta duração, o que não correspondeu ao esperado pelo movimento de professores (Borges; Aquino; Puentes, 2011).

Atualmente, nota-se que a formação docente tem passado por transformações estruturantes em um contexto mercadológico, com marcas neoliberais permanentes, competição, crescimento das licenciaturas a distância, as novas tecnologias educacionais e a desvinculação entre teoria e prática, ou mesmo, entre formação específica e formação docente (Bertotti; Rietow, 2013).

Para tanto, a formação docente possui uma ligação intrínseca com a identidade docente, pois compõe elemento essencial na construção profissional e pessoal, bem como nas práticas pedagógicas e na docência, o que é evidenciado na conjectura histórica da formação.

No que diz respeito à identidade docente, foi no final dos anos 80 que começou a ser uma preocupação de estudo na educação, influenciada pela perspectiva marxista e neomarxista. No contexto sociológico, realizou uma análise da situação ocupacional dos docentes, levando em conta suas posições no interior dos processos de trabalho escolar. A discussão mais importante, portanto, era a profissão docente em relação à conceituação de classe social e à natureza do trabalho dos professores (Apple,1988; Arroyo, 1985).

Para Pimenta (1996, p. 76), “uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições.” Isto é, a identidade docente entendida como um ato contínuo, não podendo fixar padrões, mas considerar a cultura e as práticas significativas.

Dessa maneira, a identidade profissional é vista como uma construção marcada pelo entrelaçamento de uma dimensão individual (“identidade para si”) e uma dimensão coletiva (“identidade para o outro”), desenvolvido por meio das relações externas e sendo afetado por múltiplos contextos (Dubar, 2005).

A ideia da identidade docente, portanto, está diretamente ligada a um

processo de construção que envolve aspectos intercontextuais, interelacionais e interdependentes, não se limitando a um espaço de tempo pré-estabelecido (formação inicial e/ou continuada).

Nóvoa (2017, p.1118) esclarecer um pouco mais a respeito da identidade profissional que

> Não se trata de definir uma identidade fixa, mas, bem pelo contrário, de compreender as múltiplas identidades que existem numa profissão e, sobretudo, de pensar a construção identitária como um processo. Nesse sentido, ninguém constrói a sua identidade profissional fora de um contexto organizacional e de um posicionamento no seio de um colectivo que lhe dê sentido e densidade.

Nessa perspectiva, a identidade docente é composta por inúmeras e diversas fontes de saberes, marcada por aspectos pessoais e profissionais, caracterizando-se numa teia complexa de histórias e conhecimentos (Silva, Souza, Braga, 2020). Para Tardif e Raymond (2000), a historicidade modela a identidade profissional e pessoal, ou seja, é impossível compreender a identidade dos professores sem considerar suas histórias.

No que diz respeito ao caráter relacional e contextual, Marcelo (2009, p.112) destaca que

> É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possua, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto.

Assim, a construção da identidade do professor não pode se limitar ao momento de sua formação inicial e sim ao percurso da carreira e história de vida do indivíduo. De acordo com Dubar (2005), Berger e Luckmann (1985), a identidade é configurada dialeticamente entre os sujeitos, possuindo interferências a partir e de acordo com as experiências/realidades vividas na sociedade. Destarte, a composição da identidade é modificada ao longo da vida, não um processo pronto e acabado, mas constituindo o processo de socialização de um sujeito historicamente situado.

Nesse sentido, busca-se investigar a seguir os praticantes da ação na prática pedagógica da Educação Básica (Infantil) bem como seus deveres e as inconsistências existentes em sua formação.

4.1 Quem são os praticantes dessa ação e que responsabilidades lhes são impostas?

Primeiramente, a ação em questão encontra-se inserida no cenário da Educação Infantil, portanto, é possível considerar que essa é a fase da maioria das crianças terem o primeiro contato com uma educação formal, que agrega com a educação recebida na família e no meio social. Isto evidencia a demanda de competência e habilidades necessárias para os profissionais educacionais atuarem com as especificidades na Educação Infantil (Oliveira, 2008).

Para esse cenário, são muitos os desafios apresentados sobre a formação docente,

> [...] revelam em seus anais uma significativa preocupação com a realidade escolar da Educação Infantil e os desafios apresentados pela formação docente e a qualificação permanente de sua prática pedagógica. Merecem também a atenção dos pesquisadores as políticas públicas de Educação Infantil no Brasil, demonstrando a urgência de aplicar, de fato, o que já está garantido pela lei (Russeff; Bittar, 2003, p. 8).

Plano Nacional de Educação Infantil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN 9.394/96), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2013) e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação, 2019) são algumas das respostas às diversas lacunas das práticas pedagógicas.

Dessa forma, entre as lacunas, há um hiato no que diz respeito à formação de professores e à cultura digital. Tanto inicial como continuada, na formação docente, a inserção das tecnologias digitais e potencialidades da cultura digital nas práticas pedagógicas tem sido pouca e incipiente (Gatti; Barreto, 2009). Geralmente, as tecnologias digitais marcam presença nos cursos de formação de professores em disciplinas isoladas, restrita ao desenvolvimento de algumas competências operacionais e proporcionando espaço para o acesso

ao computador.

É importante ressaltar aqui algumas contribuições das tecnologias digitais no seu uso no ambiente escolar (Barbosa et.al, 2014; Couto, 2018; Santos, 2020). O educador que faz uso delas torna as crianças os reais protagonistas da sua aprendizagem, aumentando o engajamento nas atividades propostas, possibilitando o desenvolvimento da comunicação e do pensamento crítico, a criatividade, o senso de colaboração e o espírito de liderança.

Ainda que a discussão crítica sobre os artefatos tecnológicos seja mais intensa no campo teórico, é necessária a reflexão quanto às escolhas e às práticas docentes, entendendo que a Educação é campo de disputa e o fazer do(a) educador(a), isto é, a prática pedagógica concretizada, deve ser crítico e situado (Saviani, 2012).

Para Saviani (2012, p. 66), "[...] os interesses impelem os conhecimentos e, ao menos tempo, os circunscrevem dentro de determinados limites", chamando atenção para o entendimento que os conhecimentos ensinados na escola não são neutros, mas sim escolhidos e ensinados para satisfazer necessidades específicas, incluindo o caso das seleções técnicas no campo das tecnologias.

Assim, é possível as tecnologias digitais estarem presentes na base técnica e instrumental curricular e fazerem parte das práticas pedagógicas. Mas, a instrumentalização precisa ocorrer como consequência da problematização da prática social, isto é, "[...] atingindo o momento catártico que concorrerá na especificidade da matemática, da literatura, etc... para alterar qualitativamente a prática de seus alunos como agentes sociais" (Saviani, 2012, p.80).

Dessa forma, o papel docente é o de condutor desse processo, de maneira política e ideologicamente contextualizada, permitindo assim a contribuição especifica de cada professor (a), para a transformação estrutural da sociedade (Saviani, 2012).

Um estudo realizado por Saviani e Galvão (2021) defende que é na relação com o outro que o indivíduo aprende para se desenvolver. Na escola, identifica o "outro" sendo o educador, aquele que tem as condições de perceber as pendências afetivo-cognitivas necessárias a serem suplantadas e que podem proporcionar o desenvolvimento. Para os autores, "minimizar a função do educador na prática pedagógica é desqualificar a profissão e a profissionalidade

da categoria docente, pois qualquer um e em quaisquer condições precárias poderia se arvorar a realizar o trabalho educativo escolar" (Saviani; Galvão, 2021, p. 42).

Além disso, Saviani e Galvão (2021) fazem uma análise do que chamam de tríade "forma-conteúdo-destinatário" apontado, segundo eles, por Martins (2013) quanto ao ensino remoto. Em suma, consideram a forma empobrecida, o conteúdo esvaziado e o destinatário excluído a priori ou enganado sobre sua aprendizagem. A adesão ao ensino remoto gerou diversas consequências, entre elas: a exclusão de milhares de estudantes, a precarização e a intensificação do trabalho de docentes e demais servidores das instituições escolares.

No sentido de valorização da ação pedagógica na aquisição crítica dos conhecimentos, especialmente quanto às tecnologias, numa perspectiva democrática de ensinar e de aprender, Freire (2002) ressalta que o fazer do(a) educador(a) deve transitar pela crítica dos objetos do conhecimento, desenvolvendo, assim, a autonomia e a liberdade de pensamento do(a) educador (a).

Na análise freiriana (1994), a educação como prática de liberdade precisa que as práticas docentes apreciem que os sujeitos não apenas se "encaixem" na sociedade, mas, por meio dessas práticas, haja promoção das bases para uma atitude crítica que possibilite superação e transformação social, buscando assegurar a formação de um educando-sujeito e não de um educando objeto.

Infere-se, portanto, que há uma convergência entre Saviani (2012) e Freire (1994) que dialoga com a competência nº5 da BNCC (2018) referente a Cultura Digital, entendendo que tal cultura não deve ser excluída nas práticas pedagógicas e curriculares, pois as tecnologias digitais fazem parte da base técnica fundamental para o desenvolvimento cultural e social dos educandos. Acreditam que as diretrizes, para uso de tecnologias digitais, devem abranger discussões envolvendo todos os sujeitos no processo pedagógico diretamente, de forma participativa, proporcionando oportunidade de expressão de diferentes formas e em diferentes momentos do projeto. Os diálogos devem proporcionar as mudanças radicais, considerando o sentido de radicalização adotado por Freire (1994), uma opção consciente, crítica e suscetível a ser questionada a

qualquer tempo.

Com base nisso, Machado e Amaral (2021, n.p) reforça que

> O envolvimento de cada pessoa interessada da comunidade escolar desde os primeiros momentos da concepção desses códigos técnicos é importante, mas também se destaca que essa participação deve ser estimulada e acolhida ao longo de todo o processo de desenvolvimento das práticas pedagógicas. Com isso, acredita-se que é possível tornar o acesso e o uso das tecnologias digitais propostas pela BNCC verdadeiramente apropriadas aos múltiplos contextos onde se inserem - trabalhando com as pessoas da Educação, sobretudo os estudantes, e não sobre elas e suas necessidades.

A responsabilidade de mediação do educador (a), com ou sem o uso das tecnologias, deve estar comprometida com a luta pela qualidade da educação e isso, automaticamente, perpassa pela formação dos educadores para que se apropriem da forma mais adequada de ensino, de acordo com o contexto de atuação vivenciado.

Segundo Russo (2008, p. 162), “é necessário algo diferente: não apenas quem aprende, mas também quem ensina, precisa saber que se procuramos uma coisa diferente, também precisa ser diferente o modo de procurá-la.” Ou seja, para quem anseia fazer uma educação diferente, é importante procurar meios de fazê-la também diferentes.

Nesse sentido, a formação docente decorre pela experimentação, inovação e ensaios de novas formas do trabalho pedagógico, levando em conta a reflexão crítica da prática. Assim, formação trata-se de um processo de pesquisa preparado, propriamente, com as práticas educativas (Nóvoa, 1999).

Também vale lembrar a reflexão de que a formação de professores advém das interações em múltiplos contextos e com diferente pessoas, dentro da escola como além dos seus muros e não apenas de uma única fonte em um único tempo ou espaço. O espaço escolar é um espaço de inúmeras interações e de diálogos em constante construção que tem influência no processo de desenvolvimento da formação docente. Na perspectiva sistêmica, a formação é a parte em que o professor se desenvolve como pessoa, no decorrer da sua trajetória profissional, em espaços e tempos variados, ao longo da vida (Machado, Yunes e Silva, 2014).

Para Hypolito (2021, p. 7), “por mais que tentemos vislumbrar um meio

de buscar alternativas curriculares, tudo indica que o cerco está cada vez mais definido. Principalmente, para a formação de professores". Isso, por meio da BNCC (2018), que traduz uma "padronização curricular" na Educação Básica, repercute, explicitamente, na formação de professores.

Considera-se, assim, que o objetivo é conectar a formação docente às resoluções da BNCC (2018). A formação de professores começa a ser orientada pela ideia de educação presente nas políticas instituídas na Educação Básica (Costa, Matos, Caetano, 2021).

Consoante a isso, a Resolução CNE/CP[14] n°2, de 20 de dezembro de 2019[15], que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação, 2019) e possui os mesmos princípios das competências gerais definida pela BNCC (2018), torna-se requisito do licenciando o desenvolvimento das competências gerais docentes.

Na terceira versão do parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica aduz que estudos indicam a precariedade da formação inicial do professor no Brasil, considerando os currículos relativos a essa formação (BNC-Formação, 2019). Em seus escritos, o currículo

> (a) não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional; (b) não observam relação efetiva entre teoria e prática; (c) têm uma característica fragmentária e um conjunto disciplinar bastante disperso; (d) nos cursos de Pedagogia quase não se encontra aprofundamento dos conteúdos que devem ser ensinados na escola, enquanto nos demais cursos de licenciatura prevalecem os conhecimentos da área disciplinar especializada, em geral totalmente desarticulados do ensino desses conteúdos e do estudo dos fundamentos pedagógicos da ação docente; (e) são poucos os cursos que promovem aprofundamento da formação na educação infantil e no ciclo da

[14] Conselho Nacional de Educação (CNE) / Conselho Pleno (CP)

[15] Em maio de 2024, o CNE estabelece a Resolução CNE/CP nº4, de 29 de maio de 2024 dispondo sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), sendo a mais recente, e possuindo o prazo de 2 anos para que os cursos de formação de professores em funcionamento possam se adaptar aos termos da Resolução atual. Disponível em Resoluções CP 2024 — Ministério da Educação Acesso em: 23 dez 2024

> alfabetização; (f) os estágios constam das propostas curriculares sem planejamento e sem vinculação clara com as escolas e com os sistemas escolares, sem explicitar as suas formas de realização e supervisão; (g) segundo os próprios alunos de licenciatura, os cursos, em geral, são dados em grande parte com suporte em apostilas, resumos e cópias de trechos ou capítulos de livros, ficando evidente a pauperização dos conhecimentos oferecidos (BRASIL, 2019, p.7).

Nesse mesmo documento, afirma-se ainda que o desenvolvimento de competências, estabelecido pela BNCC (2018), possibilita ao estudante enfrentar os desafios do século XXI. É caracterizado o contexto em que adultos, em especial, crianças e jovens estão inseridos como um mundo VUCA (tradução: volátil, incerto, complexo e ambíguo) conjuntamente aos avanços das tecnologias de comunicação e informação que exigem o reconhecimento e o desenvolvimento de competências, não apenas quanto ao conhecimento, mas que permita ao estudante selecioná-los, correlacioná-los, criá-los. Além disso, a necessidade de desenvolvimento de competências socioemocionais que favorecem a compreensão e construção de relações com os outros e consigo mesmos de maneira confiante, criativa, resiliente e empática dos estudantes (Brasil, 2019).

De igual forma, no capítulo I, a BNC-Formação (2019) faz referência a 3 dimensões fundamentais quanto às competências que integram e se complementam na ação docente, possuindo um caráter de interdependência e sem hierarquização: o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional.

Na dimensão do conhecimento profissional, são expressas as seguintes competências:

> I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais (BRASIL, 2019, p. 2).

As competências da dimensão da prática profissional consistem em:

> I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas

> pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades (BRASIL, 2019, p. 2).

E por fim, as competências da dimensão do engajamento profissional:

> I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (BRASIL, 2019, p. 2).

Atualmente, a BNC-Formação (2019) é alvo de bastante discussão entre os pesquisadores e autores. Rodrigues, Pereira e Mohr (2021), em seus estudos, criticam as competências das dimensões, entendendo como forma de controle e padronização da docência.

As autoras supracitadas chamam atenção para a equivalência da quantidade e da natureza das competências gerais da BNCC (2018) da Educação Básica e as presentes na BNC-Formação (2019) e BNC-Formação Continuada (2020). Concluem que, a partir da ideia de competências, centralizada no desenvolvimento de habilidades práticas, eficientes e produtivas, é pretendido apagar os projetos de formação que estavam ocorrendo, contribuindo com a descaracterização da docência por meio do controle e padronização dos processos educativos.

Com o fim de ampliar o entendimento a respeito, em conformidade com a BNC-Formação (2019), a BNC-Formação Continuada (2020), entre seus 16 artigos, reporta-se às dimensões das competências profissionais, levando em conta as exigências ao professor de um sólido conhecimento dos saberes, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, visando proporcionar o pleno desenvolvimento dos educandos (BNC-Formação Continuada, 2020).

Acrescido a isto também, a BNC-Formação Continuada (2020), em seu artigo 7°, trata sobre as cinco características da prática docente, para que tenha impacto positivo quanto à eficácia na melhoria dessa prática. São elas: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica.

Sobre o “Foco no conhecimento pedagógico do conteúdo”, é traduzido no documento como o desenvolvimento de conhecimentos a respeito de como os estudantes aprendem, o uso de variadas estratégias que possibilitam a aprendizagem de todos e a ampliação de repertório do professor.

No “Uso de metodologias ativas de aprendizagem”, em uma abordagem das metodologias ativas, são destacadas atividades da pesquisa-ação, do processo de elaboração de materiais para as aulas, da utilização de artefatos dos estudantes, do aprendizado sobreposto ao planejamento.

O “Trabalho colaborativo entre pares” aponta para o diálogo e a reflexão dos aspectos da própria prática dos profissionais da mesma área de conhecimento ou que atuem nas mesmas turmas.

Quanto à “Duração prolongada da formação”, corresponde a uma formação contínua, isto é, a interação entre os professores e os formadores deve ser constante, pois possibilita a melhoria da prática pedagógica, proporcionando o acompanhamento e a continuidade que necessita para as mudanças resilientes na prática do professor.

Por fim, a “Coerência sistêmica”, que aborda a respeito da articulação e coerência entre a formação de professores e as políticas das redes escolares e as demandas formativas docentes (os projetos pedagógicos, os currículos, os materiais de suporte pedagógico, o sistema de avaliação, o plano de carreira e a progressão salarial).

Diante disso, a proposta curricular e a formação de professores para a Educação Infantil, especificamente, experimenta uma significativa mudança em sua estrutura por meio da articulação da BNCC (2018) e BNC-Formação continuada (2020), composta a partir do pensamento de competências e habilidades, sistematizada em campos de experiência e divididas por objetivos de aprendizagem, que pulveriza a constituição das crianças por áreas de conhecimento e faixas etárias (Peixer e Silva, 2022).

Conforme Bazzo & Scheibe (2020, p. 673),

> O professor deveria ser formado para atender aos ditames dessa base curricular, que, como sabemos, teve uma tramitação sensivelmente polemizada pelos educadores nas diversas entidades, uma vez que sua aprovação acontecia para atender a um modelo de currículo padrão para todo o País, elaborado de acordo com uma visão tecnicista/instrumental, favorável às

> orientações dos grupos empresariais, interessados em formar um trabalhador que lhes fosse submisso, a partir, portanto, de um currículo próximo do que poderíamos chamar de mínimo e muito distante de uma base curricular que lhe propiciasse formação capaz de desenvolver sua autonomia e criticidade.

Tal assertiva é respalda na análise da elaboração da BNCC (2018), que iniciou em 2015. Em maio de 2016, foi disponibilizada a segunda versão. Homologada, por meio da Portaria n° 1570 de 20 de dezembro de 2017, a versão final para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental que complementa e revisa a segunda versão.

Assim, a BNCC (2018) é efetivada para os sistemas de ensino no Brasil, mas sua homologação é considerada enraizada nos ideais neoliberais, " a base vem cobrir o interesse em beneficiar grupos empresariais que têm na educação pública um mote para auferir lucros" (Santos; Macedo, 2021, p.4). Dessa forma, trata-se de uma articulação de interesses e propósitos do Movimento pela Base[16] e o Todos pela Educação[17].

Portanto, a BNCC (2018) estabelecida pela agenda global da manutenção do capitalismo, tornou-se a responsável em conduzir e dominar as discussões e debate quanto à formação dos professores para a Educação Básica.

Na esfera da Educação Infantil, os acontecimentos, por vezes, não se diferenciam de outros níveis de ensino, todavia, por conta da proposta pedagógica da Educação Infantil ser distinta das demais, existem diversas singularidades (Souza; Bersch, 2023).

A prática docente da Educação Infantil é caracterizada pelo acolhimento das crianças e suas famílias; organização do ambiente pedagógico que promova aprendizagens significativas; acompanhamento da rotina das crianças e dos momentos de alimentação, higiene e repouso; realização de brincadeiras e interações direcionadas; produzir e aplicar planos de trabalho docente que priorizem as diferentes linguagens além das interações e

[16] Uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições que apoiam e monitoram a construção e implementação de qualidade da BNCC (2018) e do novo Ensino Médio. Atuando desde 2013. Disponível em Quem Somos | Movimento Pela Base Acesso em 13 nov 2024

[17] É uma organização da sociedade civil com o objetivo de mudar a qualidade da Educação Básica no Brasil. Sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos. Disponível em Quem Somos - Todos Pela Educação Acesso em 13 nov 2024

brincadeiras; acompanhar, registrar e analisar o processo de desenvolvimento das crianças e, quando necessário, propor novos encaminhamentos (Maranhão, 2018).

Nota-se, portanto, que as práticas pedagógicas na Educação Infantil são sustentadas pelo binômio cuidar e educar, pois as crianças aprendem e se desenvolvem de várias maneiras. De forma que, a formação do(a) educador(a), em geral, precisa se comprometer com a infância e suas singularidades (Barbosa; Bernardi, 2022).

Além disso, o universo infantil demanda um olhar cultural dos(as) educadores(as) e instituições de ensino, considerando o saber e o vir a saber mediante as práticas: sentir, perceber, tocar, agir, modificar, descobrir, imitar, criar, fazendo uso de múltiplas linguagens (Barbosa; Bernardi, 2022).

Por isso, é fundamental que as instituições de Educação Infantil possibilitem aos educadores(as) a formação continuada, que consiste em um espaço de aprendizagem permanente e mobilização de saberes para que tornem possível a ressignificação das práticas pedagógicas e o saber-fazer docente.

De acordo com uma análise feita por Fantin (2016) a respeito do lugar da criança na cultura contemporânea em uma perspectiva educacional, é preciso tratar a participação das crianças para além da retórica fácil, implicando desafios, tais como: a compreensão quanto à criança por meio de suas próprias percepções e ações no contexto social e cultural. E também, na discussão da sutileza de suas percepções no tocante aos valores e temas refletidos com elas, considerando além do que se ouve enquanto sujeitos ou mesmo transformando-as em coautores da pesquisa.

Para Fantin (2016), é necessária certa abertura aos procedimentos metodológicos e à multiplicidade de linguagens com que as crianças se comunicam, levando em conta as artísticas, as corporais e as lúdicas. De modo que, quando se abordar a temática criança na pesquisa, é importante atentar-se para um ponto de vista não referenciado por uma perspectiva adultocêntrica, isto é, uma perspectiva a partir do olhar de adulto.

Ao tratar sobre a relação criança, mídia, tecnologia e novos letramentos, afirma que

> A cultura digital, a mídia-educação, as *multiliteracies* e os novos

> letramentos são conceitos fundamentais para alicerçar nosso olhar sobre as crianças e os jovens e suas relações com as mídias e as tecnologias, bem como para entender as culturas infanto-juvenis e suas práticas culturais mediadas ou não pelas tecnologias. Da mesma forma, é importante discutir as metodologias de pesquisa com e sobre crianças no contexto da mídia e da cultura (Fantin, 2016, p. 598).

Portanto, com o avanço da tecnologia na sociedade moderna, a cultura digital é entendida como a cultura da inovação e da transformação, tendo em vista as novas plataformas de distribuição de conteúdo, as várias formas de produções coletivas de conhecimento, as ferramentas digitais e as possibilidades de interação, comunicação e propagação do conhecimento que o mundo digital proporciona ao público infantil (Bacich; Moran, 2018).

Assim, a escola contemporânea vivencia a convergência e a integração, ou seja, as telas, as mídias e as tecnologias não são apenas ferramentas de ensino, mas também instrumentos culturais e, por isso, não devem ser excluídas da educação escolar, pois é uma maneira de estruturar o pensamento humano e de abranger mudanças nas maneiras de se relacionar no mundo e com o mundo (Bacich; Moran, 2018).

O desafio da formação dos (as) educadores (as) da Educação Infantil na perspectiva da cultura digital consiste em estruturar a formação de maneira alinhada com documentos vigentes e as práticas pedagógicas inovadores da era digital, de maneira a garantir e assegurar que as crianças possam se desenvolver por meio de métodos de ensino mais criativos, dinâmicos e interativos (Cardoso, 2022).

Considera-se, ainda, o desafio dos (as) educadores (as) em enfrentar, ensinar e aprender a viver na cultura digital, que a espontaneidade da aprendizagem dos (as) pequeninos (as) não faz. Para superar tal desafio, é possível utilizar o mimetismo espontâneo das crianças e extrair, a partir daí, os valores próprios do experimentar, do espantar-se, do repetir, do imaginar, do prever, do modificar, do estimar, como comumente se fazer com caixas de sapato, as garrafas plásticas, potes de iogurte, bonecas velhas e quebradas, bolas de meia. E, assim, inicia o domínio da cultura digital (Silva; Almeida, 2016).

5 **METODOLOGIA DA PESQUISA:** um caminho planejado e percorrido

De forma simplificada, pesquisar significa procurar respostas para questões propostas, isto é, pesquisar é buscar conhecimento (Prodanov; Freitas, 2013). Para Demo (1985, p. 27), “pesquisar é, antes de mais nada, dialogar de forma inteligente com a realidade”, não podendo se limitar apenas ao acúmulo de dados, a mensuração e a aplicação de maneira sofisticada. Mas abrange também, pesquisa fundamentada em referencial teórico preexistente, que permite o diálogo das opiniões dos autores consultados, criativamente (Gressler, 2003).

Assim, o objetivo da pesquisa é “resolver problemas e solucionar dúvidas, mediante a utilização de procedimentos científicos” (Barros; Lehfeld, 2000, p.14), partindo das interrogações traçadas quanto aos pontos a serem desvendados, necessitando de explicações e respostas que possibilitem o entendimento. É possível, portanto, que as pesquisas contribuam para a formação de uma consciência crítica ou um espírito científico do pesquisador (Prodanov; Freitas, 2013).

Na perspectiva mais filosófica, Minayo (2011, p.17) aponta a pesquisa como:

> Atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação.

A pesquisa está voltada para a abordagem qualitativa, em que há a preocupação com a compreensão aprofundada de um determinado grupo social, de uma organização, e não tanto com a representatividade numérica (Goldenberg, 1997).

Ainda sobre essa abordagem, Minayo (2001, p.21-22) aponta que

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Destarte, a pesquisa qualitativa considera a relação dinâmica entre a realidade observável e o sujeito (Gil, 2017). Na pesquisa qualitativa o interesse é buscar valores subjetivos por meio da interpretação de cada resposta e sua contextualização. Ela concentra-se em situações particulares e complexas para descrever determinado problemas e, posteriormente, compreender e classificar os processos vividos (Richardson, 2008).

Segundo André (2000), a investigação qualitativa em educação possibilita a construção e reconstrução da teoria bem como as estratégias metodológicas que são norteadas ao longo do processo de investigação. Outrossim, a pesquisa em educação é um processo dinâmico, motivado pelo objeto de estudo, espaço e sujeitos envolvidos. Sua importância é justificada por envolver a prática docente que, muitas vezes, está cercada de ações repetitivas, sem embasamento, frívolas, tornando necessário ser reajustadas para planejar novas configurações nas práticas educacionais mediante a produção acadêmica (Robson, 1995).

O método de procedimento adotado nesta pesquisa foi nas inspirações com base nos pressupostos da pesquisa-ação, do tipo colaborativa, entendida como aquela em que todo processo é realizado com a coparticipação entre os participantes da pesquisa e o pesquisador. Tem como objetivo a reestruturação e reconstrução do trabalho pedagógico com a cultura digital na Educação Infantil, que é o caso desta investigação (Bortoni-Ricardo, 2011).

Nesse sentido, esta pesquisa encontra-se vinculada ao mestrado profissional e, por isso, a natureza desta investigação é aplicada, já que tem por intuito sua aplicação e intervenção na prática. Segundo Gil (2010, p.58), “as pesquisas do tipo intervenção pedagógica são aplicadas, ou seja, têm como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos”.

Além disso, conforme o Regimento n°04/2019, de 28 de maio de 2019, que altera o Regimento que estabelece normas, critérios e condições de Projeto de Pesquisa, Exame de Qualificação e Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB, prescreve a respeito do produto da pesquisa

> **Parágrafo Único:** A Dissertação deverá conter o produto da pesquisa como Apêndice, assim como deve estar descrito e

> explicado no corpo do texto dissertativo. Caso, não cumpram essas exigências, a Dissertação deverá ser devolvida para o(a) discente regularizar essa situação, antes da defesa

Dessa forma, a pesquisa do tipo intervenção busca proporcionar mudanças de uma realidade, responder, criticamente, a questões provenientes das interações sociais, que produzam conhecimentos científicos e que contribuam com a formação de cidadãos críticos.

Portanto, na pesquisa do tipo intervenção, Passos e Barros (2000) entendem que a palavra intervenção altera a ideia de ação, significando outra relação entre teoria e prática, entre sujeito e objeto, de forma que, as noções de subjetividade e poder são compreendidas como parciais, fragmentárias, múltiplas e localizadas, e não como totalizantes.

A natureza da pesquisa está inserida na natureza aplicada, porque interessa-se pela aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos, tendo como objetivo aplicar os conhecimentos científicos para a solução dos mais variados problemas individuais ou coletivos, consolidada por meio das “ciências aplicadas” e “tecnológicas” (Assis, 2009).

Do ponto de vista dos objetivos desta pesquisa, destacam-se as características da pesquisa exploratória, pois tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto a ser investigado, além de envolver entrevistas semi-estruturadas, observação não participante, formulário online (Prodanov; Freitas, 2013).

A esse respeito, considera-se que

> [...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com urna ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1986, p. 14).

Diante disso, o passo a passo no caminho metodológico foi com vista a colaborar social, educacional e cientificamente com as demandas advindas desta pesquisa bem como no seu desenrolar, levando em conta a existência de um planejamento flexível próprio de uma pesquisa exploratória.

5.1 A Creche-Escola Maria de Jesus Carvalho: espaço de interconexões

A pesquisa desenvolvida ocorreu na Creche-Escola Maria de Jesus Carvalho, uma das unidades escolares do município de São Luís (Maranhão), localizada na Avenida Camboa, 2008, Bairro Camboa. A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) distribui a Educação Infantil em zona urbana e zona rural, compreendendo sete núcleos: Anil, Cidade Operária, Centro, Coroadinho, Turu-Bequimão, Itaqui-Bacanga e Rural, conforme mostra a tabela:

Tabela 1. Quantitativo de escolas da Educação Infantil por núcleo em São Luís

Modalidade	Núcleo	Quantidade de escolas
Educação Infantil	Anil	11
	Cidade Operária	13
	Centro	14
	Coroadinho	8
	Turu-Bequimão	10
	Itaqui-Bacanga	8
	Rural	30
	Total:	**94**

Fonte: Elaboração da autora a partir de dados no site da SEMED - Disponível em: ESCOLAS MUNICIPAIS - MONITORAMENTO SEMED 2022.xlsx (agenciasaoluis.com.br) Acessado 09 ago. 2024

Nota-se, portanto, que o núcleo que atende o maior número de escolas é o Rural (30) seguido do núcleo do Centro (14), enquanto o menor quantitativo está no núcleo do Coroadinho (8) e Itaqui-Bacanga (8), em seguida Turu-Bequimão (10).[18] Por sua vez, a creche-escola Maria de Jesus Carvalho encontra-se na zona urbana, no núcleo do Centro, o núcleo de maior abrangência.

A localização do bairro da Camboa está no lado direito do Rio Anil e é circunvizinho de outros bairros, como Liberdade e Fé em Deus. Conjuntamente, integram os 11 bairros que constituem o Centro Histórico da cidade (Oliveira, 2021). Conforme representado na imagem a seguir,

[18] O levantamento realizado quanto as escolas comunitárias em São Luís revela que estão distribuídos por núcleo da seguinte forma: Anil (3); Cidade Operária (13); Centro (3); Coroadinho (7); Turu-Bequimão (4); Itaqui-Bacanga (15); Rural (1). Este quantitativo não é apresentado na Proposta Curricular do

Figura 7. Localização geográfica do bairro da Camboa – São Luís (MA)

Fonte: Google maps. Disponível em Camboa - Google Maps Acessado em 22 dez 2024

Por meio da Portaria n°192, de 13 de novembro de 2019, pela Fundação Palmares, o Território Liberdade Quilombola, que abrange os bairros Liberdade, Camboa, Diamante, Sítio do Meio e Fé em Deus, foi reconhecido como comunidade remanescente de quilombo, constituindo-se um dos maiores quilombos urbanos da América Latina.

A seguir, é possível visualizar a fachada da Creche-Escola[19], que, a princípio, é uma escola que atende às necessidades objetivas da Educação Infantil.

[19] O espaço que hoje é localizado a Creche-Escola, anteriormente foi um espaço do governo estadual, em que consistia na venda de artigos básicos de alimentação a preço baixo para pessoas carentes. Um Programa social conhecido como “Kombi do Bom Preço” (1980) do governo de João Castelo (1979-1982).

Figura 8. Fachada Creche-Escola Maria de Jesus Carvalho

Fonte: Google maps. Disponível em creche maria de jesus carvalho - Pesquisa Google Acessado em 05 out 2023

A escolha do nome da creche foi em homenagem à educadora Maria de Jesus Viana de Carvalho, moradora do bairro, que, durante um tempo de sua vida, empenhou-se a ensinar crianças carentes dessa região.

Segundo os relatos históricos documentais disponíveis na Creche-Escola, a instituição de ensino foi inaugurada em 12 de agosto de 1999, por meio de um convênio firmado entre Voluntário de Obras Sociais (VOS) e Governo do Estado do Maranhão, com o intuito de atender 150 crianças carentes do bairro da Camboa e adjacências, sendo um local seguro para as mães que trabalhassem, deixassem seus filhos em período integral.

A partir de 01 de agosto de 2007, a Creche-Escola passou a ser de responsabilidade da prefeitura de São Luís, tendo em vista a LDBEN 9.394/96 que estabelece a Educação Infantil como responsabilidade dos governos municipais e, portanto, sujeita à SEMED (São Luís).

A Creche-Escola iniciou atendimento à comunidade da pré-escola a partir de 2008, ofertando atualmente o período integral (creche) e parcial (pré-escola, atendendo crianças na faixa etária de 2 a 5 anos. Em 2009, ofertou também o 1º ano dos Anos Iniciais (Ensino Fundamental), porém em 2012, encerrou o atendimento para esse segmento educacional.

A estrutura física da Creche-Escola conta com 16 (dezesseis) salas de aulas, 1 (uma) sala de direção, 1 (uma) secretaria, 1 (uma) sala de enfermagem, 1 (uma) sala da coordenação pedagógica, 1 (uma) sala de recursos multifuncional, 1 (uma) sala de vídeo, 1 (uma) sala de psicomotricidade, 2 (dois) pátios, 2 (dois) refeitórios infantis, 1 (um) refeitório para funcionários, 1 (um) dormitório infantil, 1 (uma) cozinha, 1 (um) auditório, 13 (treze) banheiros, 1 (uma) recepção, 3 (três) almoxarifados, 1 (uma) área externa, espaço para implantação de uma brinquedoteca.

O espaço das salas de aulas, do auditório e das demais salas de atividades é climatizado e amplo, favorecendo um melhor ambiente físico à aprendizagem das crianças e também ao desempenho e conforto dos colaboradores da instituição.

No espaço multimídia, há televisão, aparelho DVD, datashow e um acervo em DVD's de músicas e histórias infantis. A sala de recursos multifuncionais conta também com um computador, materiais didáticos e jogos educativos.

No pátio interno, há uma área destinada a lazer com um pequeno parquinho (escorregador de tamanho médio, dois mini-escorregadores, casinha, traves de futebol). Enquanto no pátio externo, existe uma área arborizada, com duas casinhas de alvenaria e dois escorregadores de madeira.

Conforme o registro histórico da creche, hoje existem, na escola, 428 crianças matriculadas, em que 48 são crianças com necessidades especiais, que são atendidas de forma regular. A creche é constituída de 1 diretor, 1 diretora adjunta, 2 coordenadoras pedagógicas, 3 agentes administrativos, 34 professoras, 4 cuidadoras, 6 auxiliares de sala, 2 técnicos de enfermagem, 4 agentes operacionais, 4 porteiros, 2 vigias, 3 cozinheiras, totalizando 60 colaboradores. Durante o desenvolvimento desta pesquisa, foi possível observar que a gestão da Creche-Escola demonstra ser democrática, possuindo abertura para diálogo com todos os segmentos da escola.

A distribuição do total de crianças atendidas na escola é da seguinte forma: 180 creche; 100 infantil I; 100 infantil II; 48 sala de recurso. No turno integral há 158 crianças, em que 108 estão na creche e 50 no infantil I. No turno matutino, possui 135 crianças, em que 36 estão na creche, 25 infantil I, 50 infantil II e 24 na sala de recursos. O quantitativo do turno vespertino é equivalente ao

turno matutino.

Dessa forma, em um arquivo disponibilizado pela Creche-escola com o título “Histórico Creche 2023”, há uma tabela que funde as informações da estrutura física e o quantitativo por turma presente na instituição, ao que segue:

Tabela 2. Quantidade de alunos e estrutura física da Creche-Escola

Nº	Modulo	Turno	Turmas	Quantidade Alunos
01	Creche 2 anos	Integral	03	54
02	Creche 3 anos	Integral	03	54
03	Creche 2 anos	Matutino	01	18
04	Creche 3 anos	Matutino	01	18
05	Creche 2 anos	Vespertino	01	18
06	Creche 3 anos	Vespertino	01	18
07	Infantil I	Integral	02	50
08	Infantil I	Matutino	01	25
09	Infantil I	Vespertino	01	25
10	Infantil II	Matutino	02	50
11	Infantil II	Vespertino	02	50
12	Sala de Recursos	Matutino	01	24
13	Sala de Recursos	Vespertino	01	24
14	Sala de Psicomotricidade		01	
15	Diretória		01	
16	Secretaria		01	
17	Recepção		01	
18	Refeitório		02	
19	Pátio		02	
20	Dormitório		01	
21	Sala de Saúde		01	
22	Sala de Professores		01	
23	Sala de Vídeo		01	
24	Cozinha		02	
25	Banheiro Infantil		05	
26	Banheiro Adulto		06	
27	Estacionamento		01	
28	Parquinho Externo		01	
29	Área de Vivência / Horta		01	
30	**TOTAL**		**48**	**428**

Fonte: Documento disponibilizado pela Creche-Escola Maria de Jesus Carvalho

Nesse quadro, fica claro que é uma creche em expansão, como sendo uma das maiores da Educação Infantil. O documento referido, composto por 5 páginas, é constituído de uma breve introdução; identificação da entidade; identificação do gestor; profissionais lotados na escola; visão da creche-escola; missão da escola; histórico da instituição; histórico do patrono.

Outro documento para consulta disponibilizado pela Creche-escola foi

a Proposta Pedagógica (PP). Possui o total de 41 páginas e está dividida em 12 capítulos, a saber: 1. Identificação; 2. Visão, Missão, Valores; 3. Organização escolar; 4. Estrutura organizacional; 5. Estrutura física; 6. Princípios educativos; 7. Pressupostos educacionais; 8. Objetivos e metas; 9. Proposta curricular; 10. Plano de ação; 11. Avaliação, implementação; 12. Considerações Finais; além das Referências e anexo.

Há também a divisão por marco: marco situacional (Capítulos 1 a 5), que identifica os problemas e necessidades presentes na realidade social, política, econômica, cultural, educacional e suas influências nas práticas educativas; marco conceitual (Capítulos 6 a 9), que apresenta a opção e os fundamentos teórico-metodológicos da escola; e marco operacional (Capítulos 10 a 12), expressa as propostas e linhas de ação, enfrentamentos e organização da escola.

No capítulo 1, sobre a Identificação, trata da identificação do estabelecimento, aspectos históricos, diagnóstico da realidade escolar, contexto e perfil socioeconômico e cultural. No capítulo 2, expressa a Visão e Missão da instituição, além dos Valores, tais como: respeito, solidariedade, justiça e afetividade.

No capítulo 3, quanto a Organização escolar, em que apresenta o objetivo do Projeto Político Pedagógico, a maneira do “fazer sociopolítico e pedagógico” da instituição e o alinhamento com as leis e resoluções educacionais (nacionais e municipais). No capítulo 4, sobre a Estrutura organizacional, é detalhado o quadro de gestores com suas habilitações, professores com suas habilitações; de cuidadoras e suas matrículas, de pessoal administrativo e habilitações, de funcionários terceirizados com as respectivas funções.

No capítulo 5, a respeito da estrutura física, explicita o espaço que a instituição possui bem como os recursos pedagógicos e tecnológicos disponíveis. No capítulo 6, Princípios educativos, destaca-se o entendimento quanto a Educação Infantil, com base nos dispositivos legais, tratando também o atendimento educacional especializado.

No capítulo 7, sobre os Pressupostos educacionais, abordam-se os cinco campos de experiências (BNCC, 2018); educação inclusiva e educação quilombola. No capítulo 8, Objetivos e metas, são elencados o objetivo geral, os objetivos institucionais e os objetivos educacionais bem como as metas da

instituição.

No capítulo 9, no que tange a Proposta curricular, são apresentadas as formas de desenvolver os cinco campos de experiências (BNCC, 2018) e também um quadro descritivo quanto aos saberes e conhecimentos, experiências de aprendizagem e objetivos de aprendizagens, conforme a BNCC (2018). Um destaque no escrito sobre a campo de experiência “Traços, sons, cores e formas”, que afirma “trata-se das diversas manifestações culturais, cientifícas e artísticas, trabalhando a criatividade e a inventividade, por meio de música, dança, teatro e artes audiovisuais (...)”. No capítulo 10, é tratado sobre o Plano de ação, apontando a identificação com o nome da escola, localização, gestor, gestora adjunta, coordenação pedagógica, secretário, administrativos, horário de funcionamento, visão da creche escola, missão da creche escola, missão da coordenação pedagógica e um quadro detalhando o plano de ação com 17 ações a serem desenvolvidas no ano de 2023, identificando o objetivo, estratégias, prazos, executor, recursos em cada uma delas.

No capítulo 11, Avaliação, implementação, relata-se a avaliação docente quanto à criança, por meio de relatório de desenvolvimento da aprendizagem[20], entregue no final de cada semestre; a avaliação individual produzida pela sala de recursos multifuncional, e a avaliação dos processos educativos envolvendo todos os agentes educacionais, primando pela gestão democrática e participativa. No capítulo 12, as Considerações finais, deixa claro o processo de (re)construção permanente do Projeto Pedagógico (PP) visando à aprendizagem dos educandos e o envolvimento contínuo de todos os atores educacionais nesse processo.

5.2 As colaboradoras da pesquisa

Os participantes da pesquisa estão ligados à gestão e à coordenação pedagógica, além das educadoras pertencentes ao segmento da Educação

[20] A avaliação na educação infantil deve ser mediadora do desenvolvimento da criança. Nesta etapa, avaliar pode ser entendido como um processo contínuo e dinâmico. É necessário buscar várias formas de registro que subsidiarão a elaboração do parecer do trabalho realizado, apresentando os avanços, as expectativas, as mudanças e as descobertas. Tendo como ponto de partida o principio básico de que cada criança é diferente, ao professor cabe observar e registrar constantemente as diversas reações das crianças durante a realização das experiências vivenciadas (Silva, 2012).

Infantil, especificamente, os da pré- escola, ou seja, Infantil I e II, que corresponde às crianças de 4 a 5 anos. Essa escolha foi motivada pelo fato de o público alvo pertencer à faixa etária indicada para utilização das tecnologias, segundo estudos do ramo da pediatria[21].

A gestão da escola é composta por um gestor e por uma gestora adjunta. Na realização do procedimento da pesquisa por meio de entrevista, só foi possível o contato com o gestor, para quem foram direcionadas três perguntas, conforme roteiro estruturado (Apêndice A). O gestor possui formação em Pedagogia e está há 23 anos na direção da Creche-Escola.

A coordenação pedagógica é formada por duas coordenadoras. Uma responsável pelas demandas matutinas e uma que fica no turno vespertino. A coordenadora do turno matutino possui graduação em Pedagogia e algumas pós-graduações *lato-senso* (não especificadas). A coordenadora do turno vespertino não participou da pesquisa, devido a reuniões externas e trocas de horário. Foi realizada, portanto, entrevista somente com a coordenadora da manhã (Apêndice B), seguindo um roteiro semelhante ao da entrevista com o gestor.

Do quadro de professoras da Creche-Escola Maria de Jesus Carvalho, há 8 professoras no segmento da Pré-escola, em que 4 são do Infantil I, 2 do turno matutino e 2 do turno vespertino; e, 4 do Infantil II, possuindo a mesma divisão do Infantil I. Foi realizado um questionário, por meio do formulário *Google Form* (Apêndice C) e uma entrevista (Apêndice D) com as professoras.

O quadro a seguir apresenta a formação acadêmica das educadoras e também o tempo de atuação na Educação Infantil. Para preservar a identidade de cada interlocutora, é adotado pseudônimos das redes sociais, tais como: Facebook, Instagram, Tiktok, Messenger, LinkedIn, Kwai, WhatsApp, X.

---

[21] No Brasil e no mundo, há diversas orientações, emitidas por organizações públicas ou privadas, alertando para os riscos do tempo excessivo de telas e sugerindo moderação. A Sociedade Brasileira de Pediatria recomenda que crianças menores de 2 anos de idade não devem ser expostas a telas, enquanto crianças entre 2 e 5 anos devem ter o tempo de tela limitado a, no máximo, uma hora por dia. Já crianças entre 6 e 10 anos devem utilizar telas por até uma a duas horas diárias, e crianças maiores e adolescentes, entre 11 e 18 anos, não devem ultrapassar o tempo limite de três horas de tela por dia, incluindo o uso de videogames[10]. A Caderneta da Criança traz recomendações no mesmo sentido, incluindo que até os 10 anos as crianças não devem fazer uso de televisão ou computador nos seus próprios quartos, não devendo possuir smartphones antes dos 12 anos[11]. Disponível em Governo Federal - Participa + Brasil - USO DE TELAS POR CRIANÇAS E ADOLESCENTES Acesso em 15 nov. 2024

Quadro 3. Educadoras do segmento da Pré-escola da Creche-Escola Maria de Jesus Carvalho

Turma	Educadora	Formação	Pós-Graduação	Tempo de atuação
Infantil 1	Facebook	Pedagogia	Educação e Alfabetização (*lato-senso*)	24 anos
Infantil 1	Instagram	Pedagogia	Não respondeu	12 anos
Infantil 1	Tiktok	Pedagogia	Não respondeu	3 meses
Infantil 1	Messenger	Pedagogia	Mestra em Cultura e sociedade	9 anos
Infantil 2	LinkedIn	Pedagogia	Não respondeu	5 anos
Infantil 2	Kwai	Química/ Pedagogia	Informática na Educação; Educação inclusiva; Atendimento Educacional Especializado (*lato-senso*)	Não respondeu
Infantil 2	WhatsApp	Pedagogia	Não respondeu	7 anos
Infantil 2	X	Ciências biológicas	Não respondeu	22 anos

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

A participação dos colaboradores da pesquisa foi por meio da autorização da SEMED - São Luís, que estabeleceu o prazo de sua realização na escola em 3 meses, conforme o documento emitido (Apêndice E). Isto justificou alguns entraves quanto aos encontros com os sujeitos da pesquisa, pois, além da rotina escolar, foram constantes formações de coordenadores, reuniões de pais, avaliação externa (UAPI - Unidade Amiga da Primeira Infância)[22].

Com muita insistência, junto à coordenação, foi marcado um encontro com as professoras em um sábado de formação (18 de maio) para uma rápida conversa de 30 minutos, antes do início da formação com a temática voltada para a Educação Especial. Para isso, foi preparado um folder explicativo sobre a pesquisa em desenvolvimento (Apêndice E). Porém, na semana da formação, ao confirmar a participação, foi informado que não seria possível a conversa com as

[22] A Uapi é uma estratégia do UNICEF e parceiros, realizada com as prefeituras de sete capitais brasileiras (Belém, Fortaleza, Manaus, Recife, Rio de Janeiro, Salvador e São Luis) que fazem parte da iniciativa #AgendaCidadeUNICEF, que prevê um conjunto de intervenções intersetoriais para a garantia de direitos, promoção de oportunidades e prevenção de violências. A primeira infância, ciclo desde a concepção até os seis anos de idade de uma criança, representa uma janela de oportunidades única para impulsionar o desenvolvimento pleno de meninas e meninos e para a formulação e aperfeiçoamento de políticas públicas para essa fase da vida que, a médio e longo prazo, contribuirão para a redução de desigualdades de maneira estruturante. Disponível em UNICEF no Brasil Acesso em 14 nov 2024

professoras por causa da demanda da formação específica. Solicitando, dessa forma, que a conversa ocorresse, individualmente, com as professoras, em sala de sala, nos respectivos turnos.

Antes desse percurso, considera-se ainda o impasse por parte da SEMED - São Luís para liberação da autorização, solicitada desde novembro de 2023, e tendo acesso apenas em fevereiro de 2024 e, para o desalento, com um prazo curto para realização da pesquisa. O motivo para esse intervalo de tempo pela SEMED - São Luis foi o recesso natalino e a troca de pessoal do setor.

5.3 Pesquisa de intervenção pedagógica: aporte e importância para o estudo

Na visão de André (2017), a pesquisa objetiva a constituição de sujeitos autônomos por meio do desenvolvimento de opiniões e ideias próprias, ao realizar uma leitura crítica da realidade, conseguem responder e sabe onde buscar referências e recursos para compreender o acontecimento e traçar caminhos de como atuar nessa realidade.

Entende-se, ainda, que, além da oportunidade de desenvolver ideias próprias, a pesquisa possibilita a reflexão sobre a prática profissional, percebendo o que pode ser reforçado ou melhorado, contribuindo com o processo de emancipação das pessoas (André, 2017). Nas palavras de Imbernón (2002, p. 27), “o objetivo da educação é ajudar a torna as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social”. Destacando-se o papel emancipatório da educação (crianças e jovens), por meio da pesquisa voltada para a reflexão crítica da prática e para seu aprimoramento, esta educação pode ser desempenhada.

Conforme Damiani *et.al* (2013), para a Educação, a pesquisa do tipo intervenção pedagógica contribui para a produção de conhecimento pedagógico e possibilita a diminuição da distância entre a prática educacional e a produção acadêmica.

Nessa visão, a concepção do método da pesquisa do tipo intervenção pedagógica trata de

> investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a

> posterior avaliação dos efeitos dessas interferências (Damiani *et.al*., 2013, p. 58)

A pesquisa do tipo intervenção pedagógica possui um caráter aplicado, isto é, visa contribuir para a solução de problemas práticos. São opostas às pesquisas básicas que têm como finalidade ampliar conhecimento, sem preocupação das possíveis vantagens na prática (Gil, 2010).

Segundo Thiollent (2009), a pesquisa de invenção pedagógica é baseada na pesquisa-ação, pois é fundamentada na produção de mudança e resolução de problemas, tem caráter aplicado, necessidade de diálogo com um referencial teórico e possibilidades de produzir mudanças. Porém, concomitantemente, distancia-se da pesquisa-ação no ponto da participação do pesquisador, que na intervenção pedagógica exerce mais autonomia nas decisões sobre como intervir diante do problema encontrado, sem necessitar da participação de todos os envolvidos, possuindo uma autonomia concretizada no projeto de intervenção pedagógica.

Contextualizando, a Portaria n°80, de 16 de dezembro de 1998, trata a respeito do reconhecimento do Mestrado Profissional, indicando propostas que consideram a pesquisa como meio de intervenção, possuindo a aplicabilidade como um dos seus propósitos.

Ribeiro (2005) esclarece que as justificativas para criação do Mestrado Profissional pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) estão relacionadas com a exigência da sociedade atual para ter uma formação qualificada e pela constatação de muitos mestres e doutores procurarem um destino profissional fora do ensino superior, tornando evidente há demanda de trabalho para o pessoal qualificado. No Mestrado Profissional, além da extensa pesquisa a ser desenvolvida, visa formar alguém que “saiba localizar, reconhecer, identificar e sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor a sua atividade” (Ribeiro, 2005, p. 15).

Esta investigação, portanto, nasceu do interesse de verificar, em uma das escolas da rede municipal de São Luís, quanto às práticas pedagógicas envolvendo a cultura digital, considerando os diálogos curriculares. Assim, a Creche-Escola Maria de Jesus Carvalho foi escolhida por ser uma das escolas referências da cidade na Educação Infantil.

Foi feita uma busca do levantamento das pesquisas realizadas nesse

mesmo campo de pesquisa, vinculadas à Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Nem na coordenação do curso de Pedagogia nem na Biblioteca (setorial e central) da UFMA, foi possível encontrar essas informações. E, no contexto da pós-graduação, no acervo virtual[23] foi encontrado apenas uma dissertação no mesmo *lócus* de pesquisa, cujo tema trata de "Gênero e educação infantil: um estudo das atividades realizadas pelas professoras no contexto escolar" (2018), sob orientação da Profa. Dra. Diomar das Graças Motta, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMA).

Diante disso, esta investigação enveredou-se pela intervenção pedagógica de acordo com as etapas metodológicas, assegurando o rigor científico da pesquisa aplicada em educação, a saber: observação participante, em seguida entrevista semi-estruturada com a equipe gestora, depois questionário por meio do formulário *Google Form* com as educadoras. Posteriormente, a etapa da entrevista também com as educadoras. A partir desses dados, o passo seguinte foi a elaboração de um caderno pedagógico (Apêndice F), disponibilizado nas duas versões: online e impresso, como forma de intervenção pedagógica, possibilitando contribuir com a prática pedagógica no contexto da cultura digital.

5.4 O que revelam os dados levantados: limites, avanços e retrocessos

No dia 04 de março, foi realizado o primeiro contato presencial no campo de pesquisa, possuindo a apresentação da carta de autorização emitida pela SEMED - São Luís (Anexo A), carta de apresentação do PPGEEB (Anexo B) e o projeto de pesquisa, para que a instituição de ensino tivesse ciência do que se pretendia estudar.

Na primeira conversa, foi quantificado, nominalmente, oito professoras da pré-escola lotadas na Creche-escola, solicitado um cronograma das atividades a serem realizadas durante a pesquisa e a sugestão de realizar a coleta de dados no formato online, devido às demandas escolares. Porém, as entrevistas realizadas foram feitas presencialmente no dia e horário previamente combinados.

Na etapa da observação, constatamos a estrutura física que a escola

[23] Disponível em Teses e Dissertações: Página inicial (ufma.br) Acesso em 31 ago 2024

dispõe, com espaços e salas amplas, salas de aula climatizadas e mobílias em bom estado de conservação. Visitamos a sala de psicomotricidade, com tapetes próprios para atividades específicas que ficavam em um canto e um armário no outro canto da sala. Aparentemente, a sala não estava com aspecto de utilização, pois havia alguns armários novos no meio da sala, mas foi explicado que o gestor tinha esquecido de pedir que retirassem os armários e que seria solicitado por ele.

Também foi possível ter acesso à sala de multimídia, em que há uma televisão *smart* relativamente grande, com acesso à internet, espaço vazio para que as crianças fiquem no chão. Geralmente, a sala é utilizada para assistirem a vídeos. A gestão nos comunicou o desejo da aquisição de *puff* para melhor acomodação das crianças. Foi relatado que há professoras na escola que não sabem acessar o *Youtube* pela televisão, demonstrando limitações das professoras quanto ao uso do aparelho tecnológico.

Na sala de professores, há três mesas, uma mesa retangular no canto da sala, próximo à porta, no meio uma mesa redonda com quatro cadeiras ao redor e uma mesa retangular no outro canto da sala. Há um computador em cada mesa retangular, uma estante com livros. Um ambiente propício para troca de ideias e conhecimentos, planejamento, atendimento a professor e ao público em geral.

Outro ambiente visitado foi a sala de recursos, que está equipada com televisão, computador, brinquedos diversos, letras destacadas, espelho. Foi possível presenciar crianças sendo encaminhada junto com as profissionais para a referida sala, com o propósito de realizar um atendimento individualizado a elas.

Além disso, foi possível conhecer o espaço da sala de ballet que, atualmente, está tornando-se um auditório, com cadeiras de plástico espalhadas e mesas no espaço. A mudança é devido à necessidade de uma sala para reunião e algumas situações indevidas quanto ao ballet, segundo informações da gestão escolar.

Na rotina da escola, foi observado um revezamento entre as salas no parquinho coberto assim como no lanche das crianças, disponibilizado no refeitório, que fica no mesmo espaço do parquinho. O horário de funcionamento da escola no turno integral é das 8h às 17h, e no turno parcial (manhã) das 8h às 11h30 e (tarde) das 14h às 17h30. Logo que chegam na escola, as crianças são

dirigidas até suas salas, em que as professoras direcionam as atividades do dia.

Iniciamos a entrevista com o gestor da escola que foi solícito em nos atender, ainda que em processo avaliativo externo da escola. No quadro a seguir, foi realizado a transcrição de suas falas, mediante as indagações propostas no roteiro:

Quadro 4. A gestão escolar e suas concepções

Pesquisadora	**Para você, como é a relação da cultura digital e a cultura escolar?**
Gestor	*A cultura digital é o que a gente está passando hoje em dia, que as pessoas querem resolver tudo pelo meio tecnológico?! É.. eu acho a associação, eu acho um pouquinho complicado por que hoje em dia as pessoas não querem nem vim mais na escola, eles acham que podem resolver tudo através do meio digital.. a gente tem que ver possibilidades e meios que a gente possa aproveitar isso, mas não que impeça que as famílias se dirijam a escola pra saber como que tá seu filho, em que eles possa ajudar.. a gente notifica, hoje em dia, a gente tá chegando a notificar as famílias para que elas venham a escola, conversar pessoalmente .. elas dizem "oh meu filho tem autismo.."'; "meu filho tem alergia alimentar", mas não querem trazer um laudo, elas querem mandar a toa.. até a declaração, hoje em dia, os pais querem que a gente envie por, pelo whattssap.. eles não querem mais comparecer a escola.. eu tento, eu forço, de todas as formas para que eles venham a escola.*
Pesquisadora	**A escola dispõe de um espaço preparado para as crianças acessarem o mundo digital?**
Gestor	*"Não, ainda não.."*
Pesquisadora	**O chromebook melhorou a prática pedagógica com as crianças na escola?**
Gestor	*A gente tá trabalhando junto com as professoras isso, que os chromebooks delas geralmente ficam em casa, elas não querem trazer pra escola. Eu já cheguei ao ponto de dizer que a escola não vai mais fornecer esse equipamento, pra que elas tragam, que o chromebook é uma ferramenta que elas podem usar dentro da sala de aula, mas elas, algumas se recusam a trazer mesmo, algumas usaram o chromebook pra presentear um parente, um sobrinho, um filho.. É, eu escutei, eu trabalhei na entrega dos chromebook, aí algumas pessoas me diziam assim: "Ah isso aqui vai ser presente pro meu sobrinho que ele tanto queria..", aí eu disse "mas não é essa a finalidade do chromebook é pra que vocês possam usar essa ferramenta dentro de sala de aula, planejando no dia do planejamento".. tem professoras que não trazem no planejamento, elas simplesmente acham que a escola tem computador e ela vai usar, e ela pode usar essa ferramenta no planejamento, nas atividades em sala de aula.. se elas querem passar um vídeo, eu digo "professora, traga seu chromebook", que é um meio também da gente induzir que elas tragam essa ferramenta pra usar. que elas não querem, muitas não trazem, muitas eu nunca nem vi."*

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Nota-se, portanto, que entendimento da cultura digital pelo gestor está relacionado com os meios tecnológicos, destacando que isso tem ocasionado o distanciamento entre a família e a escola, no sentido da presença da família na escola. É possível observar também que há um direcionamento por parte da gestão do uso do chromebook em sala de aula e em dia de planejamento na escola.

Em dias posteriores, aconteceu a entrevista com a coordenadora, que agiu de forma acolhedora e prestativa com a pesquisa. Antes de iniciarmos as questões previstas, foi oportunizado participar de um atendimento a uma mãe atípica juntamente com a coordenadora e professora na sala de professores. Observou-se um trato profissional e sensível dos agentes educacionais quanto a toda a situação e direcionamento claro na tentativa de solucionar as lacunas presentes.

Em seguida, começamos a entrevista com as três perguntas previstas no roteiro. No quadro a seguir foi realizada a transcrição das respostas obtidas na perspectiva da coordenação da escola:

Quadro 5. A coordenação pedagógica e suas considerações

Pesquisadora	**Quais as orientações pedagógicas a respeito da cultura digital são transmitidas aos educadores na escola?**
Coordenadora	*"Da escola em si é que, elas já tem prática, já utilizam em várias situações né, utilizam os vídeos na sala de vídeo, utilizam, é.. dependendo de conteúdos, de vivências, de campos de experiência, é.. vídeos em sala de aula né, também é utilizado, e na maioria é mesmo na sala de vídeo. Nós não temos laboratório de informática aqui na escola, não trabalhamos com a questão da informática para a Educação Infantil e, com relação a questão da equipe como um todo é, cada uma faz suas pesquisas, tem suas lives, estuda né, faz cursos de extensão, faz cursos é, outros cursos mais curtos né, é.. pra se fundamentar, pra fazer sua formação continuada individual, e a própria rede em si, no início, no período da pandemia, é houve, é.. houveram várias situações em que a própria Secretaria nos ofereceu cursos né, com a questão do google meet, google forms, e vários outros né, que é a questão dos jogos, o quiz, é.. a pedagogia participativa, oh, ativa, é a metodologia ativa né, as metodologias ativas, então várias situações foram trabalhadas conosco nesse período da pandemia. E hoje, a gente tenta fazer adaptando a realidade da nossa série, que é Educação Infantil, mas muitas coisas não.. a necessidade deles é muito concreta, a própria faixa etária, então né..*
Pesquisadora	**Quais os desafios e possibilidades da cultura digital na escola?**
	Com relação aos desafios e possibilidades da cultura né, bem os desafios é que nós temos diferenças de faixas etárias em que as pessoas mais

Coordenadora	*jovens né já estão muito mais habilitadas, tem uma facilidade maior para o manuseio das TIC's, já uns professores já têm uma certa resistência, não têm tanta familiaridade, mas existe uma colaboração né, a gente parte do trabalho colaborativo em que aquela que mais habilidade pra fazer card, pra fazer vídeos curtos, todas essas situações já fazem, a outra faz outra parte, então há uma.. um engajamento entre todas, e a gente sempre pede que busquem cada vez melhorar o seu auto-conhecimento em relação as tecnologias. A questão dos grupos de whattsapp esse é o maior desafio devido há alguns entraves de assédio, de pais, mães, com relação ao professor é.. a escola preferiu não ter mais grupo de whattsapp, as professoras adotaram essa medida, e existe o grupo que o gestor é que administra, passa as mensagens, coloca os vídeos, além do instagram, mas por sala de aula não.. e como não fazemos mais aulas assíncronas né.. a distância, é só presencial, não se viu mais, não se tem mais essa utilidade né, como no período da pandemia.*
Pesquisadora	**O chromebook melhorou a prática pedagógica com as crianças na escola?**
Coordenadora	*E o chromebook, ele.. tem.. é uma situação que as professoras reclamam bastante, por que ele limita muito o trabalho né.. na verdade o que poderia ser utilizado com relação ao trabalho da professora pra ajudar, acaba a questão da nuvem, as professoras, muitas tem o seu próprio notebook né.. ou o pc em casa né, o computador em casa, e.. a que tem o notebook traz e vai fazendo as atividades nos momentos dos planejamentos né, é mais nesse sentido, a gente não sente muita dificuldade com o chromebook, ele é utilizado em sala de aula com as crianças não se utiliza, se utiliza sala de vídeo.*

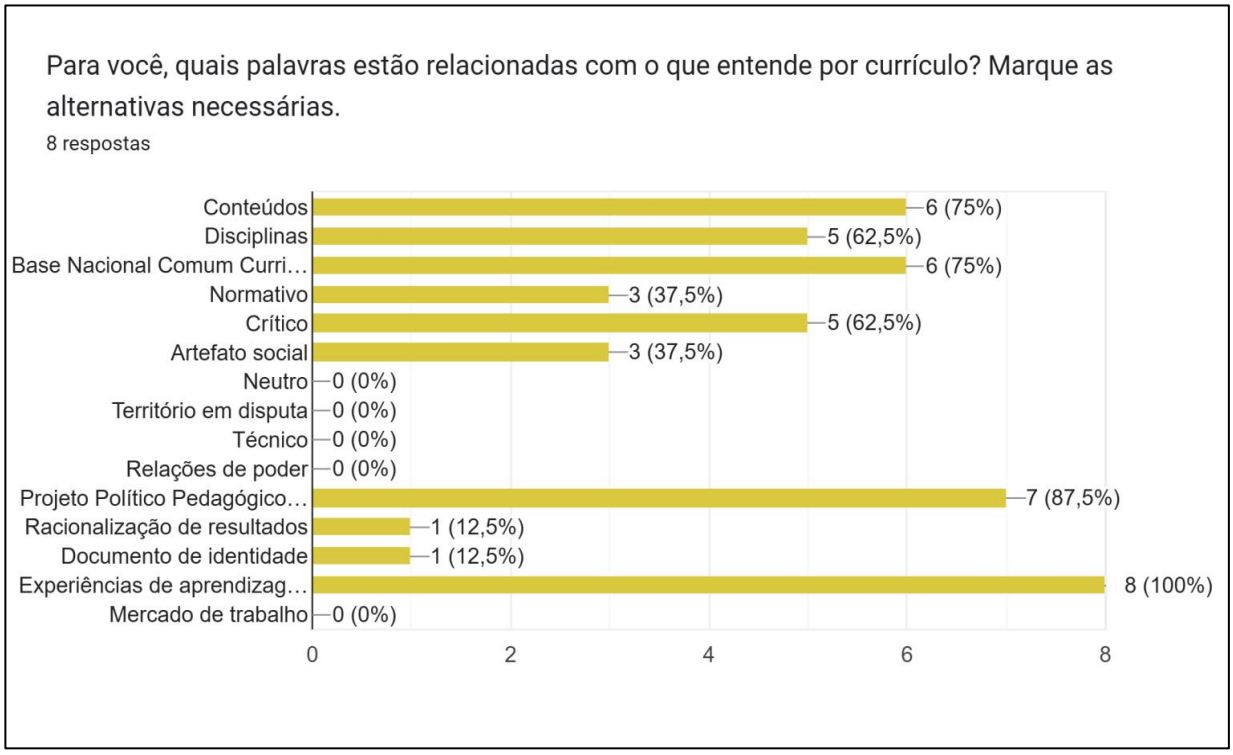
Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Depreende-se, pois, que as falas da coordenadora traduzem pouco crédito na relação da cultura digital e a Educação Infantil, apontando como desafio da cultura digital na prática docente o aspecto da diferenciação de idades e revela uma contradição quanto ao uso do chromebook na prática pedagógica, tendo em vista que inicia respondendo a respeito das reclamações das professoras e finaliza afirmando não existe muita dificuldade na escola quanto a sua utilização.

Para o andamento da pesquisa, realizou o primeiro contato com as educadoras, por meio do formulário *Google Form*, composto por 10 questões e com um intervalo de tempo pré-estabelecido para que todas conseguissem responder sem prejuízo em sua prática educativa. A seguir, são apresentadas as devolutivas de cada questão.

Na pergunta sobre o entendimento por currículo, o gráfico revela que:

Gráfico 1. As educadoras e suas concepções sobre Currículo



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

No questionário, para essa pergunta, foi possível selecionar mais de um item das palavras-chave quanto ao entendimento por currículo. Verifica-se, portanto, que 100% (correspondente a 8) das educadoras associam currículo com as “Experiências de aprendizagem”. Simultâneo a isso, 87,5% (correspondente a 7 educadoras) sinalizaram o “Projeto Político Pedagógico (PPP)”. Relacionaram aos “Conteúdos” e a “Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, 75% (correspondente a 6 educadoras) em cada idem. Empate também, nos itens de “Disciplinas” e “Crítico”, 62,5% (correspondente a 5 educadoras) em cada um deles. Currículo como “Normativo” e “Artefato social”, o total de 37,5% (correspondente a 3 educadoras). Mesmo quantitativo quanto aos itens de “Racionalização de resultados” e “Documento de identidade”, 12,5% (correspondente a 1 educadora) em cada um dos itens. Nenhuma das educadoras associaram currículo com as palavras: “Neutro”, “Território em disputa”, “Técnico”, “Relações de poder” e “Mercado de trabalho”.

Na pergunta seguinte, trata-se sobre as palavras-chaves relacionadas à cultura digital:

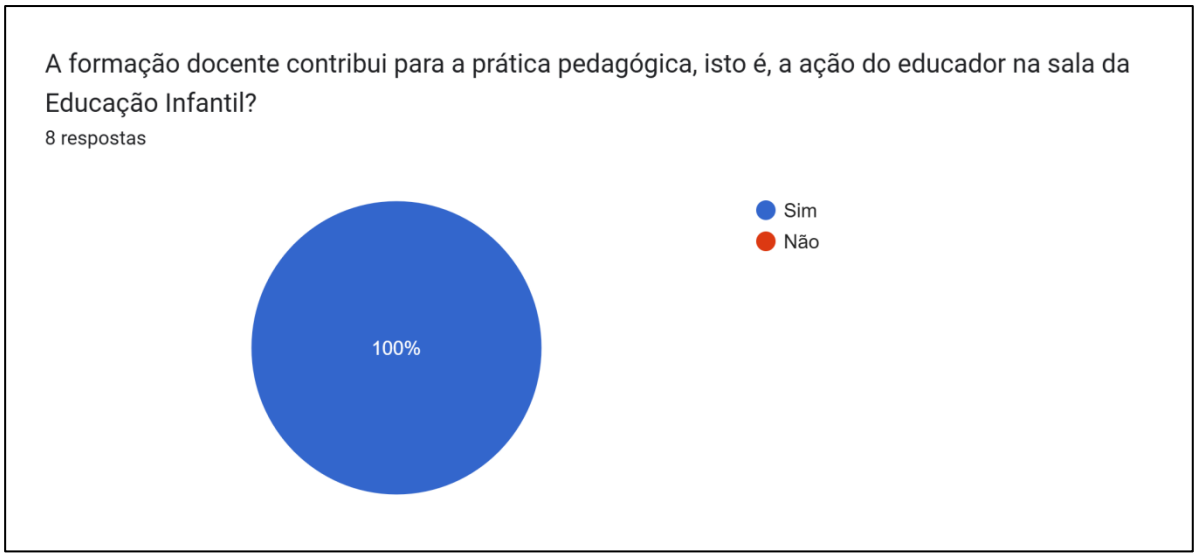
Figura 9. Cultura digital e as palavras-chaves

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Observa-se que as palavras mais citadas quanto a cultura digital entre as educadoras foram “Tecnologia(s)” e “Conhecimento”. Não é possível notar a palavra de menor frequência entre as respostas, já que, na maioria, foram palavras distintas: “Conexões”, “Jogos”, “Apps”, “Sociedade”, “Recursos digitais”, “Comportamento”, “Herança”, entre outras.

As próximas questões abordaram a respeito da contribuição da formação docente para a prática pedagógica, seguida da justificativa. Na figura abaixo mostra que 100% das educadoras (correspondente a 8) afirmaram que “Sim”, a formação contribui para a prática. Entre as justificativas colocadas, a maioria defende o embasamento teórico vinculado às experiências cotidianas para a melhoria da prática pegagógica. Apenas 1 (uma) educadora não justificou sua resposta. Segue o gráfico.

Gráfico 2. Respostas das educadoras - Formação Docente & Prática pedagógica



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

No quadro abaixo, apresentam-se as justificativas da questão anterior, ao que segue,

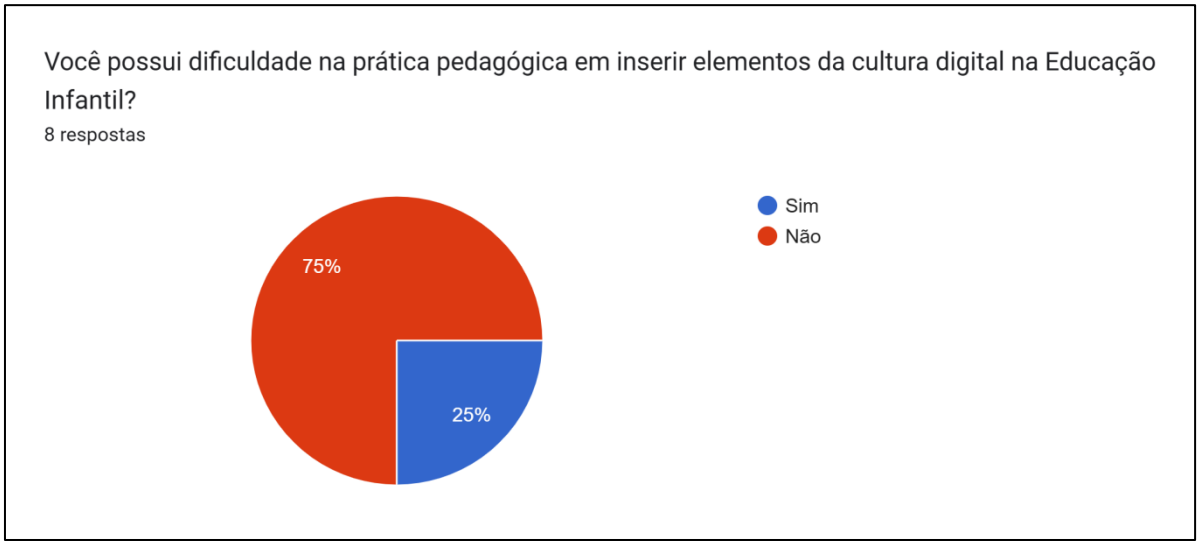
Quadro 6. As educadoras e suas afirmativas sobre Formação Docente & Prática pedagógica
Fonte: Dados da pesquisa (2024)

A formação docente nos dá subsídios para trabalhar e explorar as diferentes práticas em sala, considerando nossa realidade e adaptando ela. Mas é importante ter, durante essa formação, contato com a sala de aula.
Precisamos estar continuamente em formações, para melhor atender nossas crianças
A formação do pedagogo é importante para a realização de um trabalho voltado para práticas conscientes, levando em consideração teoria e prática, sendo elas vistas como indissociáveis.
Sim, a formação docente desempenha um papel fundamental na prática pedagógica dos educadores na sala de aula, pois fornece uma base sólida de conhecimento teórico sobre teorias de aprendizagem, métodos de ensino, desenvolvimento infantil e incentiva os educadores a refletirem sobre sua prática pedagógica, analisando o impacto de suas ações no processo de ensino aprendizagem das crianças.
O processo de formação docente é essencial para que o docente seja provido de conhecimentos teóricos que, unidos às suas experiências cotidianas, o façam vencer as dificuldades e os problemas da profissão, obtendo assim, a sua realização profissional e pessoal.
Cultura é tudo aquilo que nos é passado, padrões sociais
Pois possibilita ao educador conhecimentos teóricos que, unidos às suas experiências cotidianas, o fazem vencer as dificuldades e os problemas do cotidiano.

Seguindo o questionário, indicou 75% (correspondente a 6 das educadoras) não terem dificuldade na prática pedagógica em inserir elementos da cultura digital e 25% das educadoras (correspondente a 2) possuem

dificuldade. Conforme a figura mostra.

Gráfico 3. Respostas das educadoras - Prática pedagógica & Cultura digital



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Nas justificativas, houve abstenção de 25% (correspondente a 2 educadoras) na resposta. As demais relacionaram sua resposta com o ambiente em que cresceram, com a preferência digital das crianças, com a pesquisa, adaptação e utilização das ferramentas e conteúdos, com o uso de forma criativo da tecnologia, com a aquisição de habilidades com recursos tecnológicos, com a possibilidade de as crianças participarem de comunidades de aprendizagem. De acordo com o quadro abaixo:

Quadro 7. Justificativas das educadoras sobre Prática pedagógica & Cultura digital

Cresci nesse ambiente digital, por isso sempre tive facilidade com as diferentes tecnologias. Ao longo da graduação, aprendi algumas outras tecnologias voltadas para o uso na sala de aula. A dificuldade maior se dá na disponibilidade de aparatos tecnológicos nas escolas..
Em alguns momentos o que é proposto não agrada as crianças, por já terem uma preferência digital
Não temos como fugir da cultura digital, mas o desafio é pesquisar, adaptar e utilizar essas ferramentas e conteúdos, trazendo verdadeiramente aprendizagens significativas para as crianças.
O educador pode integrar a tecnologia de forma criativa com outras atividades tradicionais.
Não tenho dificuldade pois tenho habilidade com recursos tecnológicos, além do mais como docente sempre busco por me capacitar cada vez mais , assim acompanhando as mudanças e me equiparando as necessidades educacionais, visto que a internet e os recursos tecnológicos estão cada vez mais inserida no dia a dia, resultando numa transformação significativa em todos os campos da sociedade dentre ele a educação.

Pois dispõe de possibilidades de as crianças estar em rede, participar de comunidades de aprendizagem e não ficar isolado, restrito à sala de aula

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Quanto ao que utilizam da cultura digital para trabalhar com as crianças em sala, responderam que

Quadro 8. Elementos da cultura digital e a sala de aula com crianças

Vídeos, jogos, músicas, filmes e outras tecnologias para pensar e preparar as rotinas.
Geralmente vídeos de teor educativo, relacionado ao planejamento
Em casa uso muito a internet, Wi-Fi, aplicativos de edição principalmente o canva, editores de texto, Google como ferramenta de pesquisa, YouTube, blogs e etc. Na escola utilizamos a sala de vídeo quando precisamos de recursos audiovisual.
Jogos, animações, storyteling, etc.
Vídeos educativos, músicas infantis, histórias narradas e jogos interativos.
Whatsapp é um aplicativo essencial que facilita a troca de informação, por onde envio links de vídeos que podem ser assistidos de casa e serem trabalhado em sala de aula.
Vídeos
Serviços, como plataformas de streaming, redes sociais, aplicativos de mensagens, mecanismos de busca, jogos, portais e outros.

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Conforme já relatado pela gestão e coordenação e agora pelas próprias educadoras, o recurso tecnológico mais utilizado na escola são os vídeos educativos. 50% (correspondente a 4 educadoras) registraram o uso de jogos com as crianças da pré-escola. Foi citados outros elementos, tais como: Músicas, Histórias narradas, S*toryteling*[24]*, WhatsApp,* redes sociais, entre outros.

Na pergunta sobre o *chromebook* e sua utilização na prática pedagógica, 62,5% (correspondente a 5 educadoras) afirmaram que “Sim”, utilizam para planejamento, passar vídeo, jogos educativos, passar música, para adaptar a um datashow; 12,5% (correspondente a 1 educadora) responderam “Às vezes”, para acessar as redes sociais, alguns portais. E, 25% (correspondente a 2 educadoras) “Não” utilizam.

Quadro 9. Utilização do chromebook na prática pedagógica

Sim. Utilizo para organizar as rotinas, passar vídeos, músicas etc em sala.
Não, a sala é bem numerosa o que dificulta a logística.

[24] Do ramo do marketing, é a arte de contar histórias que capturam a atenção e emocionam o ouvinte ou leitor.

Utilizo muito o Chromerbook principalmente na elaboração do planejamento pedagógico, pesquisando e editando, imagens, textos e atividades que usamos semanalmente na sala de aula. Tudo isso contribui para a prática, estudando e elaborando recursos para levar para as crianças aulas produtivas.
Sim. Através de jogos educativos e animações.
Sim, utilizo para passar videos, música e jogos.
Sim, o chromebook facilita para realizar os planejamentos, mais também serve para adaptar a um data show,
Não
As vezes, utilizando as redes sociais, alguns portais etc

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

A última questão do formulário foi sobre a opinião que possuíam quanto à entrega do *chromebook* pela SEMED (São Luís) com o fim de melhorar a Educação da cidade e a justificativa para isso. Observou-se que, em suas respostas, algumas expressaram um contraponto a respeito da distribuição e utilização do *chromebook*. Veja o quadro a seguir,

Quadro 10. Chromebook e a educação municipal

De certa forma sim, pois alguns professores não tinham notebook. No entanto, esse equipamento ainda é bem limitado, tem pouca memória, impossibilitando, por exemplo, de baixar aplicativos para conectar à impressoras.
Em termos, posso mesmo é útilizado para pesquisa e planejamento.
Antes de receber o chromerbook eu fazia todo o trabalho de edição e pesquisa no celular consumindo muita a memória do aparelho que é de uso pessoal. Então acredito que fez a diferença para aulas mais elaboradas e enriquecedoras de outros professores também. A educação não melhorou pelo uso do chromerbook, é uma ferramenta essencial, mas a melhoria da educação está ligada à outros fatores.
Sim. Foi um meio importante de inserção da cultura digital nas escolas, entretanto é necessário melhorar o acesso a internet.
Sim, pois auxilia na pesquisa, planejamento e como recurso na sala de aula.
A distribuição dos Chromobook facilitou consideravelmente, aproximando mais o docente das ferramentas tecnológicas, no entanto pouco buscam por receber ou tem interesse em se qualificar para aprender a manusear, assim se limitando apenas ao Whatsapp, mais no que trata ao acesso à tecnologia de informação serve como uma grande estímulo para os professores. Acredito que todo recurso e iniciativa que venha a ser investido na educação é para a sua melhoria, no entanto apenas está iniciativa não é o suficiente .
Sim. Permitiu maior acesso a informações e recursos por parte dos docentes da rede
Não somente por causa da distribuição do equipamento, mas sim pelo conjunto de tudo que o professor se dispõe a fazer em sala utilizando ou não as tecnologias digitais.

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

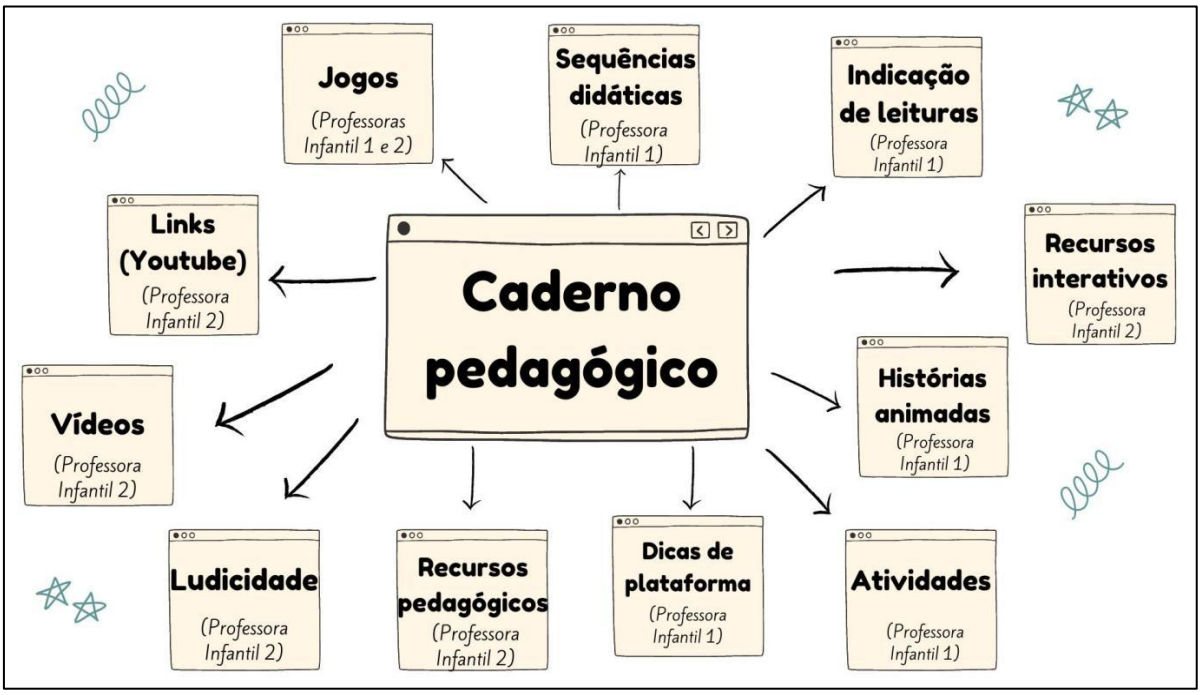
Percebe-se, portanto, que algumas educadoras relacionaram a utilização do *chromebook* com o planejamento das aulas e como recurso em sala de aula. Outras destacaram as limitações do equipamento com memória insuficiente, não conseguindo instalar aplicativos e o acesso à internet

dificultoso.

Ainda como parte do levantamento de dados da pesquisa, foi realizada entrevista com cada educadora. A entrevista foi composta de uma única pergunta: “O que você gostaria de encontrar em um caderno pedagógico sobre cultura digital na Educação Infantil?”. É bom esclarecer que, ao longo da pesquisa, não foi possível acessar nenhum caderno pedagógico ou material similar desenvolvido pela SEMED (São Luís) direcionado aos educadores (as) da Educação Infantil quanto a cultura digital.

Para melhor visualização das respostas emitidas pelas educadoras entrevistadas na pesquisa são apresentadas, na figura abaixo, de forma mais dinâmica, as palavras-chave dos itens que desejavam encontrar no caderno pedagógico, tendo em vista que algumas respostas eram equivalentes. Ao que segue.

Figura 10. Respostas sobre o caderno pedagógico



(Fonte: Elaboração da pesquisadora, por meio dos dados das entrevistas)

Além disso, foi exemplificado com algumas temáticas as explicações, tais como: meio ambiente; conceitos matemáticos; alimentação saudável; números e quantidades. Também foi apontado quanto ao conteúdo do material que deve “chamar atenção das crianças” (Professora Infantil 2); com “jogos na

sala dos campos de experiências” (Professora Infantil 1); que possua “estímulos da alfabetização” (Professora Infantil 1); e, “como substituir recursos - outras possibilidades” (Professora Infantil 1).

Finalmente, Lüdke e André (1986) apontam algumas considerações quanto à objetividade e validade da pesquisa qualitativa, entendendo que, ao terminar a coleta e análise de dados, para que o pesquisador não tenha meramente um amontoado de informações diferentes e irrelevantes, porém, dados objetivos que possibilitem a validação das abordagens qualitativas realizadas durante a investigação.

6. ANÁLISE, DISCUSSÕES E REFLEXÕES NECESSÁRIAS

Para Minayo (1994, p. 17), “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”, refletindo quanto a pesquisa vincular o pensamento e a ação, entendendo a pesquisa como a atividade básica da ciência no questionamento e construção da realidade. Leva em conta, ainda, que a pesquisa é concretizada, fundamentalmente, por uma linguagem baseada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, uma linguagem que constrói com um ritmo próprio e peculiar. Esse ritmo é chamado de ciclo de pesquisa, traduzido em um processo de trabalho em espiral, iniciado com um problema ou questão e finalizado com um produto temporário que provocará o surgimento de novas perguntas.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa não é linear, e sim um processo de passo a passo, interativo, que possibilita ao pesquisador elaborar dados confiáveis e fidedignos, de forma que, o processo de coleta e análise dos dados é recursivo, dinâmico e muito intuitivo (Merriam, 1998).

O objetivo da análise e interpretação de dados, de acordo com Gil (1999, p. 168),

> A análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

Infere-se, assim, que a etapa de análise de dados trata-se de um processo de formação de sentido além dos dados, produzida a partir da consolidação, restrição e interpretação quanto ao que as pessoas falaram e à observação e leitura do pesquisador, ou seja, o processo de formação de significado (Teixeira, 2011).

Portanto, a análise dos dados é um processo complexo que inclui retrocedimento entre “dados poucos concretos e conceitos abstratos, entre raciocínio indutivo e dedutivo, entre descrição e interpretação. Estes significados ou entendimentos constituem a constatação de um estudo” (Teixeira, 2003, p. 191).

Assim, essa seção será dividida em 3 partes: “Diálogo Gestão x

Coordenação", em que será analisado os dados levantados por meio das entrevistas com a gestão e coordenação; a segunda parte corresponde ao "Diálogos das educadoras", destinada a trata a respeito das respostas e falas pelas praticantes pedagógicas; e, por fim, "Diálogo gestão x coordenação x educadoras", notando a relação das informações coletas pelos três agentes educacionais.

6.1 Diálogo Gestão Escolar & Coordenação Pedagógica

A gestão escolar associada a concepção sociocrítica é desenvolvida como um sistema que agrega pessoas, levando em consideração "o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sócio-político, nas formas democráticas de tomada de decisões" (Libâneo, 2007, p. 324).

A partir isso, no diálogo com o gestor, foi possível perceber muita segurança e experiência em sua atuação, refletindo o caráter intencional nas ações e interações, sinalizado por Libâneo (2007). Porém, nota-se ausência de um conhecimento mais específico quanto à cultura digital, mesmo deixando aberto a integração dessa cultura, quando afirma: "[...] a gente tem que ver possibilidades e meios que a gente possa aproveitar isso [...]"(trecho retirado da fala do gestor na entrevista realizada).

Também foi possível perceber na fala do gestor uma valorização quanto à presença da família na escola, entendendo como um ponto a ser pensado no contexto escolar e digital. Compreende-se que a relação da cultura digital e a cultura escolar não são tão próximas, considerando um dos condicionantes a formação de professores.

Por fim, sobre o *chromebook* e a prática pedagógica, o gestor sinaliza preocupação em ser utilizado no espaço escolar, como forma de melhorar a prática pedagógica com as crianças na escola. Em sua fala, porém, verifica-se a resistência das educadoras na utilização da ferramenta e a falta de incentivo, por parte da gestão, para desenvolvimento dessa prática.

Na perspectiva de Vasconcellos (2008), o coordenador pedagógico possui o mesmo objetivo que o intelectual orgânico[25], no sentindo de estar atento

[25] Na perspectiva de Gramsci (1989), os intelectuais orgânicos possuem um papel político estratégico, pois enquanto "dão homogeneidade e consciência da própria função" à classe à qual

à realidade, capaz de localizar as questões, contradições, necessidades e os desejos do grupo, organizando e desafiando o coletivo na busca de soluções, sem deixar de prestar auxílio na tomada de consciência e, de forma conjunta, em maneiras de enfrentamento. “O intelectual orgânico é aquele que tem um projeto assumido conscientemente e, pautado nele, é capaz de despertar, de mobilizar as pessoas para a mudança e fazer junto o percurso” (Vasconcellos, 2008, p.5).

Assim, a fala da coordenadora entrevistada demonstrou cuidado e acompanhamento real com as situações conflituosas do trabalho pedagógico apresentadas pelas educadoras. Mas, foram observadas, quanto às questões realizadas na entrevista, algumas contradições, o que tornou a entrevista confusa.

Na questão das orientações pedagógicas a respeito da cultura digital transmitidas às educadoras, a princípio, foi informado do uso de vídeos em sala de aula, e pouco depois, colocou que os vídeos são usados na sala de vídeo. Afirmou também que as formações são individuais, não possuindo orientações quanto à cultura digital na Educação Infantil. Concluiu, na fala dessa pergunta, que “hoje, a gente tenta fazer adaptando a realidade da nossa série, que é Educação Infantil, mas muitas coisas não... a necessidade deles é muito concreta, a própria faixa etária, então né.” (trecho retirado da fala da coordenadora na entrevista realizada). Representando, assim, um certo descrédito da cultura digital na Educação Infantil, justificando não ser essa a necessidade das crianças devido à idade.

Na questão seguinte, destacou o desafio sendo a diferença de faixa etária das educadoras em trabalhar com a cultura digital, porém explicou que há um trabalho colaborativo na instituição. Não teceu nenhuma possibilidade da cultura digital na prática docente, isto porque, segundo a coodenadora, “não se viu mais, não se tem mais essa utilidade né, como no período da pandemia.” (trecho retirado da fala da coordenadora na entrevista realizada).

A última pergunta, sobre o chromebook melhorar a prática pedagógica, iniciou expressando que as “professoras reclamam bastante, porque ele limita muito o trabalho”, e ao final da resposta, afirma que “a gente

---

se vinculam também agem no sentido de construir o consenso dos grupos subalternizados em torno da direção da classe dominante (Silva, 2012).

não sente muita dificuldade com o chromebook” (trecho retirado da fala da coordenadora na entrevista realizada), o que não torna claro a utilização dessa ferramenta digital na prática pedagógica.

Diante disso, em um paralelo das entrevistas com o gestor e a coordenadora, não se observou um alinhamento das práticas pedagógicas da instituição, isto é, as falas divergem em alguns pontos. Também é possível inferir que ambos não possuem muito domínio e interesse na inserção da cultura digital na Educação Infantil.

6.2 Diálogos com as Educadoras Participantes

Uma pré-escola de fato educa, ensina, transforma e modifica uma pessoa e as primeiras experiências são profundamente marcantes. Quando as vivências ocorrem de maneira positiva, são propícias a reforçar atitudes de autoconfiança, cooperação, solidariedade e responsabilidade possibilitando melhor desenvolvimento para as aprendizagens seguintes (Antunes, 2004).

Destarte, as práticas pedagógicas na pré-escola requerem um olhar mais centrado no lúdico, que estimulem e deliberem a criatividade e autonomia como principal objetivo. O professor, portanto, é o mediador do conhecimento, e, no contexto tecnológico, deve refletir e aprimorar seus conhecimentos visando a uma educação efetiva e facilitando a aprendizagem das crianças (Botega; Petribon, 2023). Segundo Gadotti (2000, p. 14), o professor “deixará de ser um lecionador para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem”.

A partir disso, é pensado na primeira questão direcionada às educadoras sobre o entendimento por currículo, destacando que todas relacionaram às experiências de aprendizagem. A ideia das experiências de aprendizagem remota desde o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), em 1998; e, expressivamente reforçada pela BNCC (2018) ao tratar sobre os cinco campos de experiências, considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que certificam

> as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BNCC, 2018).

Nesse sentido, há um aporte teórico diversificado que sustenta a

perspectiva curricular como um conjunto de experiências de aprendizagem na Educação Infantil. Para Kishimoto (1996), o currículo é compreendido como o esclarecimento das intenções que orientam a organização escolar objetivando concretizar experiências de aprendizagem entendidas como importantes para crianças e seus pais. Defende, ainda, a ideia de que cada criança tem um currículo, entendendo que as crianças possuem individualidades distintas, interpretam e vivenciam as situações de maneira diversa.

Na primeira questão também, chamou atenção a falta de adesão a respeito do currículo com as palavras: “Neutro”, “Técnico”, “Mercado de trabalho”, “Território em disputa” e “Relações de poder”, em que nenhuma das educadoras selecionaram tais opções, o que sinaliza, possivelmente, uma prática pedagógica não tecnicista nem libertária.

Seguindo o questionário, a segunda pergunta trata sobre as palavras-chave quanto à cultura digital. Observando as palavras citadas, é possível constatar que as educadoras possuem um olhar digital ético, comportamental, geracional, comunicacional, epistemológico e social da referida cultura. Botega e Petribon (2023) afirmam a necessidade de conhecer o formato tecnológico, os mecanismos oferecidos e suas linguagens para utilizar de forma educativa, além de observar e reconhecer as diferentes culturas, práticas sociais, valores e tendências que proporcionem a mídia digital evoluir e moldar as características pertencentes a ela, possibilitando que seus usuários participem e contribuam com a mudança.

A terceira e quarta questão são correlacionadas: se a formação docente contribuiu para a prática pedagógica e a justificativa. Todas afirmaram que a formação contribuiu sim para a prática e, entre as razões elencadas, de modo geral, notou-se um viés teórico-prático na maioria das respostas. Souza (2001, p.7) diz que “teoria e prática constituem um todo único, produzido na dinâmica da evolução humana em um contexto e em um tempo”.

De modo pontual, também foi registrado que a formação contribui no desenvolvimento das experiências cotidianas (Tardif, 2002); prática consciente (Freire, 2002); e, para “melhor atender nossas crianças”, revelando uma intencionalidade educativa.

Do mesmo modo, nas questões seguintes, fazem referências a dificuldade na inserção de elementos da cultura digital na prática docente e a

justificativa. 75% das educadoras afirmaram que não têm dificuldade. Entre as explicações, destaca-se uma que expressa já ter nascido em um ambiente digital, o que facilitou o uso da tecnologia, reafirmando o que apresenta esta pesquisa quanto à utilização dos recursos tecnológicos para favorecer o desenvolvimento do indivíduo desde pequeno em um ambiente propício digital.

Em outras justificativas ainda, associam ao uso de forma criativa e em rede colaborativa (Heinfeld; Pischetola, 2017). Em outra, sinaliza a importância da formação continuada quando explica que tem habilidade com recursos tecnológicos, pois “como docente sempre busco por me capacitar cada vez mais, assim acompanhando as mudanças e me equiparando as necessidades educacionais”.

E, ainda há uma justificativa que aborda o proposto dos elementos digitais em sala não agradar as crianças por elas já terem suas preferências, o que faz pensar nos três níveis diferentes de integração das tecnologias na prática pedagógica defendido por Sánchez (2003): preparo, uso e integração.

A questão que se segue no questionário realizado é sobre os elementos da cultura digital utilizado em sala de aula. Vale lembrar, neste ponto, que não há, nos aparatos legislativos e normativos educacionais, nenhum estabelecimento de quais elementos tecnológicos devem ser inseridos em sala de aula. O Currículo de Referência em Tecnologia e Computação (2018), elaborado pelo Cieb, em suas sugestões que orientam o uso das tecnologias na Educação Infantil, no eixo Cultura digital, conceito Letramento digital, fala sobre exibição de vídeo. Elemento mais citado pelas educadoras nessa questão.

Sobre a pergunta a respeito do *chromebook* na prática pedagógica, verificou-se um alinhamento com a questão anterior em relação ao uso dos elementos da cultura digital em sala de aula, acrescido do uso para planejamentos e rotinas pedagógicos.

Na última questão do questionário, se o *chromebook* melhorou a educação do município, para algumas sim, pois contribuiu para aproximar o docente dos meios tecnológicos. Entre os comentários, dois se destacam e ambos reforçam a ideia que a ferramenta do *chromebook* não está ligada, necessariamente, com a melhoria da educação.

Um dos comentários explica que “A educação não melhorou pelo uso do *chromebook*, é uma ferramenta essencial, mas a melhoria da educação está

ligada a outros fatores.” E, outro aponta que “Acredito que todo recurso e iniciativa que venha a ser investido na educação é para sua melhoria, no entanto apenas está iniciativa não é o suficiente.” Assim, expressam uma consciência crítica, “caracterizada como a percepção dos fenômenos em sua inter-relações e num processo global, o que permite ao sujeito situar-se na realidade e assumir-se como agente de transformação da mesma” (Fleuri, 1978, p. 29).

De modo geral, o questionário aplicado revelou que a maioria das educadoras possuem familiaridade com os recursos digitais e que entendem essas ferramentas como necessárias na educação, adaptando e usando de forma criativa na Educação Infantil.

6.3 Diálogos com Gestão Escolar & Coordenação Pedagógica & Educadoras Participantes

É importante esclarecer que os diálogos até aqui analisados foram “offline’, no sentido de serem em tempos diferentes e ocorridas de forma espontânea, sem uma prévia combinação de respostas entre os sujeitos da pesquisa. Com isso, observou-se que há aspectos que convergem e que divergem nos diálogos entre si.

Um aspecto de comum acordo desde a gestão até às educadoras é que, na instituições de ensino, um dos elementos da cultura digital na prática pedagógica é o uso de vídeos educativos, seja em sala de aula ou no espaço da sala de vídeo que a Creche-Escola dispõe.

Porém, no que tange à divergência, notou que tanto a gestão quanto a coordenação afirmaram que a escola tem um único grupo no aplicativo do *WhattsApp*, administrado pelo gestor, mas há uma educadora que expressou quanto aos elementos da cultura digital em sala de aula o uso do aplicativo como essencial e explicou que, por meio dele, envia links de vídeos para serem assistidos em casa.

Para estabelecer um diálogo permanente da cultura digital com a cultura escolar, o papel das educadoras é fundamental, mas não exclusivo, tornando necessário o engajamento de todos os agentes educacionais neste sentido. Segundo Silva (2019, p.32),

> Professores e gestores precisam compreender que as tecnologias digitais por si só não modificam pensamentos, que é na exploração e

compreensão de suas potencialidades, na reflexão de práticas já vivenciadas por educadores que encontraremos respostas para dúvidas em relação ao verdadeiro potencial para o processo de construção de conhecimentos na escola.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O início desta pesquisa (re)visita alguns períodos históricos da constituição do currículo, com o intuito de clarear um pouco mais o entendimento sobre o currículo de hoje. Por meio da história, é possível perceber a origem da ideia do currículo como rígido, conteudista, pronto; e, a forma como o currículo logra novos horizontes.

Assim, é considerada a ressignificação do currículo não mais como estático, mas dinâmico, crítico, questionável, político e carregado por uma disputa de poder. A concepção de currículo escolar, portanto, é multiaxial, isto é, dotada de diversos sentidos.

No contexto curricular, especificamos a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e carente de um olhar mais atento em diversos aspectos, por se tratar do primeiro contato que o indivíduo estabelece no contexto escolar.

Para esta reflexão, as contribuições de Bronfenbrenner (1978) nos fazem pensar por um viés diferente. Na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH), encontramos o modelo PPCT (processo, pessoa, contexto e tempo) caracterizado por aspectos interrelacionados que estão inseridos em um contexto dividido em microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema.

É possível, facilmente, estabelecer o diálogo entre a TBDH e o currículo bem como entre a TBDH e a prática pedagógica na Educação Infantil. Levando em conta as influências que interferem no desenvolvimento humano estabelecidas na TBDH e as prerrogativas curriculares da Educação Infantil, reconhece que o desenvolvimento da pessoa não acontece apenas em um único ambiente, mas envolve a variedade de contextos e tempo de cada criança. Nesse processo, os ambientes mais imediatos e os mais remotos afetam o curso do desenvolvimento humano.

Com relação à prática pedagógica, a TBDH propõe um “olhar ecológico” baseado na perspectiva micro, meso, exo e macrossistema, isto é, uma visão que consegue identificar as possíveis interferências no desenvolvimento da criança em seus diversos meios. Além disso, é possível situar o educador em sua formação, considerando o processo, a pessoa, o

contexto e o tempo vivenciado.

Em um olhar mais atento à realidade específica da pesquisa, associamos que, no contexto do microssistema, está a criança, enquanto indivíduo, e as demais instituições sociais (família, escola, amigos, igreja, outros) isoladamente; no mesossistema, é possível perceber as relações estabelecidas da família com os espaços de vivências comuns da criança (escola, igreja), assim como da criança com a prática pedagógica em sala de aula; o exossistema trata-se de ambientes não necessariamente frequentados pela criança, mas que podem atingir o desenvolvimento dela, tais como: o local de trabalho dos pais, a escola do irmão/irmã, a formação do professor. Aqui, também, no exossistema, podemos encontrar a Prefeitura de São Luís, representada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) bem como a Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Educação de São Luís. Enquanto no contexto do macrossistema, temos os valores sociais, o Governo Federal, representado pelo Ministério da Educação (MEC), logo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Além disso, é no macrossistema que também está inserida a cultura digital emergente. Toda essa composição afeta o desenvolvimento infantil.

Por conseguinte, tratamos a respeito da Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Educação de São Luís, entendendo sua elaboração, o trabalho pedagógico definido, o alinhamento com a BNCC (2018), a concepção de criança e infância, a identidade na Educação Infantil, a função da Educação Infantil, as práticas pedagógicas.

É instigador pensar na realização da Prefeitura Municipal de São Luís, quando em 2023, por meio da SEMED, quando entregou diversos chromebooks aos educadores da Rede, afirmando que o feito melhoraria “ainda mais” a Educação municipal. Percebe-se claramente que esta ação governamental é pontual, não se configura como agenda de Estado e sim de governo.

Em análise, entendemos que políticas públicas de inserção de recursos tecnológicos na educação não é de hoje e nem, por isso, podemos afirmar que a educação brasileira melhorou após as tentativas de adoção desses recursos. Não estamos desmerecendo os proveitos das tecnologias no campo educacional, mas de que adianta oferecer o recurso sem haver uma preparação profissional para seu manuseio? Quais condições têm sido oferecido para sua utilização? Como usar as possibilidades que o recurso proporciona, dentro das

limitações apresentadas pelo próprio recurso? Em suma, se a preocupação de fato é que a educação melhore, é necessário muito mais que distribuição de equipamento tecnológico.

No delinear da pesquisa, buscamos também o entendimento sobre a cultura digital, suas características e relações sociais, culturais, históricas. No campo educacional, destacamos as contribuições e os desafios impostos pela cultura digital. A BNCC (2018), como o documento normativo mais recente, contempla, em seus itens de competência, direito de aprendizagem, campo de experiência, o termo “tecnologia digital de informação e comunicação” ou “tecnológico” ou “recursos tecnológicos” para remeter-se à cultura digital. Não havendo proposta em como desenvolver essa cultura em sala de aula na Educação Infantil.

Para isso, foi elaborado o Currículo de referência em tecnologia e computação, pelo Cieb (2018), que demonstra um desconhecimento da realidade da escola pública brasileira ao apresentar propostas de ensino com aparelho tecnológicos individuais para cada criança, e considerar o “Nível de adoção de tecnologia escola” e “docente” como “básico”, esquecendo a falta de condições básicas como o acesso à internet que nem todas as escolas possuem, e, em muitas que já têm acesso, relatam a precariedade do serviço; laboratório de informática ou um espaço específico para atividades envolvendo tecnologia; além da rarefação docente quanto ao uso dos recursos tecnológicos. As dimensões propostas no Currículo mencionam “como” fazer, mas não menciona nenhuma provocação em relação a “porque” fazer.

Ainda considerada por muitos professores como uma ameaça, a tecnologia não deve ser vista contra nós, como algo que precisamos guerrear, e sim um diálogo. O uso de equipamentos tecnológicos amplia o tipo de experiências que podemos ter, quando conduzido da melhor forma, e, caso necessário, fazendo os devidos ajustes. Na realidade, trata-se de uma nova linguagem, o que exige um aprendizado. Não existem fórmulas prontas, é preciso pensar e caminhar juntos.

A prática pedagógica é refletida a partir da formação docente, compreendendo o cenário histórico oriundo do seu surgimento, bem como as representações manifestadas quanto aos professores (Schön, 2000; Tardif, 2002; Elliot, 1997; Giroux, 1997; Zeichner, 1993). Destacando o aspecto da

identidade docente, pois aduz uma construção contínua, e não apenas de um momento, uma formação inicial, mas sim considera o percurso da carreira e história de vida do professor.

No mundo da Educação Infantil, a cultura digital já é real. Portanto, é importante que a formação docente aborde um leque de possibilidades educacionais por meio dessa cultura, de forma que, a prática pedagógica seja beneficiada na construção do conhecimento digital.

Há uma prescrição nacional quanto à prática pedagógica que envolve a formação docente proveniente da BNCC (2018) denominada BNC-Formação (2019) e BNC-Formação Continuada (2020), ambas observadas nesta pesquisa. De modo geral, a BNC-Formação (2019) e BNC-Formação Continuada (2020) apontam para as dimensões das competências da ação docente e as características da prática pedagógica. Não é possível observar, em nenhum dos documentos, aspectos referentes a uma prática com traços na reflexão, criticidade, conscientização da ação docente.

No prosseguimento da pesquisa, realizamos a pesquisa de campo na Creche-Escola Maria de Jesus Carvalho na cidade de São Luís. Constatamos que ainda é presente uma perspectiva limitada de uma parte dos agentes educacionais (gestão, coordenação, educadoras) a respeito da cultura digital, sem muito empenho no desenvolvimento de atividades escolares que possibilitem a aproximação das crianças com essa cultura no espaço escolar. Notamos, ainda, que a maioria das educadoras possui formação em Pedagogia e entendem a importância da formação docente para a prática pedagógica, evidenciando, portanto, a necessidade da abordagem sobre cultura digital ser inserida na formação docente.

Algumas educadoras sinalizaram no questionário e entrevista uma familiaridade e domínio de certos recursos tecnológicos e seu uso em sala de aula, o que aponta um interesse por esse tipo de recursos e que favorece o aprendizado para uma prática pedagógica mais atualizada. Desse modo, a importância da formação docente consiste em oferecer a possibilidade de construção de novos saberes e auxiliar no entendimento de processos pedagógicos que utilizam recursos digitais como suporte.

É importante destacar também que a perspectiva da cultura digital na escola não envolve apenas o (a) educador (a), afinal que vantagem tem o (a)

educador (a) ter apreendido na formação docente a respeito de recursos tecnológicos, se a escola em que atua não incentivar a prática digital no dia a dia da escola? Por isso, torna-se imprescindível o envolvimento de gestores e coordenadores na investidura da cultura digital escolar.

Nessa caminhada epistemológica, buscamos trazer luz aos desafios, às possibilidades, às relações e às implicações curriculares da cultura digital na prática pedagógica, considerando a formação inicial dos educadores da pré-escola, por meio de uma análise mais minuciosa de aspectos que influenciam no diálogo da cultura digital e a cultura escolar.

O diálogo aqui proposto é para além de um indivíduo com o outro, o que nas palavras de Freire (1987, p. 45) afirma que “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação Eu-tu”. Ou seja, mediante o diálogo, é possível desenvolver a capacidade de refletir criticamente acerca da realidade, considerando o momento histórico do processo educacional inserido.

Dessa forma, a cultura digital conceitual, que abarcar o entendimento de concepções, histórico, importância, função, elementos da cultura tecnológica, precisa mantém um diálogo ativo e (re)significativo com a cultura digital vivenciada, a que acontece na prática pedagógica, no “chão da escola”, de fato. É por meio desse diálogo, que será possível vermos uma educação mais democrática e acessível a todos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996, p. 171-189.

ALMEIDA, F. J.; SILVA, M. G. M. Cultura digital e currículo como direito. **Revista Científica e-Curriculum**, São Paulo, v.2, n.12, p.1233-1248, mai./out. 2014. Disponível em: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Gra%C3%A7a/Meus%20documentos/Downloads/20229-53381-3-PB.pdf> . Acesso em: 20 jul. 2024.

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Mestrado profissional e mestrado acadêmico: aproximações e diferenças. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 53, p. 823-841, 2017.

ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 35-45.

ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar**: novas formas de aprender. Porto Alegre: Artmed, 2002.

APPLE, M. W. R. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 64, p. 14-23, fev. 1988.

APPLE, M. (1997). **Os Professores e o Currículo: Abordagens Sociológicas**. Lisboa: Educa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

ARROYO, M. **Mestre, professor, trabalhador**. Belo Horizonte: FE/UFMG, 1985.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ASSIS, Maria Cristina de. Metodologia do Trabalho Científico. In: Evangelina Maria B. de Faria; Ana Cristina S. Aldrigue. (Org). **Linguagens**: usos e reflexões. 3 Ed. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2009.

AVELLAR, H. de A. **História administrativa do Brasil**: a administração pombalina. 2.ed. Brasília: FUNCEP/Editora da Universidade de Brasília, 1983.

BACICH, Lilian; Moran, José.(Org.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem téorico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARBOSA, M. C. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

BARBOSA, Marta Cristina; DOS SANTOS BERNARDI, Luci. Formação continuada na educação infantil: a escola é o lócus. **Retratos da escola**, v. 16, n. 36, p. 1031-1050, 2022.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de. **Projeto de pesquisa**: propostas metodológicas. Petrópolis: Vozes, 1990.

BARROS, A. J. P. de; LEHFELD, N. A. de. **Projeto de pesquisa**: propostas metodológicas. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BAZZO, SCHEIBE, L. (2019) De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente.**Retratos Da Escola**, 13(27), 669. https://doi.org/10.22420/rde.v13i27.1038.

BEHAR, Patrícia Alejandra et al. Formação de professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: a experiência de validação de objetos de aprendizagem. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 6, n. 2, 2008.

BENETTI, I. C., VIEIRA, M. L., CREPALDI, A. M. e SCHNEIDER, D. R. Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. **Pensando Psicología***,* 2013, 89-99.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Editora Vozes, 1985.

BERTOTTI, Rudimar Gomes; RIETOW, Gisele. **Uma breve história da formação docente no Brasil:** da criação das escolas normais às transformações da ditadura civil militar. IX Congresso Nacional de Educação – Educere. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, de 23 a 26 de setembro de 2013.

BITTAR, M.; Silva, J. P. de O. e Motta, M. C. A. In: Russeff, I. e Bittar, M. (orgs.) (2003). **Educação Infantil**: política, formação e prática docente. Campo Grande, Plano.

BNCC na Educação Infantil. **Fundação Maria Cecília Souto Vidigal**. Disponível em BNCC na Educação Infantil | Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal (fmcsv.org.br) Acesso em 8 set 2023.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 11, n. 42, p. 94-112, 2011.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

BOTEGA, Eduarda Santoro; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. Recursos tecnológicos para a prática pedagógica na educação infantil: uma

análise documental. **Cenas Educacionais**, v. 6, p. e16497-e16497, 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

BRASIl. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior. Portaria n. 080, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Diário Oficial da União, DF, 11 jan. 1999, Seção I, p. 14; Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/1892015-Portaria-CAPES-080-1998.pdf>. Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado, 1996.

BRONFENBRENNER, U. (1978). Lewinian space and ecological substance . *Journal of Social Issues*, 33, 199-212.

BRONFENBRENNER, U. & MORRIS, P. A. The ecology of developmental process. In: LERNER, R. M. (Org.). *Handbook of child psychology*: Theoretical models of human development. 5ª ed., 1998, p. 993-1028.

BRONFENBRENNER, U. (1996**) A Ecologia do Desenvolvimento Humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas.

CANCLINI, N. G. Diferentes, desiguales y desconectados. *Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa, 2005.

CARDOSO, Geni Santana. A IMPORTÂNCIA DA CULTURA DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Revista Primeira Evolução**, v. 1, n. 32, p. 51-54, 2022.

CARNEIRO, Moaci Alves. **BNCC fácil**: decifra-me ou te devoro: 114 questões e respostas para esclarecer as rotas de implementação da BNCC. Petrópolos, RJ: Vozes, 2020.

CARVALHO, L. R. de. **As reformas pombalinas da instrução pública** São Paulo: Saraiva/Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAZELOTO, E. Apontamentos sobre a noção de "democratização da internet". In: TRIVINHO, E., CAZELOTO, E. **A cibercultura e seu espelho**: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa. São Paulo: ABCiber; Instituto Itaú Cultural, 2009.

CERNY, Roseli Zen; BURIGO, Carla Cristina Dutra; TOSSATI, Nayara Müller. O currículo na cultura digital: impressões de autores de materiais didáticos para formação de professores. **Revista de Educação Pública.** Cuiabá, v. 25, n. 59, p. 341-353, maio/ago. 2016.

CORSARO, W. A. *The Sociology of Childhood.* California: Pine Forge Press, 1997.

COSTA, Eliane Miranda; MATOS, Cleide Carvalho de; CAETANO, Vivianne Nunes da Silva. Formação e trabalho docente: intencionalidades da BNC-Formação Continuada. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v.21, n.3, p. 1188-1207, 2021.

CULTURA. In: Oxford Languages. **Dicionário online**. Disponível em: Oxford Languages and Google - Portuguese | Oxford Languages (oup.com) Acesso em: 10 set. 2023

DAMIANI, Magda Floriana et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de educação**, n. 45, p. 57-67, 2013.

DEMO, Pedro. A universidade precisa renascer. **Cadernos de pesquisa**, n. 57, p. 86-95, 1986.

DEMO, Pedro. **Formação permanente e tecnologias educacionais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

DIGITAL. In: Oxford Languages. **Dicionário online**. Disponível em: Oxford Languages and Google - Portuguese | Oxford Languages (oup.com) Acesso em 10 set 2023.

DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2005.

EDWARDS, C. Parceiro, promotor de crescimento e guia – os papéis dos professores de Reggio em ação. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ELLIOT, J. *La investigación-acción en educación* 3 ed. Madrid: Morata, 1997.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Autores Associados, 2023.

FANTIN, Monica. Múltiplas faces da infância na contemporaneidade: consumos, práticas e pertencimentos na cultura digital. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 25, n. 59/2, p. 596-617, maio/ago. 2016.

FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ROMAN, Marisa Fátima. A formação de professores reflexivos: a docência como objeto de investigação. **Educação UFSM**, v. 38, n. 02, p. 277-287, 2013.

FEENBERG, A. *Critical theory of technology and STS*. Thesis Eleven, Melbourne, v. 138, n. 1, p. 3-12, 2017. Disponível em Teoria crítica da tecnologia e STS - Andrew Feenberg, 2017 (sagepub.com) Acesso em 03 Ago 2024.

FLANDERS, Ned A. *Teacher influence, pupil attitudes and achievement***.** Minneapolis: University of Minnesota, 1960.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Consciência crítica e universidade**. 1978. Dissertação de Mestrado.

FOCHI, P. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Penso Editora, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira . **Medo e Ousadia**: O Cotidiano do Professor. 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

FREITAS. L. C. **Neotecnicismo digital.** Blog Avaliação Educacional, 2021. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2021/07/11/neotecnicismo-digital Acesso em 06 set 2024.

GABRIEL, M. **Educ@r**: a (r)evolução digital na educação. São Paulo: Saraiva, 2013.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2010, 184p.

GIL, A .C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOODSON, I. **A construção social do currículo**. Lisboa: EDUCA, 1997.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à Pesquisa**: projetos e relatórios. São Paulo: Loyola, 2003.

HABOWSKI, A. C; CONTE, E. FEENBERG, Andrew. Entre a razão e a experiência: ensaios sobre tecnologia e modernidade. **Conjectura: filos. e Educ.** vol.24 Caxias do Sul 2019 Epub 31-Jul-2020. Disponível em FEENBERG, Andrew. Entre a razão e a experiência: ensaios sobre tecnologia e modernidade Tradução de Eduardo Beira; Cristiano Cruz e Ricardo Neder. Portugal: MIT Press, 2017. Acesso 23 dez 2024

HARARI, Y. N. **Na batalha contra o Coronavírus, faltam líderes à humanidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

HEINSFELD, Bruna Damiana; PISCHETOLA, Magda. Cultura digital e educação, uma leitura dos estudos culturais sobre os desafios da

contemporaneidade. **Revista ibero-americana de estudos em educação**, v. 12, n. 2, p. 1349-1371, 2017.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista,v.17, n.46, p. 1-18, 2021.

HYPOLITTO, Dinéia. O professor como profissional reflexivo. **Revista Integração–ensino–pesquisa–extensão**. São Paulo: USJT, n. 18, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2002.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista brasileira de história da educação**, v. 1, n. 1, p. 9-43, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. Cultura digital. **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância. Campinas: Papirus**, p. 139-144, 2018.

KISHIMOTO, T. M. Avanços e retrocessos na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, p. 107-115, 2002.

KISHIMOTO, T. M. O primeiro jardim-de-infância público do estado de São Paulo e a pedagogia froebeliana. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 56, p. 452-475, dez. 1996.

KRAMER, S. (Org.). **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2008.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação** 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2002. p. 77-96.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010. (5. Ed. Atual. Ortog.) 192p.

LEMBO, John M. **Por que falham os professores.** São Paulo: EPU/EDUSP, 1975.

LEMOS A. A cibercultura como território recombinante. In: Trivinho E, Cazeloto E (org.). **A cibercultura e seu espelho**: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa. São Paulo: ABCiber, 2009.

LESSIG, L. Remix: making art and commerce thrive in the hybrid economy.

New York: The Penguin Press, *Penguin Group*, 2008.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999. 272 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2007.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.), **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCENA, Simone; OLIVEIRA, José Mario Aleluia. Culturas digitais na educação do Século XXI. **Revista tempos e espaços em educação**, v. 7, n. 14, p. 35-44, 2014.

LÜDKE, M. Pesquisa e formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.125, p. 11-12, 2005.

LÜDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001. p. 27-54.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARANHÃO. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Caderno de orientações pedagógicas:Educação Infantil. Coordenação Ana Rita de Almeida Pires et al. São Luís, MA, 2018.

MACHADO, Aline Alvares; AMARAL, Marília Abrahão. Uma análise crítica da competência cultura digital na Base Nacional Curricular Comum. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 27, p. e21034, 2021.

MACHADO, Juliana Aquino; YUNES, Maria Angela Mattar; SILVA, Gilberto Ferreira da. A formação continuada de professores em serviço na perspectiva da abordagem ecológica do desenvolvimento humano. **Revista Contrapontos**, v. 14, n. 3, p. 512 - 526, 2014.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e pesquisa**, v. 32, n. 03, p. 465-476, 2006.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, n. 1, v. 1, p. 109-131, ago/dez, 2009.

MARTINS, Edna; SZYMANSKI. Heloísa. A Abordagem Ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. UERJ, RJ, Ano 4. N. 1, 1º semestre 2004.

MERRIAM, S. B. Qualitative research and case study applications in education. São Francisco (CA): *Jossey-Bass*, 1998.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). et al. **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONREAL, Mariona Gifre; GUITART, Moisès Esteban. Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronferbrenner. Contextos educativos. *Revista de educación*, 2012, núm. 15, p. 79-92, 2012.

MOSQUERA, Juan. **O professor como pessoa.** Porto Alegre: Sulina, 1976.

NÓVOA, A.; VIEIRA, P. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa**, n. 2, v. 3, p. 21 - 49, set./ 2017.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2a ed. Porto: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto, PT: Porto Editora, 1999.

NOVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, António. (Org). **Profissão professor**. Porto: Editora Porto, 1995.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Revista Educação & Sociedade**, vol. 22, n 74, p. 27-42, abril 2001.

OLIVEIRA, Maria Izete de. Educação infantil: legislação e prática pedagógica. **Psicologia da educação**, n. 27, 2008.

OLIVEIRA, Maysa Mayara Costa de. Pensando fronteiras e territorialidades em dois bairros de São Luís. **Amazônica-Revista de Antropologia**, v. 13, n. 2, p. 505-530, 2021.

OSTETTO, L. E. **Educação Infantil**: Saberes e fazeres da formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2008.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículos**: teorias e políticas. São Paulo: Contexto, 2023.

PASSOS, E. & BARROS, R. B. A construção do plano da clínica e o conceito de transdisciplinaridade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 2000, p.71-79.

PEIXER, Daniela Neto Oliveira; DA SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues. **BNCC e BNC-formação continuada de professores: reflexões**

necessárias: Anais do Seminário Nacional de Formação de Professores, v. 1, n. 3, 2022.

PERES, Maria Regina et al. A formação docente e os desafios da prática reflexiva. **Educação**. Santa Maria, p. 289-303, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo construindo uma crítica.In: GIMENO SACRISTÁN, José; GÓMEZ, A. I. Pérez; ROSA, Ernani F. da Fonseca. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002a, p.17-52.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

POLONIA, A.C, DESSEN, M.A. e SILVA, N.L.P. (2005). O modelo bioecológico de Bronfenbrenner: contribuições para o desenvolvimento humano. Em Dessen, M.A. y Junior, A.C. **A ciência do desenvolvimento humano:** tendências atuais e perspectivas futuras (71-89). Porto Alegre: Artmed.

PRETTO, N.; PINTO, C. Tecnologias e novas educações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006.

PRODANOV, C.C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 16, p. 169-179, 2006.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino – perspectivas e desafios**. Porto Alegre: 2ª ed. Sulina, 2004.

RIBEIRO JUNIOR, J. **A formação Pedagógica do Professor de Direito**. Campinas-SP: Papirus, 2001.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 15.ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

RIBEIRO, R. J. O mestrado profissional na política atual da Capes. **RBPG**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 8-15, 2005.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RIOS, Terezinha. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008.

ROBSON, Colin. (1993). *Real World Research*. Oxford: Blackwell, 1995.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. **Rev. Bras. Educ**., Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, Apr. 2001.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. Recentes imposições à formação de professores e seus falsos pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para controle e padronização da docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. e35617-39, 2021.

ROGERS, Carl. **Liberdade para aprender.** Belo Horizonte: Interlivros, 1971.

RUSSO, D. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância (III). Trad. de Fernanda L. Ortale e Ilse P. Moreira. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.2, no. 2, p. 149-174, nov. 2008. Disponível em http://www.reveduc.ufscar.br. Acesso em 09 nov 2023.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, p. 16-35, 2013.

SÁNCHEZ, Jaime. Integración curricular de TICs. Concepto y modelos. *Enfoques Educacionales*, Santiago, v. 5, n. 1, p. 51-65, jan. 2003. Disponível em: » https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/47512 Acesso em: 20 set. 2023.

SANTAELLA, L. Desafios da ubiquidade para a educação. **Revista Ensino Superior**. Unicamp, 2013. Disponível em: https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/ Acesso em: 16 set 2023.

SANTOS, Solange Estanislau dos; MACEDO, Elina Elias de. BNCC para a educação infantil e a urgência de resistências. **Debates em Educação**, *[S. l.]*, v. 13, n. 33, p. 1–14, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13n33p1-14. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12694. Acesso em: 20 nov. 2024.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. **Educação na pandemia: a falácia do" e; ensino" e; remoto**. Universidade e sociedade: projeto da Andes- Sindicato Nacional, 2021.

SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar** Campinas: Autores Associados, 2012. p. 59-85.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ**. [online]. 2009. Vol.14, n. 40, pp. 143-155.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis /RJ : Vozes, 1994.

SCHERER, Suely; BRITO, Gláucia da Silva. Integração de tecnologias digitais ao currículo: diálogos sobre desafios e dificuldades. **Educar em Revista**, v. 36, 2020.

SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moria; DOS SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento. **Práticas pedagógicas do professor**. Appris Editora e Livraria Eireli-ME, 2016.

SENNA, Maria Teresa Telles Ribeiro. **Pesquisa em educação infantil**: o paradigma sistêmico de Urie Bronfenbrenner. Curitiba, PR: CRV, 2011.

SEMED | Prefeitura de São Luís entrega chromebooks para professores da rede municipal de ensino (saoluis.ma.gov.br). Disponível em: SEMED | Prefeitura de São Luís entrega chromebooks para professores da rede municipal de ensino Acesso em 25 jul 2024.

SETTON, M. G. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2015.

SILVA, Eliane Soares da. “Diretor, libera a chave do laboratório de informática!” O gestor escolar como promotor da cultura digital na escola pública. **RDBU**. 2019.

SILVA, Jéssica Francine Ferreira da; SOUZA, Ana Paula Gestoso de; BRAGA, Andréia Barboza. Reflexões sobre a construção da identidade profissional de uma docente da educação infantil. **Revista Exitus**, v. 10, 2020.

SILVA, José Santana da. Intelectual orgânico: organizador, educador e dirigente político. **Revista Plurais-Virtual (ISSN 2238-3751)**, v. 1, n. 1, p. 84-105, 2012.

SILVA, Maria da Graça Moreira; ALMEIDA, Fernando José. Educação infantil: a cidade, o currículo, a cultura digital. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 589-603, 2016.

SILVA, Tânia Zanatta. Avaliação na Educação Infantil: um breve olhar na avaliação da aprendizagem. **Revista Thema**, v. 9, n. 2, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às

teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SINGER, Helena. A pandemia e as inovações na forma escolar. In: **Cultura digital e educação**. Org.: Carlota Boto; Maria Lúcia Garcia Pallares-Burke et.al – São Paulo: Contexto, 2023.

SOUZA, Joseilda Sampaio de; BONILLA, Maria Helena Silveira. A cultura digital e a cibercultura: diferenças e aproximações. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 26, n. 00, p. e024063, 2024. DOI: 10.20396/etd.v26i00.8674523. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8674523. Acesso em: 22 dez. 2024.

SOUZA,N.A. **A relação teoria-prática na formação do educador**. In: Anais da Semana de Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 22, p. 5-12, 2001.

SOUZA, Paula Beatriz Espindola de; BERSCH, Ângela Adriane Schmidt. Conhecimento, saberes e formação das professoras de educação infantil: um olhar bioecológico. **Cadernos de Educação**, n. 67, 2023.
TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissiona**l. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes/Unicamp, v. 21, n. 73, p. 209- 244, dez/ 2000.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista brasileira de educação**, n. 14, p. 61-88, 2000.

TEIXEIRA, Christiane Burkert. Formação de professores: tendências contemporâneas. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, v. 3, n. 1, 2004.

TEIXEIRA, E. B. A Análise de Dados na pesquisa Científica: importância e desafios em estudos organizacionais. **Desenvolvimento Em Questão**, 2011, p. 177–201.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação** - São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1986. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

TUDGE, J. A teoria de Urie Bronfenbrenner: uma teoria contextualista? In: L. V. C. Moreira, & A. M. A. Carvalho (Orgs.), **Família e educação**: olhares da Psicologia (pp.209-231). São Paulo: Paulinas. 2008.

UGARTE, D. de. **O poder das redes**: manual ilustrado para pessoas, organizações e empresas, chamadas a praticar o ciberativismo. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

UNESCO. **Padrões de Competências em TIC para Professores**. Brasília: UNESCO, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **O coordenador pedagógico na escola**. In Jornal do Professor, edição 50, 2008. Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov Acesso em 20 out 2024.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. Papirus Editora, 1989.

VILLANI, Alberto; FREITAS, Denise de; BRASILIS, Rosa. Professor pesquisador: o caso Rosa. **Ciência & Educação**, v. 15, n. 03, p. 479-496, 2009.

WIGGERS, V. Currículo na Educação Infantil. IN: **Educação infantil e formação de professores** / Dalânea Cristina Flôr, Zenilde Durli, organizadoras. – Florianópolis. Ed. da UFSC, 2012. 256 p.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de pesquisa**, v. 44, p. 190-202, 2014.

YOUNG, M. The curriculum of the future: From *'The New Sociology of Education'* to a critical theory of learning. London: Routledge, 1998.

ZEICHNER, K. M. El maestro como professional reflexivo em: *Cuadernos de pedagogia*, 220. Barcelona: Editorial Fontalba, 1993.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 02, p. 247-262, 2007.

ZWIRTES, Polyana; MARTINS, Maridelma Laperuta. A BNCC em evidência: Aproximações do currículo com a proposta de Tyler e a Pedagogia das Competências. **Ensino & Pesquisa**, v. 18, n. 3, p. 35-52, 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA - GESTÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA)
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO (AGEUFMA)
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS (CCSO)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

Entrevista (Gestão Escolar)

Nome:_____

1) Para você, como é a relação da cultura digital e a cultura escolar?

2) A escola dispõe de um espaço preparado para as crianças acessarem o mundo digital?

3) O chromebook melhorou a prática pedagógica com as crianças na escola?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA - COORDENAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA)
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO (AGEUFMA)
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS (CCSO)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

Entrevista (Coordenação Pedagógica)

Nome:_____

1) Quais os desafios e possibilidades da cultura digital na escola?

2) Quais as orientações pedagógicas a respeito da cultura digital são transmitidas aos educadores na escola?

3) O chromebook melhorou a prática pedagógica com as crianças na escola?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO – EDUCADORAS PARTICIPANTES

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeNGMHAadSjEL27JAWUv1d1YbvA8aKygrnXJYPoi-0VBMC24A/viewform?pli=1

DIÁLOGOS CURRICULARES

Olá, educadora!
Tudo bem com você?!
Meu nome é Raíssa, sou professora da rede municipal de São Luís e estou finalizando este ano o mestrado profissional na UFMA, pelo PPGEEB.
Este rápido questionário faz parte da minha pesquisa que tem como título "**OS DIÁLOGOS CURRICULARES ENTRE A CULTURA DIGITAL PENSADA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA VIVENCIADA EM UMA PRÉ-ESCOLA DO MUNÍCIPIO DE SÃO LUÍS/MA".**
Mas a realização dela só será possível com a sua ajuda, respondendo as questões que seguem.
Por isso, ficarei imensamente grata com sua contribuição.
Vamos lá?!

raissa.oe@discente.ufma.br Mudar de conta

Não compartilhado

* Indica uma pergunta obrigatória

Nome, formação acadêmica e quanto tempo de atuação na Educação Infantil:

Clique para voltar (Alt+Seta para a esquerda), segure para ver o histórico

Para você, quais palavras estão relacionadas com o que entende por currículo? *
Marque as alternativas necessárias.

- [ ] Conteúdos
- [ ] Disciplinas
- [ ] Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
- [ ] Normativo
- [ ] Crítico
- [ ] Artefato social
- [ ] Neutro
- [ ] Território em disputa
- [ ] Técnico
- [ ] Relações de poder
- [ ] Projeto Político Pedagógico (PPP)
- [ ] Racionalização de resultados
- [ ] Documento de identidade
- [ ] Experiências de aprendizagens planejadas
- [ ] Mercado de trabalho

Quando você pensa em cultura digital, em quais palavras-chaves você pensa? Cite pelo menos 2. *

Sua resposta

A formação docente contribui para a prática pedagógica, isto é, a ação do educador na sala da Educação Infantil? *

- Sim
- Não

Justifique sua resposta da questão anterior.

Sua resposta

Você possui dificuldade na prática pedagógica em inserir elementos da cultura digital na Educação Infantil? *

- Sim
- Não

Justifique sua resposta da questão anterior.

Sua resposta

Que elementos da cultura digital você utiliza para trabalhar com as crianças da pré-escola na Educação Infantil?

Sua resposta

Em 2023, a prefeitura de São Luís, por meio da SEMED, entregou a todos os educadores efetivos da rede o chromebook para melhorar o ensino nas escolas. Você faz uso desse equipamento em sua prática pedagógica? Se sim, como você utiliza na prática com as crianças? *

Sua resposta

Na sua concepção, a educação da rede de São Luís melhorou após a distribuição do chromebook? Justifique sua resposta. *

Sua resposta

Enviar

Limpar formulário

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA. - EDUCADORAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA)
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO (AGEUFMA)
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS (CCSO)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

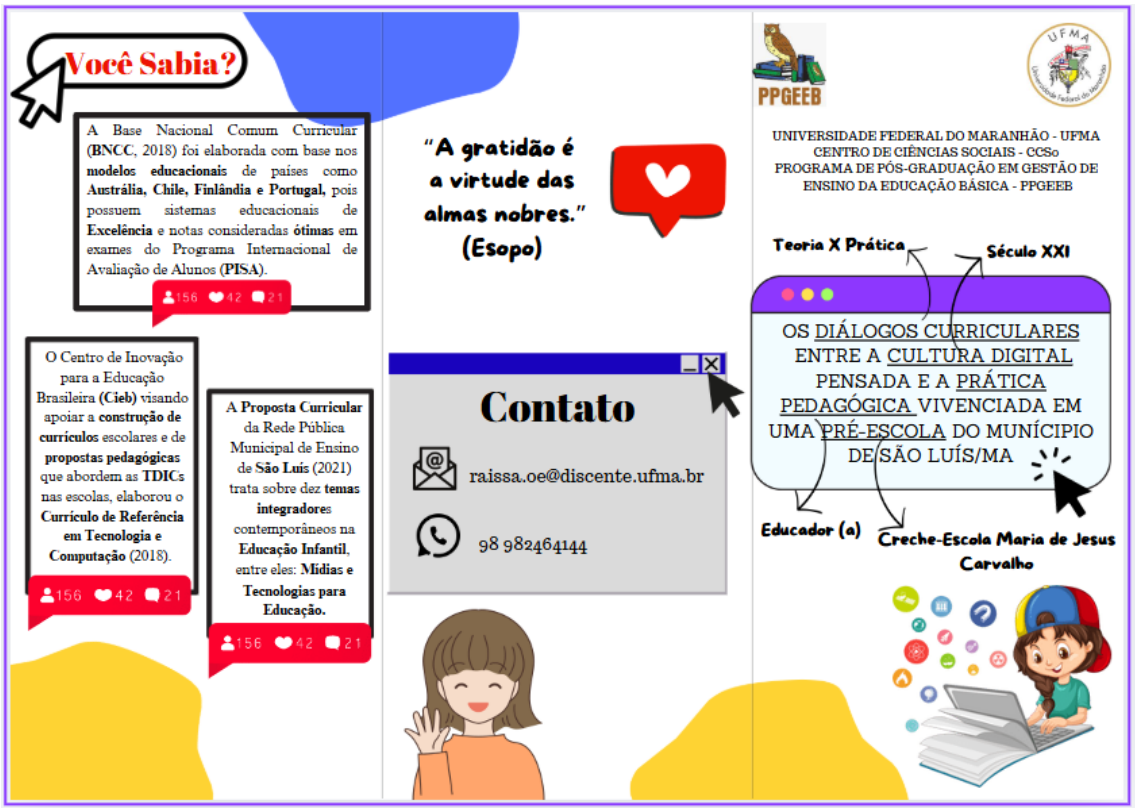
Entrevista (Educadoras Participantes)

Nome:_____

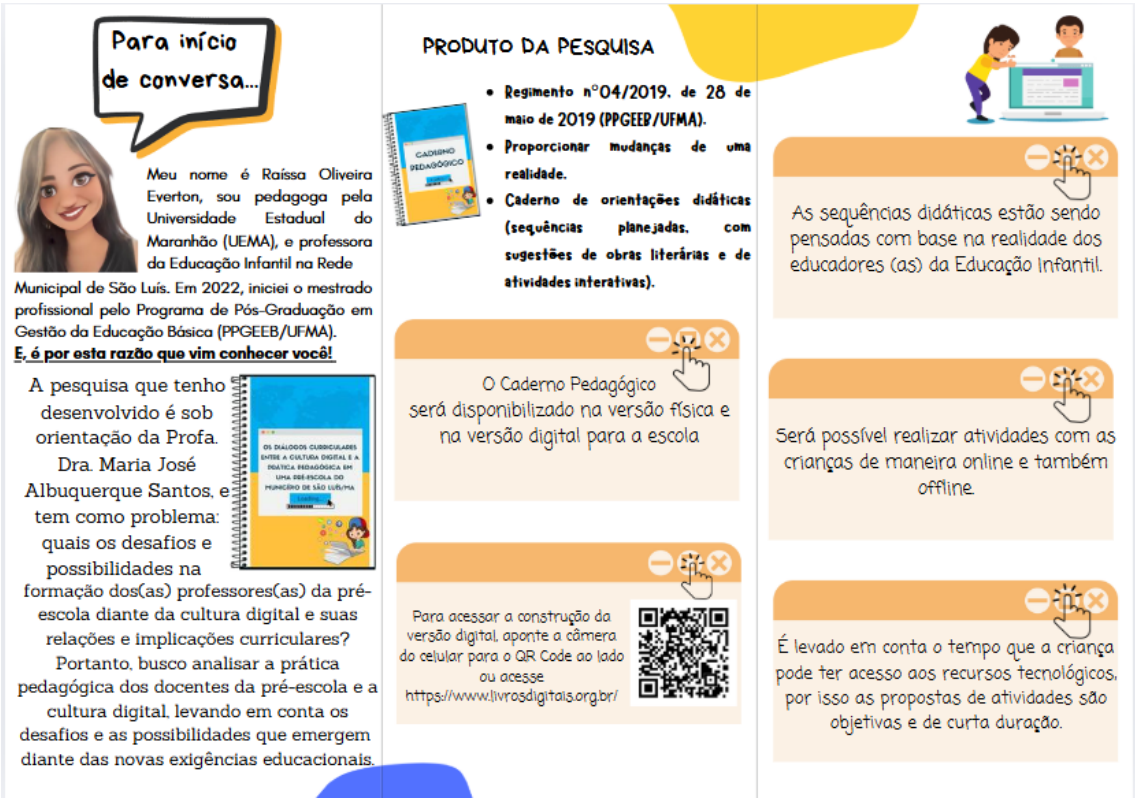
Turma: _____

O que você gostaria de encontrar em um caderno pedagógico sobre a cultura digital na prática pedagógica?

APÊNDICE E - FOLDER DE APRESENTAÇÃO



Página 1



Página 2

APÊNDICE F - PRODUTO EDUCACIONAL

PPGEEB

Universidade Federal do Maranhão

Reitor
Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva

Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e Internacionalização
Pró- Reitoria
Prof.ª Dra. Flávia Raquel Fernandes do Nascimento

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica
Prof.ª Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano

Vice-Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica
Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes

Autor e Diagramação do Produto Educacional
Raíssa Oliveira Everton

Coautor do Produto Educacional
Prof.ª Dra. Maria José Albuquerque Santos

BY NC ND

Sumário

4 Apresentação

6 Cultura digital & Educação Infantil & Currículo

9 Sequência Didática

26 Sugestão de atividades

28 Leituras complementares

29 Antes de desligar...

17 Autoras

18 Referências

APRESENTAÇÃO

Este Caderno Pedagógico Digital trata de uma proposta para a prática pedagógica da Educação Infantil e também faz parte da dissertação de mestrado "Diálogos curriculares entre a cultura digital pensada e a prática pedagógica vivenciada em uma pré-escola do município de São Luís/MA".

Assim, está vinculado à pesquisa de mestrado na perspectiva da pesquisa de intervenção pedagógica desenvolvida durante o mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA).

De modo geral, este Caderno Pedagógico Digital é destinado aos(às) educadores(as) da Pré-escola II (5 anos) na Educação Infantil, em especial. E tem como intuito proporcionar uma ferramenta pedagógica para auxiliar na prática docente no contexto da cultura digital.

A organização do Caderno é apresentada por oito aplicativos (seções), em que são diluída diversas ideias teórico-metodológicas de forma dinâmica e lúdica. Assim, é possível encontrar nos aplicativos informações que podem contribuir com o melhor entendimento da inserção da cultura digital na Educação Infantil, além de sugestões de jogos, sites, vídeos, músicas, entre outras. É possível encontrar também, ao longo do Caderno, curiosidades e informações complementares quanto às temáticas abordadas.

Por fim, esperamos que esta ferramenta seja proveitosa e válida na prática docente, no sentido de contribuir, significativamente, com a ação educativa e, consequentemente, para a aprendizagem das crianças.

Raissa Oliveira Everton
Maria José Albuquerque Santos

CULTURA DIGITAL & EDUCAÇÃO INFANTIL & CURRÍCULO

6

A cultura digital "é o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço" (Lévy, 1999b, p. 17).

O uso de tecnologia na Educação Infantil é importante, pois o trabalho com as múltiplas linguagens, incluindo a linguagem digital, com crianças, possibilita estabelecer redes de relações e, por meio dessas redes, as crianças poderiam reconstruir suas significações anteriores, compor boas diferenciações e estruturar outras significações (Behar et. Al., 2008).

Há três níveis diferentes de integração das tecnologias digitais ao currículo e à prática pedagógica: preparo; uso; e integração (Sánchez ,2003).

7

A Educação Infantil abrange crianças de zero a cinco anos e possui particularidades e demandas diferentes das crianças maiores, entre elas a vulnerabilidade, a dependência da família, a linguagem e a expressividade que são próprias dessa fase e intrínsecas aos processos da constituição do ser criança (Rocha, 2001; Barbosa, 2010; Fochi, 2015).

"A cultura digital, a mídia-educação, as multiliteracies e os novos letramentos são conceitos fundamentais para alicerçar nosso olhar sobre as crianças e os jovens e suas relações com as mídias e as tecnologias, bem como para entender as culturas infanto-juvenis e suas práticas culturais mediadas ou não pelas tecnologias" (Fantin, 2016, p. 598).

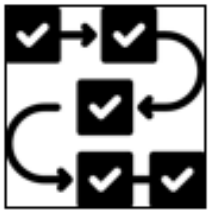
Algumas contribuições das tecnologias digitais na Educação Infantil: torna as crianças as reais protagonistas da sua aprendizagem, aumenta o engajamento nas atividades propostas, possibilita o desenvolvimento da comunicação e do pensamento crítico, da criatividade, do senso de colaboração e do espírito de liderança.

8

O significado de currículo, desde sua origem, está relacionado à representação da expressão e da proposta de organização dos segmentos e dos fragmentos dos conteúdos que o integram (Sacristán, 2013).

"De fato, não há consenso em torno do currículo, do que ensinar, do que preservar e do que desconstruir, interrogar e transformar no processo ensino-aprendizagem. É por isso que afirmamos que ele é um território disputado, contestado e também incontrolável" (Paraíso, 2023, p.22).

No contexto brasileiro vigente, a referência obrigatória para as práticas curriculares da Educação Básica encontra-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Embora ainda confundida como currículo, a BNCC (2018) é uma referência nacional que estabelece as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes em cada etapa da Educação Básica.



SEQUÊNCIA DIDÁTICA

9

A Sequência Didática corresponde a um conjunto de atividades articuladas que são planejadas com a intenção de atingir determinado objetivo didático.

Com isso, nossa proposta de atividades é a interação por meio digital, pelo menos, duas vezes na semana, com duração de 15-20 minutos, de maneira síncrona (na escola) e/ou assíncrona (em casa), com as crianças pequenas (Infantil II - 4 a 5 anos).

É apresentada, a seguir, uma sequência didática para dois bimestres.

A Sociedade Brasileira de Pediatria recomenda que crianças menores de 2 anos de idade não devem ser expostas a telas, enquanto crianças entre 2 e 5 anos devem ter o tempo de tela limitado a, no máximo, uma hora por dia. Já crianças entre 6 e 10 anos devem utilizar telas por até uma a duas horas diárias, e crianças maiores e adolescentes entre 11 e 18 anos não devem ultrapassar o tempo limite de três horas de tela por dia, incluindo o uso de videogames. A Caderneta da Criança traz recomendações no mesmo sentido, incluindo que, até os 10 anos, as crianças não devem fazer uso de televisão ou computador nos seus próprios quartos, não devendo possuir smartphones antes dos 12 anos.

✓ Semana: 1ª

✓ Saberes e conhecimento:

Entendimento textual (Poema);
Reconhecimento das cores.

✓ Objetivo de aprendizagem (BNCC):

(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

✓ Atividade 1:

- Apresentar o poema "As borboletas" (Vinícius de Moraes), por meio do vídeo "POEMA: AS BORBOLETAS - VINICIUS DE MORAES" (https://www.youtube.com/watch?v=TNWS_eaLBf0).
- Depois, fazer perguntas sobre o poema e, à medida que as crianças acertarem, permitir que façam desenho da borboleta na Paintonline (https://paintonline.com.br/paint.html), colocando seu nome ao final. Salvar os desenhos e, se possível, imprimir para registro.

✓ Atividade 2:

- Realizar atividade sobre as cores com as crianças, por meio de jogo digital "Coquinhos Jogos educativos - Jogos de cores - Conectar as cores" (https://www.coquinhos.com/tag/jogos-de-cores/).

✓ Semana: 2ª

✓ Saberes e conhecimento:

Reconhecimento das cores;
As fases da vida da borboleta.

✓ Objetivo de aprendizagem (BNCC):

(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

✓ Atividade 1:

- Organizar brincadeira das cores "Água pigmentada" (https://www.blumel.com.br/blog/educacao/ensinando-as-cores-5-brincadeiras-incriveis-para-estimular-os-pequenos).

✓ Atividade 2:

- Explicar sobre o ciclo de vida da borboleta por meio do vídeo "Ciclo de vida da borboleta" (https://www.youtube.com/watch?v=oaJH-UGnlpc).
- Realizar atividade sobre o ciclo de vida da borboleta, por meio de jogo digital "Wordwall - Ciclo de vida da borboleta" (https://wordwall.net/pt/resource/20266447/science/ciclo-de-vida-da-borboleta).

✓ Semana: 3ª

✓ Saberes e conhecimento:

Palavras que iniciam com a letra "B";
Rimas.

✓ Objetivo de aprendizagem (BNCC):

(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

✓ Atividade 1:

- Realizar atividade sobre as palavras que iniciam com a letra "B", por meio de jogo digital "Wordwall - Letra B Questionário (https://wordwall.net/pt/resource/11699805/letra-b).

✓ Atividade 2:

- Fazer a brincadeira de rima, utilizando o vídeo "APRENDENDO A RIMAR - JOGO DA RIMA" (https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=UpezXFV2gS0).

✓ Semana: 4ª

✓ Saberes e conhecimento:

Intertextualidade;
Nome dos animais.

✓ Objetivo de aprendizagem (BNCC):

(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

✓ Atividade 1:

- Perguntar às crianças se conhecem outro poema e/ou música que fale de borboleta ou de cores.

✓ Atividade 2:

- Realizar atividade sobre o nome dos animais, por meio de jogo digital "Wordwall - ASSOCIAÇÃO DE PALAVRA E IMAGEM - ANIMAIS" (https://wordwall.net/pt/resource/74063928/c%c3%aancias/associa%c3%a7%c3%a3o-de-palavra-e-imagem-animais).

✓ Semana: 5ª

✓ Saberes e conhecimento:

Elementos do meio ambiente (animais, plantas, rios, etc).

✓ Objetivo de aprendizagem (BNCC):

(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.

✓ Atividade 1:

- Apresentar para a turma a história "Amigos do meio ambiente" - Escola Games (https://www.escolagames.com.br/livros/amigos-do-meio-ambiente).

✓ Atividade 2:

- Usar o vídeo "TURMA DA MÔNICA - CUIDANDO DO MEIO AMBIENTE" (https://www.youtube.com/watch?v=mJ8nlSBlqvE) para conversar sobre os elementos do meio ambiente.

✓ Semana: 6ª

✓ Saberes e conhecimento:

Preservação da fauna e da flora.

✓ Objetivo de aprendizagem (BNCC):

(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.

✓ Atividade 1:

- Realizar atividade sobre a fauna, por meio de jogo digital - Escola Games - Ficha pedagógica - Jogo da fauna (https://www.escolagames.com.br/jogos/jogo-da-fauna/ficha).

✓ Atividade 2:

- Realizar atividade sobre a flora, por meio de jogo digital - Hvirtua - Quantos têm? (https://jogoseducativos.hvirtua.com/quantos-tem/).

✓ Semana: 7ª

✓ Saberes e conhecimento:

Coleta de lixo.

✓ Objetivo de aprendizagem (BNCC):

(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.

✓ Atividade 1:

- Apresentar as lixeiras da coleta seletiva, por meio do vídeo "As cores das lixeiras da coleta seletiva para reciclagem na educação ambiental" (https://www.youtube.com/watch?v=lfJ1z6ahgzk).

✓ Atividade 2:

- Realizar atividade por meio de jogo digital "Escola Games - Coleta seletiva" (https://www.escolagames.com.br/jogos/coleta-seletiva).

✓ Semana: 8ª

✓ Saberes e conhecimento:

Reciclagem.

✓ Objetivo de aprendizagem (BNCC):

(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.

✓ Atividade 1:

- Apresentar o vídeo "Aprendendo sobre os 3 R's | REDUZIR REUTILIZAR E RECICLAR para crianças" (https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=b0mCFoC7lMM).

✓ Atividade 2:

- Realizar atividade de desenho por meio do Paintonline (https://paintonline.com.br/paint.html), em que deverão desenhar reutilização de objetos apresentados pelo (a) educador (a).

✓ **Semana:** 9ª

✓ **Saberes e conhecimento:**

Conceitos matemáticos.

✓ **Objetivo de aprendizagem (BNCC):**

(EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.

✓ **Atividade 1:**

- Apresentar os conceitos matemáticos, por meio da música "POR DENTRO, FORA, ALTO, EMBAIXO - 3Palavrinhas - VOLUME 3" (https://www.youtube.com/watch?v=s3Mvl9xvKRs).

✓ **Atividade 2:**

- Realizar atividade sobre os conceitos matemáticos, por meio do jogo "Wordwall - Conceito" (https://wordwall.net/pt/resource/1722268/conceitos).

✓ **Semana:** 10ª

✓ **Saberes e conhecimento:**

Sequência numérica.

✓ **Objetivo de aprendizagem (BNCC):**

(EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.

✓ **Atividade 1:**

- Realizar atividade da sequência numérica de 1 a 10, por meio do jogo digital "Digipuzzle - Liga-Pontos - até 10" (https://www.digipuzzle.net/kids/transport/puzzles/lines.htm?language=portuguese&linkback=../../../pt/jogoseducativos/infantil/index.htm).

✓ **Atividade 2:**

- Realizar atividade da sequência numérica de 1 a 20, por meio do jogo digital "Brincando com Arie - Arie e os Patinhos Números" (https://brincandocomarie.com.br/arie-patinhos-numeros/).

✓ Semana: 11ª

✓ Saberes e conhecimento:

Quantidades.

✓ Objetivo de aprendizagem (BNCC):

(EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.

✓ Atividade 1:

- Realizar atividade de quantidades, por meio do jogo digital "Escola Games - Lousa legal" (https://www.escolagames.com.br/jogos/lousa-legal), em que o (a) educador(a) deverá colocar um número e a criança deverá contar a quantidade de desenhos correspondente ao número da lousa.

✓ Atividade 2:

- Realizar atividade de quantidade, por meio do jogo digital "Digipuzzle - Quebra-cabeça - Quantidade + cor" (https://www.digipuzzle.net/kids/cartoons/puzzles/linkpuzzle_shapes_numbers.htm?language=portuguese&linkback=../../pt/jogoseducativos/infantil/index.htm).

✓ **Semana:** 12ª

✓ **Saberes e conhecimento:**

Contagem.

✓ **Objetivo de aprendizagem (BNCC):**

(EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.

✓ **Atividade 1:**

- Apresentar o vídeo "MÚSICA DOS NÚMEROS MAIS DIVERTIDA DO MUNDO - CANÇÃO INFANTIL" (https://www.youtube.com/watch?v=MipLKD8zXL0).

✓ **Atividade 2:**

- Realizar atividade de contagem, por meio do jogo digital "Escola Games - Eu sei contar" (https://www.escolagames.com.br/jogos/eu-sei-contar).

✓ Semana: 13ª

✓ Saberes e conhecimento:

Frutas e verduras.

✓ Objetivo de aprendizagem (BNCC):

(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.

✓ Atividade 1:

- Apresentar o vídeo "ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL: Porque devemos comer frutas e vegetais?" (https://www.youtube.com/watch?v=rhwLCJz5kmY).

✓ Atividade 2:

- Realizar atividade de frutas e verduras, por meio do jogo digital "Hvirtua - Frutas e legumes" (https://jogoseducativos.hvirtua.com/frutas-e-vegetais/).

✓ Semana: 14ª

✓ Saberes e conhecimento:

Alimentos processados e "in natura".

✓ Objetivo de aprendizagem (BNCC):

(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.

✓ Atividade 1:

- Apresentar o vídeo "O que é um alimento processado? (https://www.youtube.com/watch?v=iqBOzmN8_4k).

✓ Atividade 2:

- Realizar atividade sobre os alimentos processados e "in natura", por meio de jogo digital "Wordwall - CMEI Pequeno Artista Março 2022" (https://wordwall.net/pt/resource/30239958/educa%c3%a7%c3%a3o-e-treinamento/cmei-pequeno-artista-mar%c3%a7o-2022).

✓ Semana: 15ª

✓ Saberes e conhecimento:

Sucos e vitaminas.

✓ Objetivo de aprendizagem (BNCC):

(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.

✓ Atividade 1:

- Realizar atividade sobre os sucos e vitaminas, por meio de jogo digital "Princesa dos jogos - Suco Polar" (https://www.princesadosjogos.com/suco-polar.html).

✓ Atividade 2:

- Realizar atividade sobre os sucos e vitaminas, por meio de jogo digital "Escola Games - Frutas" (https://www.escolagames.com.br/jogos/frutas).

✓ Semana: 16ª

✓ Saberes e conhecimento:

Pratos saudáveis.

✓ Objetivo de aprendizagem (BNCC):

(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.

✓ Atividade 1:

- Apresentar pratos saudáveis criativos por meio de imagens (https://julianawinge.wordpress.com/2012/07/26/mais-pratos-divertidos-para-criancas/).

✓ Atividade 2:

- Realizar atividade de desenho por meio do Paintonline (https://paintonline.com.br/paint.html), em que deverão desenhar um prato saudável criativo.

SUGESTÃO DE ATIVIDADES

26

Para acessar, basta clicar na imagem ou link de acesso ou apontar a câmera do celular para o QR Code indicado.

Aplicativos

Ler e contar

Eduedu

Jogos educativos crianças 5

Jogo de pop it fidget toys 3d

Jogos

Jogos Educativos e Pedagógicos | educajogos

Rápido, desenhe!

SUGESTÃO DE ATIVIDADES

matific

Matific | Jogos de Matemática Online, projetados por especialistas em Matemática

Iguinho

Jogos para Crianças - Mariana Caltabiano - O portal para Crianças - Iguinho - Jogos - Diversões - Vídeos

Vídeos

Bento e Totó - O Patinho Colorido (Desenho Infantil)

O PATO - LÁ VEM O PATO

LEITURAS COMPLEMENTARES

28

Indicado para quem deseja compreender melhor o currículo e suas configurações.

Uma leitura leve e didática para entender o diálogo entre currículo e tecnologias.

Este livro reúne diversos temas educacionais relacionados à cultura digital, considerando o contexto pandêmico vivenciado em 2020.

Pedagogia da virtualidade trata a respeito das redes, da cultura digital e da educação e suas relações atuais.

ANTES DE DESLIGAR...

A elaboração deste Caderno Pedagógico Digital foi carregada de muitos desafios, desbravamentos e muita esperança.

Desafios, porque partirmos de uma proposta instigante e ainda recente no contexto educacional, possuindo um quantitativo não muito expressivo de pesquisas e estudos na área.

Desbravamentos, pois reunir ideias, sugestões, tecnologia exigiu-nos responsabilidade e inovação, considerando a ciência das atribuições e demandas dos (as) educadores (as) da Educação Infantil.

E esperança, por acreditar que é possível. Conforme o pensamento de Wendeu Marinho, "possibilite a tecnologia para as crianças, ensine como deve ser utilizada, e elas mudarão o mundo". Esperando que, este material contribua para a prática pedagógica e provoque nos (as) educadores (as) a busca por mais possibilidades de novos recursos, para que as tecnologias tornem-se aliadas no processo educativo desde a Educação Infantil, não sendo vilãs, e sim utilizadas a favor dos conhecimentos das crianças.

Portanto, aqui não é o botão do "desligar", pensando que é só seguir as atividades sugeridas e pronto. Nossa proposta é ligar o botão "reinicar", para que os recursos tecnológicos sejam repensados, replanejados, readaptados, reaplicados nas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

30

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018

BARBOSA, M. C. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010

BEHAR, Patrícia Alejandra et al. Formação de professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: a experiência de validação de objetos de aprendizagem. Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 6, n. 2, 2008.

FANTIN, Monica. Múltiplas faces da infância na contemporaneidade: consumos, práticas e pertencimentos na cultura digital. Revista de Educação Pública. Cuiabá, v. 25, n. 59/2, p. 596-617, maio/ago. 2016

OCHI, P. Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Penso Editora, 2015.

LÉVY, P (1999). Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 2014.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículos: teorias e políticas. São Paulo: Contexto, 2023

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, Apr. 2001

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo. Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, p. 16-35, 2013

SÁNCHEZ, Jaime. Integración curricular de TICs. Concepto y modelos. Enfoques Educacionales, Santiago, v. 5, n. 1, p. 51-65, jan. 2003.

AUTORAS

Raissa Oliveira Everton

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/UFMA). Membro do Grupo de Pesquisa em Currículo da Educação Básica (GPCEB/UFMA). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Especialista em Metodologia do Ensino superior (UFMA); Gestão Universitária (UEMA); Informática da Educação (IFMA); e Educação e Tecnologia com habilitação em Metodologias Ativas (UFSCar). Professora efetiva da rede municipal de São Luís (SEMED), atuando na Educação Infantil.

Maria José Albuquerque Santos

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (1996), mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1998) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2011). Cursou o Pós-Doutorado em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG/ Faculdade de Educação/FAE, sob a supervisão da professora doutora Marlucy Alves Paraíso, no período de 05 de agosto de 2017 a 05 de julho de 2018. Professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal do Maranhão. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Currículo da Educação Básica (GPCEB), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica.

ANEXOS

ANEXO A - DOCUMENTO DE AUTORIZAÇÃO (SEMED)

SÃO LUÍS | SEMED

PREFEITURA DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO – SAE
NÚCLEO DE ESTÁGIO E PESQUISA - NEP

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO

A Secretaria Municipal de Educação – SEMED, através do Núcleo de Estágio e Pesquisa – NEP, autoriza a realização da pesquisa de campo a partir das informações apresentadas no Projeto de Pesquisa intitulado: EDUCAÇÃO INFANTIL, CULTURA DIGITAL E PRÁTICAS EDUCATIVAS: POSSÍVEIS DIÁLOGOS CURRICULARES, sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) **RAÍSSA OLIVEIRA EVERTON** acadêmico(a) do Curso Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, coordenado(a) pelo(a) Professor(a) Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes.

A pesquisa será realizada na UEB Creche Maria de Jesus Carvalho, até o dia 22/05/2024. Caso a pesquisa ultrapasse o período autorizado, a SEMED poderá, à pedido, renovar a solicitação de pesquisa sem prejuízo no desenvolvimento da mesma.

O(A) pesquisador(a) e a Instituição de Ensino Superior, se corresponsabilizam de forma ética no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos da pesquisa nela recrutados e das informações obtidas nesse processo, sendo assegurada a confiabilidade dos dados.

O descumprimento das condicionantes assegura à SEMED o direito de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa.

Para efeito de publicização dos resultados, a SEMED deverá em tempo, ser informada, considerando sua coparticipação no trabalho científico.

98-98246-4144

Assinado por 2 pessoas: ALEXANDREY DOS NASCIMENTO MELO e GUISMAIA MOUSINHO PESTANA
Para verificar a validade das assinaturas, acesse https://saulula.1doc.com.br/verificacao/EB55-84B1-ED3D-192C e informe o código EB55-84B1-ED3D-192C

ANEXO B - CARTA DE APRESENTAÇÃO (PPGEEB)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

PPGEEB

CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO

Prezada Professora: **Wilsylane Silva de Azevedo Marques**
Superintendente da Área de Educação Infantil da SEMED de São Luís

Vimos por meio desta apresentar-lhe o/a estudante **RAÍSSA OLIVIEIRA EVERTON** regularmente matriculado/a no **Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica** da Universidade Federal do Maranhão, sob matrícula de Nº **2022107268** para desenvolver sua pesquisa de Mestrado intitulada: "**Diálogos curriculares possíveis entre a cultura digital e a prática pedagógica em uma pré-escola do município de São Luís/MA**".

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da referida pesquisa em uma unidade educacional dessa renomada rede de ensino, a saber: **"Creche-escola Maria de Jesus Carvalho"** de modo que o/a referido/a estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e/ou outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE que será assinado pelos participantes envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de Vossa Senhoria para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 16 de novembro de 2023.

gov.br Documento assinado digitalmente
VANJA MARIA DOMINICES COUTINHO FERNAND
Data: 16/11/2023 14:28:56-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa Dra **Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes**
Coordenadora do
PPGEEB/UFMA Matrícula SIAPE
1352588