

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIAS,
COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO

CARINA APARECIDA BENTO DA COSTA

**INTERLOCUÇÃO ENTRE A PRÉ-ESCOLA E AS TECNOLOGIAS DE
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO À LUZ DA LEGISLAÇÃO**

UBERLÂNDIA

2017

CARINA APARECIDA BENTO DA COSTA

**INTERLOCUÇÃO ENTRE A PRÉ-ESCOLA E AS TECNOLOGIAS DE
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO À LUZ DA LEGISLAÇÃO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Tecnologias, Comunicação e Educação.

Área de Concentração: Tecnologias, Comunicação e Educação

Linha de Pesquisa: Mídias, Educação e Comunicação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Diva Souza Silva

UBERLÂNDIA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

- C837i
2017 Costa, Carina Aparecida Bento da, 1979-
Interlocução entre a pré-escola e as tecnologias de informação e
comunicação à luz da legislação / Carina Aparecida Bento da Costa. -
2017.
126 f. : il.
- Orientadora: Diva Souza Silva.
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação
e Educação.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.532>
Inclui bibliografia.
1. Educação - Teses. 2. Educação de crianças - Legislação - Teses. 3.
Educação - Inovações tecnológicas - Teses. 4. Educação pré-escolar -
Inovações tecnológicas - Teses. I. Silva, Diva Souza. II. Universidade
Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Tecnologias,
Comunicação e Educação. III. Título.

CDU: 37

CARINA APARECIDA BENTO DA COSTA

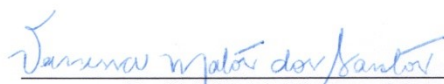
**INTERLOCUÇÃO ENTRE A PRÉ-ESCOLA E AS TECNOLOGIAS DE
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO À LUZ DA LEGISLAÇÃO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Tecnologias, Comunicação e Educação.

BANCA EXAMINADORA



Prof(a). Dr(a). Diva Souza Silva
Universidade Federal de Uberlândia - UFU



Prof(a). Dr(a). Vanessa Matos dos Santos
Universidade Federal de Uberlândia - UFU



Prof(a). Dr(a). Ana Maria Esteves Bortolanza
Universidade de Uberaba - UNIUBE

Uberlândia, 29 de junho de 2017.

MINHA GRATIDÃO...

À Deus pelo amor e presença constante. “Provai e vede como o Senhor é bom, feliz o homem que se refugia junto dele” (Sl 33, 9). À Nossa Senhora Aparecida por todo amor e proteção.

À minha família, tesouro de minha vida, que me apoiou em todo este percurso de estudo. Aos meus pais, José e Cleide Maria, por todo amor e ensinamentos. Aos meus irmãos Thiago, Carolina e Tatiane, por todo carinho e incentivo. Aos meus avós, padrinhos, familiares, afilhados e amigos pelo apoio, orações e incentivo.

À orientadora professora Dra. Diva Souza Silva, que com seus ensinamentos e sua generosidade tornou possível a realização deste trabalho. Agradeço por todos os direcionamentos, momentos compartilhados e por cada palavra de incentivo.

Às professoras Dra. Vanessa Therezinha Bueno Campos, Dra. Vanessa Matos dos Santos e Dra. Ana Maria Esteves Bortolanza pelas valiosas contribuições para a elaboração deste estudo.

Aos amigos da 3º turma PPGCE, especialmente da linha MEC pelo companheirismo, apoio e todos os momentos compartilhados. Agradeço a Hélida, Karinne e Polyana por cada palavra de incentivo nesta caminhada de estudos. Aos meus alunos, crianças com as quais aprendo e ensino. E a todos os professores que tive durante todo o meu percurso escolar desde a infância.

À técnica administrativa Luciana, aos professores e à coordenadora do Programa de Mestrado em Tecnologias, Comunicação e Educação, pela troca de experiências que pudemos realizar.

Às bibliotecárias Patrícia, Maíra e Yara, da Biblioteca Central Santa Mônica – UFU, pelo auxílio na normatização desta dissertação. À Mariana Ruiz pela dedicação na revisão ortográfica e colaboração na elaboração do abstract.

COSTA, Carina Aparecida Bento da. **Interlocução entre a pré-escola e as tecnologias de informação e comunicação à luz da legislação**. 2017. 126 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

RESUMO

Esta pesquisa trata de um estudo sobre a pré-escola da Educação Básica e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), e tem como objetivo investigar e analisar a interlocução entre a pré-escola e as TICs à luz da legislação educacional brasileira vigente. A metodologia utilizada na pesquisa é de abordagem qualitativa com viés bibliográfico e documental. Foram pesquisados documentos federais e fontes bibliográficas que norteiam a educação na pré-escola no Brasil, considerando importantes referências como a de Kishimoto (2003; 2010) e Kuhlmann Júnior (2015). Foi identificado o perfil que os documentos e leis federais trazem da criança, da infância, da educação infantil e da pré-escola. Concomitantemente, realizou-se pesquisa bibliográfica fundamentada em autores como Kenski (2007) e Tapscott (2010), pontuando as características das TICs e considerando as novas gerações de crianças da era da Internet que tem chegado às escolas. Posteriormente, foi realizada a análise e elaborados quadros com as informações dos principais documentos orientadores da Educação Básica, publicações para educação infantil, legislação educacional brasileira e fontes complementares para contribuir com o objeto de investigação. Foram selecionados cinco documentos federais (BRASIL, 1996; 2006b; 2009b; 2010; 2014b) para uma análise mais detalhada a partir de duas categorias de análise: pré-escola e TICs. A categoria de análise pré-escola considerou a verificação de documentos federais a partir da palavra-chave pré-escola e a categoria de análise TICs analisou os documentos federais a partir das seguintes palavras-chave: audiovisual, computador, digital, Internet, mídias, tecnologias e TICs, considerando suas palavras correlatas. Os resultados das análises dos documentos federais da educação brasileira apontaram o atual contexto das TICs na pré-escola, evidenciando que a interlocução entre ambos deveria ser mais evidente a partir do ponto de vista dos documentos federais. Concluímos que muitas são as contribuições da interlocução entre TICs e a pré-escola, em contrapartida este estudo apresenta desafios a serem enfrentados nesta etapa de ensino devido os documentos federais que direcionam a educação no país apresentam poucos indícios da relação das TICs com o processo de ensino aprendizagem, em vista disso torna-se necessário que novas pesquisas sejam realizadas com intuito de apontar caminhos para que professores e escolas aproveitem as possibilidades desses recursos tecnológicos na pré-escola.

Palavras-chave: Pré-escola. TICs. Legislação educacional brasileira. Educação Básica.

COSTA, Carina Aparecida Bento da. **The interlocution between preschool and the information and communication technologies in the light of legislation.** 2017. 126 f. Dissertation (Post-Graduation Program in Technologies, Communication and Education) - Federal University of Uberlândia, Uberlândia, 2017.

ABSTRACT

This research is a study on preschool of regular education and the Information and Communication Technologies (ICTs), and it aims to investigate and synthesize the interlocution between preschool and the ICTs in the light of the current Brazilian legislation. The methodology used is a qualitative approach with bibliographic and documentary data. Official documents and bibliographic sources that guide Brazil's regular preschool education were mapped, considering important references such as Kishimoto (2003; 2010) and Kuhlmann Júnior (2015). It has identified the profile of child, childhood, early childhood education and preschool in the federal documents and laws. Concurrently, a bibliographical research based on authors such as Kenski (2007) and Tapscott (2010) was carried out, pointing out the characteristics of ICTs and considering the new generations from the internet age who have arrived in schools. Subsequently, it followed the analysis and elaboration of charts with information about the main guiding documents of basic education, publications about children's education, Brazilian educational legislation and complementary sources to contribute with the object of this investigation. Five official documents (BRASIL, 1996; 2006b; 2009b; 2010; 2014b) were selected for a more detailed analysis from two categories of analysis: preschool and ICTs. The category preschool considered the verification of federal documents from the keyword 'preschool' and the ICT category analyzed the federal documents from the following keywords: 'audiovisual', 'computer', 'digital', 'Internet', 'media', 'technologies and ICTs', considering their correlative words. The results of the analyses of the Brazilian education federal documents pointed the current context of the TICs in the preschool, showing that the interlocution between both should be more evident from the point of view of the federal documents. In conclusion, there are many contributions of the interlocution between ICTs and preschool, and in contrast this study presents challenges to be faced in this stage of education due to federal documents that direct the education in the country and present little evidence of the relation of the TICs with the process of teaching-learning, then, it is necessary to carry out new researches in order to point out ways for teachers and schools to take advantage of the possibilities of these technological resources in preschool.

Keywords: Preschool. ICTs. Brazilian educational legislation. Regular education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Organograma da pesquisa no portal do MEC.....	17
Quadro 1 -	Documentos orientadores da Educação Básica – SEB/MEC.....	18
Quadro 2 -	Publicações para educação infantil da SEB.....	19
Quadro 3 -	Outras pesquisas na legislação federal.....	19
Quadro 4 -	Fontes complementares da pesquisa.....	20
Figura 2 -	Crianças Soltando Pipas.....	24
Figura 3 -	Crianças Brincando no Pátio da Escola.....	29
Quadro 5 -	As quatro gerações conforme Tapscott.....	54
Quadro 6 -	Acesso à Internet no Brasil em 2014.....	63
Quadro 7 -	Produção acadêmica selecionada em pesquisa na BDTD.....	78
Quadro 8 -	Documentos oficiais da educação brasileira selecionados para inferências.....	89
Quadro 9 -	Citações da LDB 9394/96 a partir das categorias de análise.....	91
Quadro 10 -	Citações dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil a partir das categorias de análise.....	93
Quadro 11 -	Citações dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil a partir das categorias de análise.....	97
Quadro 12 -	Citações das DCNEI a partir das categorias de análise.....	99
Quadro 13 -	Citações do PNE 2014-2014 a partir das categorias de análise.....	102
Quadro 14 -	Indícios encontrados na análise documental.....	106

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrículas na Pré-Escola no Brasil (2013/2015).....	40
Tabela 2 - Matrículas por turno na Pré-Escola no Brasil em 2015.....	40
Tabela 3 - Localização da Pré-Escola no Brasil em 2015.....	41
Tabela 4 - Pesquisa na BDTD com a correspondência de dois termos.....	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização Não Governamental
PBLE	Programa Banda Larga nas Escolas
PNE	Plano Nacional de Educação
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
ProInfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
SBP	Sociedade Brasileira de Pediatria
SEB	Secretaria de Educação Básica
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
1.1	Apresentação da pesquisa.....	10
1.2	Abordagem metodológica.....	15
2	A PRÉ-ESCOLA E SEU CONTEXTO.....	22
2.1	A infância e a pré-escola.....	23
2.2	Políticas públicas e a pré-escola.....	32
3	AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO.....	51
3.1	A questão geracional e a influência das TICs.....	53
3.2	A evolução da Internet e as TICs.....	60
3.3	A formação docente e as TICs na educação.....	65
4	RELAÇÕES ENTRE PRÉ-ESCOLA E AS TICs À LUZ DA LEGISLAÇÃO.....	76
4.1	Recorte do cenário atual da pesquisa acadêmica	76
4.2	Explorando as relações entre as TICs e a pré-escola.....	79
4.3	Análise de documentos oficiais da educação brasileira.....	89
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
	REFERÊNCIAS.....	111
	APÊNDICE A - Publicações da SEB para a Educação Infantil.....	121
	APÊNDICE B - Quadro de análise da LDB 9394/96.....	122
	APÊNDICE C - Quadro de análise dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil	123
	APÊNDICE D - Quadro de análise dos Indicadores da Qualidade da Educação Infantil.....	124
	APÊNDICE E - Quadro de análise do DCNEI.....	125
	APÊNDICE F - Quadro de análise do PNE 2014-2024.....	126

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como finalidade apresentar um estudo sobre a pré-escola da educação infantil em relação à utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)¹ à luz da legislação pertinente. A partir de referencial teórico relacionado às áreas, bem como legislação educacional brasileira e documentos oficiais da educação brasileira publicados pelo Ministério da Educação (MEC), fez-se uma pesquisa bibliográfica crítica, categorização e análise sobre as orientações a respeito. Diante dessa pesquisa, pontuaram-se os desafios e as possibilidades do ensino na pré-escola com a utilização das TICs que podem orientar e suscitar nos professores reflexões sobre sua prática docente neste contexto de mudanças em que as TICs estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano, e em específico, na vida das crianças.

1.1 Apresentação da pesquisa

O interesse pelo tema de pesquisa originou-se da trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora, considerando sua inserção na docência no ensino da pré-escola da educação infantil, sua participação em seminários, congressos, cursos e encontros, além das reflexões entre educação e comunicação na perspectiva desse atual cenário dos avanços tecnológicos em todas as áreas da sociedade.

Logo que ingressei em minha primeira graduação em Licenciatura e Bacharelado em Educação Artística, com Habilitação em Artes Plásticas, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em 2002, participei de diversas atividades que envolviam reflexões sobre a educação. Dentre elas, os estágios em projetos de extensão que envolviam professores de diversas áreas da educação básica, monitoria de exposições de arte no Museu Universitário de Arte (MUNA), em visitas agendadas com turmas da educação básica de diferentes escolas da cidade. Cito também a vivência no espaço cultural do SESC Uberlândia e na Oficina Cultural como parte do estágio de uma das disciplinas de prática de ensino. Além de monitorar exposições de arte, também participei de exposições coletivas de arte expondo trabalhos que desenvolvi no curso. Ministrei oficinas e dei aulas no curso desenvolvido durante uma das disciplinas de prática de ensino, as quais foram significativas para o meu envolvimento com a área de ensino. Durante o curso de Artes Plásticas cursei a disciplina de desenho gráfico que

¹ Esta pesquisa assume o termo TICs a partir do conceito definido por Kenski (2007).

apresentou o conteúdo da arte computacional e diversas relações entre educação, arte e tecnologias. Participei de diversos eventos científicos na universidade e me formei em outubro de 2007.

Em 2008 comecei a trabalhar em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de Uberlândia no cargo de Educadora Infantil, fazendo reflexões sobre a educação nesta etapa específica de ensino. No exercício de meu trabalho surgiu o desejo de estudar um pouco mais, pois minha primeira graduação não focava a educação infantil. Então, iniciei a minha segunda graduação em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (UNIUBE) na modalidade de educação à distância (EaD), e tal curso trouxe reflexões sobre a relação entre educação e as tecnologias.

Os estudos eram realizados através do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) mediado pelo uso das TICs. Em cada etapa do curso construí um diário de bordo com as atividades significativas de cada unidade temática que contribuía para a articulação dos saberes. Participei das oficinas de apoio à aprendizagem e os seminários de integração realizados nos encontros presenciais do curso. Fiz estágios na educação infantil, séries iniciais e gestão educacional. A experiência de cursar uma graduação na modalidade de EaD foi desafiadora e me impulsionou a iniciar reflexões entre educação e tecnologias.

No ano de 2012 me formei em Licenciatura em Pedagogia (UNIUBE) e no mesmo ano fui aprovada no Concurso Público da Prefeitura Municipal de Uberlândia para o cargo de Professora de Educação Infantil e 1º ao 5º ano do ensino fundamental no qual atuo principalmente em salas da pré-escola da educação infantil.

Posteriormente, fiz uma especialização em Ludopedagogia e Educação Infantil pela Universidade Cândido Mendes (UCAM), concluída em 2013, que colaborou com uma visão mais abrangente das especificidades da educação infantil. Realizei outros cursos de extensão e aperfeiçoamento na modalidade presencial e à distância e participei de seminários e palestras relacionados à minha profissão.

No exercício de minha prática docente com turmas de pré-escola, pude perceber, sobre a perspectiva de professora, a influência das TICs na vida de várias crianças a partir de suas falas, expressões e comportamentos durante as atividades nas aulas. Nesse contexto, percebi, ao longo do tempo, a constituição de uma realidade: muitas crianças fazem uso de diversas tecnologias em suas vivências fora da escola.

Surgiu, então, o interesse de compreender melhor, cientificamente, a relação entre tecnologias e a pré-escola. Foi quando optei, em 2014, por participar do processo

seletivo do Mestrado em Tecnologias, Comunicação e Educação da Universidade Federal de Uberlândia. A partir da minha aprovação na linha Mídias, Educação e Comunicação, iniciei esse período de pesquisas para aprofundar os conhecimentos que almejava.

No primeiro semestre de 2015 cursei a disciplina obrigatória de Fundamentos Epistemológicos Interdisciplinares: Informação e Sociedade, que apresentou diversas bases epistemológicas e proporcionou a compreensão de algumas perspectivas do pensamento científico e colaborou para tornar clara a corrente do pensamento teórico mais coerente para embasar os estudos pretendidos.

Ainda no referido semestre, optei pela disciplina Educomunicação a qual possibilitou uma visão ampla sobre os fundamentos e conceituação deste campo recente de estudos, as características de produções educacionais, reflexões sobre os desafios dessa área na contemporaneidade e possíveis interfaces educacionais. O processo formativo dessa disciplina foi um momento especial, que abrangeu seminários e apresentação de trabalhos em eventos, proporcionando o desenvolvimento de práticas educacionais inovadoras aliadas ao pensamento investigativo e aos estudos da Educomunicação.

No segundo semestre de 2015, a disciplina de Procedimentos Metodológicos de Pesquisa e Desenvolvimento proporcionou uma ampla visão sobre a produção científica e suas metodologias, contribuindo para a sistematização de minha pesquisa. Nesse semestre, decidi acrescentar mais uma disciplina optativa para contribuir com os estudos da interlocução entre tecnologias e educação. A disciplina de Tópicos Especiais em Educação e Tecnologias proporcionou diversas reflexões nas aulas e seminários, contribuindo com um rico embasamento teórico para dar sequência às leituras acadêmicas referentes a esta pesquisa.

Concomitantemente aos estudos nas disciplinas, participava do Grupo de Pesquisa em Tecnologias, Comunicação e Educação - GTECOM vinculado à Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que promoveu ricos momentos de discussões, troca de experiências e aprendizados com as temáticas interdisciplinares das pesquisas dos membros do grupo.

Ao finalizar as disciplinas obrigatórias e optativas, ponderei que estava mais preparada para seguir os estudos científicos deste trabalho.

A pesquisa direcionou-se para o estudo sobre a relação entre pré-escola e as tecnologias, mas delimitou-se na relação com as Tecnologias de Informação e

Comunicação (TICs) a partir de documentos oficiais do governo federal que norteiam a educação brasileira, considerando o estudo sobre a Geração Internet e sua relação com as TICs.

Diante disso, configurou-se a seguinte questão de pesquisa: quais as possibilidades da interlocução entre a pré-escola e a utilização de TICs a partir da legislação educacional e documentos oficiais do governo federal?

A pesquisa foi desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica crítica e de análise documental a partir dos temas da pré-escola, as TICs e Geração Internet com o objetivo de fundamentar os estudos do cenário atual com destaque para o período a partir de 1995, ano em que a Internet passa a ser de acesso público e com sua popularização potencializou o surgimento de várias outras TICs.

A abordagem documental da pesquisa foi realizada a partir de documentos oficiais do governo federal que sistematizam o ensino na pré-escola no Brasil, com destaque a partir do ano de 2013 em que foi publicada a lei nº 12.796 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), lei nº 9394/96 que sistematiza o modelo de ensino atual. A partir dessa lei a educação básica passou a ser obrigatória a partir dos 4 anos de idade, sendo que a pré-escola contempla as crianças de 4 a 5 anos de idade. A análise documental teve como objetivo mensurar e contextualizar a relação entre as TICs e a pré-escola no Brasil.

Entre os autores referenciados nesta pesquisa, destacam-se: Brandão (2013); Bortolazzo (2015); Castells (2004); Gimeno Sacristán (2005); Kenski (2003; 2007); Kishimoto (2003; 2010); Kuhlmann Júnior (2015); Lévy (2010); Orozco-Gómez (2011); e Tapscott (2010).

Nesta pesquisa se torna necessário compreender o perfil que os documentos trazem da criança, e conhecer a pré-escola a partir dos documentos oficiais do governo federal que orientam a educação nesta etapa de ensino com crianças de 4 a 5 anos de idade.

Neste novo contexto da pré-escola se faz necessário repensar o ensino no contexto tecnológico do mundo atual em que as crianças que estão frequentando as escolas têm acesso às diversas tecnologias fora do espaço escolar. É preciso que o professor considere em seu exercício profissional a possível influência das tecnologias e das mídias, inclusive na vida de seus alunos. Esta pesquisa pode ser uma contribuição para essa reflexão.

É importante refletir como os documentos e leis apresentam a pré-escola, a criança, a infância e de que forma é mencionada a utilização das TICs para esta etapa de ensino. A escola atualmente pode se questionar como aproveitar as possibilidades desses recursos tecnológicos para o ensino na pré-escola que considere as especificidades desta etapa de ensino. É preciso pensar sobre o desenvolvimento da educação na pré-escola a partir dos desafios atuais.

A tríade comunicação, educação e novas tecnologias resume uma das problemáticas substantivas do novo milênio. Constitui um desafio central, não só para os comunicadores e os educadores preocupados pelo avanço da tecnologia telemática e digital e suas múltiplas vinculações mútuas, mas também para a democracia e, claro, para a cultura, como processos maiores que contextualizam e condicionam a geração, circulação e consumo do conhecimento. (OROZCO-GÓMEZ, 2011, p. 159-160).

Atualmente a maioria das crianças da pré-escola possui contato com alguma das TICs nos espaços de sua convivência devido à inserção das tecnologias na sociedade. Tais crianças interagem naturalmente com um simples jogo no computador e são facilmente influenciadas pelos diversos conteúdos das mídias. Diante desse cenário é preciso fortalecer a identidade da criança com a educação.

É fundamental para o professor, neste contexto tecnológico do mundo atual, conhecer as possibilidades para a utilização das TICs e utilizar estes recursos de maneira colaborativa com os alunos visando à aprendizagem das crianças na pré-escola.

As reflexões desta pesquisa visam compartilhar um panorama de abordagens, fontes e questões relativas à pré-escola, criança, infância, lúdico, Geração Internet e TICs, considerando seu processo de interação na sociedade da informação. O sujeito não existe fora de um contexto. É preciso que a escola e o professor reflitam sobre o contexto tecnológico em que vivemos, onde o mundo está imerso em questões digitais e suas influências em sua prática pedagógica.

Esta pesquisa apresenta os seguintes objetivos:

- Objetivo Geral:

Investigar e analisar a interlocução entre a pré-escola e as TICs à luz da legislação educacional brasileira vigente.

- Objetivos Específicos:

- mapear as leis e documentos federais que norteiam o ensino na pré-escola da educação infantil;
- identificar qual o perfil que os documentos e leis federais trazem das crianças da pré-escola e da infância;
- pontuar as características das TICs e da Geração Internet;
- analisar as TICs no contexto da pré-escola e do professor.

1.2 Abordagem metodológica

A abordagem metodológica de uma pesquisa leva em consideração todas as etapas desenvolvidas no trabalho, evidencia cada aspecto desde a escolha da temática, seleção de fontes, etc. até o resultado das investigações.

Esta pesquisa é de caráter teórico, de natureza qualitativa e foi desenvolvida por meio de uma pesquisa bibliográfica crítica (livros, teses, dissertações, artigos) e análise de documentos (documentos oficiais do governo federal, leis federais, meio eletrônico).

Como já mencionado anteriormente, o problema delimitado nesta pesquisa originou-se da prática profissional da pesquisadora, considerando sua inserção na docência em turmas da pré-escola da educação infantil.

Optou-se por concentrar a pesquisa a partir da interlocução da pré-escola da educação infantil com a utilização das TICs, considerando a nova geração de alunos da era da Internet e contemplando as especificidades da criança, infância e do professor desta etapa de ensino.

Segundo Flick (2009), os aspectos principais de uma pesquisa qualitativa referem-se à escolha apropriada dos métodos e teorias; a consideração e análise de perspectivas distintas; as reflexões do pesquisador sobre seu trabalho durante a construção do conhecimento e as possibilidades de abordagens e processos metodológicos.

Em uma pesquisa qualitativa é necessário compreender que cada nova informação é:

[...] susceptível de leituras plurais, que variam de acordo com a circulação desigual dos códigos e das chaves próprios de cada fórmula de representação, e também consoante os distanciamentos dos saberes e das competências dos diferentes públicos. (CHARTIER, 1990, p. 221).

A mesma informação pode ser analisada de diversas formas dependendo da “lente” do leitor, ou seja, sua compreensão a partir de seus conhecimentos e experiências. Por isso o pesquisador precisa descrever e detalhar sua pesquisa com o intuito de dar visibilidade ao leitor das várias nuances da investigação científica.

Conforme Minayo (2012, p. 14), a metodologia de pesquisa possui um lugar de destaque nas análises e investigações científicas de pesquisas em todas as áreas de abrangência, ela compreende o “[...] caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade.”

Durante o percurso da pesquisa surgiram muitos caminhos, porém é a partir da maior aproximação com o objeto da pesquisa que o trabalho foi definido.

O levantamento bibliográfico desta pesquisa seguiu as definições conceituais e as fundamentações teóricas a partir das fontes citadas por Gil:

As fontes bibliográficas mais conhecidas são os livros de leitura corrente. No entanto, existem muitas outras fontes de interesse para a realização de pesquisas, tais como: obras de referência, teses e dissertações, periódicos científicos, anais de encontros científicos e periódicos de indexação e resumo. (GIL, 2008, p. 61).

Na análise documental houve revisão bibliográfica de natureza qualitativa. É importante destacar que:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. (GIL, 2008, p. 51).

Conforme Gil (2008), as fontes documentais são de registros escritos fornecidos por instituições governamentais como projetos de lei, relatórios, dentre outros. A pesquisa documental é apontada por Gil (2008, p. 153) como sendo capaz “[...] de oferecer um conhecimento mais objetivo da realidade.”

Segundo Flick (2009), os documentos são elaborados a partir de uma versão específica de representação de fatos estabelecidos a partir de objetivos específicos de alguém ou uma instituição, e o autor cita que os documentos “devem ser vistos como

dispositivos comunicativos produzidos, utilizados e reutilizados para objetivos práticos específicos.” (FLICK, 2009, p. 237).

Esta pesquisa desenvolveu-se primeiramente com pesquisa bibliográfica e análise de documentos em meio eletrônico, sites institucionais da educação no Brasil, bases de dados, bibliotecas digitais, periódicos, consulta ao catálogo do acervo de bibliotecas, repositório institucional e eBooks. As principais fontes bibliográficas foram livros, teses, dissertações e artigos. E as fontes documentais desta pesquisa são leis federais e documentos oficiais do governo federal, as quais foram analisadas com revisão bibliográfica.

Foram realizadas coletas de informações no portal do meio eletrônico do Ministério da Educação² (MEC) para sistematizar e mensurar as atuais leis federais, documentos oficiais do governo federal e publicações direcionadas ao ensino para a pré-escola. A pesquisa no portal do MEC (BRASIL, 2016) iniciou-se no item Secretarias de onde foi selecionado o link³ da Secretaria de Educação Básica (SEB) que possui atribuições de coordenar a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. No link da SEB são encontrados 7 itens de entrada de informações: apresentação, agenda, quem é quem, programas e ações, publicações, webconferências e fale conosco. Esta investigação científica deteve-se nos links de apresentação e publicações da SEB conforme o seguinte organograma ilustrado:

Figura 1 – Organograma da pesquisa no portal do MEC



Fonte: dados Brasil (2016).

Primeiramente foram coletadas as informações dos links e elaborados quadros que apresentam a lista dos documentos, leis e publicações mencionados. O

² <http://portal.mec.gov.br/>

³ <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/apresentacao>

propósito dos quadros é organizar e apresentar os dados de uma forma que facilite a compreensão do leitor, buscando o máximo de informações associadas às referências.

No link apresentação da SEB são apresentados os documentos que orientam a educação básica no Brasil. Segue o quadro com as informações:

Quadro 1 - Documentos orientadores da Educação Básica – SEB/MEC:

Documento/Lei federal	Referência
Constituição da República Federativa do Brasil	BRASIL, 1988
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8.069	BRASIL, 1990
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394	BRASIL, 1996
Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica	BRASIL, 2013b
Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005/2014	BRASIL, 2014b

Fonte: dados SEB/MEC.

A SEB apresenta estes documentos e leis federais como fundamentais para direcionar a educação básica com suas disposições sobre a criança, o adolescente, a educação como direito social e seus princípios. Todos esses documentos foram analisados e mencionados nesta pesquisa a partir da delimitação da temática pré-escola da educação infantil e as TICs.

No link de publicações da SEB são apresentadas as seguintes entradas de informações: gestão democrática; apoio aos dirigentes municipais de educação; ensino médio; ensino fundamental; educação infantil; formação dos funcionários da escola; guias de livros didáticos; relatórios de gestão e planejamento; periódicos da SEB e interação escola-família. Além disso, há o registro do link para o documento manual de rotina interna para contratação de consultores no âmbito dos acordos de cooperação técnica internacional e uma nova entrada para o link da DCNEB (2013b).

Para esta pesquisa foi selecionada para análise a entrada de informações sobre Educação Infantil do link de publicações da SEB que apresentou 35 itens (ver Apêndice A) contemplados nas seguintes categorias: documentário, documento, link no portal do MEC, livro, publicação e revista. Dentre os itens localizados, foram selecionados 3 para análise diante do fundamento desta pesquisa de caráter bibliográfico e documental. Segue o quadro com as informações:

Quadro 2 – Publicações para educação infantil da SEB

Publicações para educação infantil	Referência
Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – 2 v.	BRASIL, 2006b
Indicadores da Qualidade na Educação Infantil	BRASIL, 2009b
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)	BRASIL, 2010

Fonte: a autora.

Os dados apresentados contribuem para uma melhor visualização das publicações analisadas e, dessa forma, facilita a compreensão do objeto de investigação. Além das leis já citadas no Quadro 1, serão listados os decretos, emenda, portaria, resoluções e leis federais que foram consultados e investigados no desenvolvimento desta pesquisa, conforme o Quadro 3:

Quadro 3 – Outras pesquisas na legislação federal

Ano	Legislação federal	Referência
1997	Portaria nº 522 – Criação do Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo	BRASIL, 1997
2006	Lei nº 11.274 – Ampliação do ensino fundamental (9 anos)	BRASIL, 2006a
2007	Lei nº 11.494 – Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB	BRASIL, 2007a
2007	Decreto nº 6.300 – Regulamenta o ProInfo e altera o nome para Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo)	BRASIL, 2007b
2008	Decreto nº 6.424 – Plano geral de metas para a universalização da banda larga em estabelecimentos públicos	BRASIL, 2008
2009	Emenda Constitucional nº 59 – inclui a obrigatoriedade do ensino a partir de quatro anos até dezessete anos e dá outras providências	BRASIL, 2009a
2009	Resolução CNE/CBE nº 5 – Fixa as DCNEI	CNE, 2009
2010	Resolução nº 24 – Trata do pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos programas de formação inicial e continuada de professores	FNDE, 2010
2011	Resolução nº 37 – Regulamenta bolsas para formação de professores pelo ProInfo e Programa de Formação Continuada Mídias da Educação	FNDE, 2011
2013	Lei nº 12.796 – Lei que altera a LDB, inclui educação obrigatória a partir 4 anos, dispõe sobre a formação de profissionais da educação e dá outras providências	BRASIL, 2013a
2014	Lei nº 12.965 – Lei que estabelece as normas para o uso da Internet no Brasil	BRASIL, 2014a
2014	Lei nº 13.006 – Torna obrigatória a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica	BRASIL, 2014c

Fonte: a autora.

No percurso da pesquisa foi necessário coletar dados complementares para contribuir com o entendimento do objeto de investigação. Segue o quadro com as fontes complementares:

Quadro 4 – Fontes complementares da pesquisa

Ano	Fontes	Referência
1998	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) – 3 v.	BRASIL, 1998
2002	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	IBICT, 2002
[2008?]	Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE)	FNDE, [2008?]
2016	Portal do MEC	BRASIL, 2016
2016	Notas Estatísticas do Censo Escolar 2015	INEP, 2016a
2016	Sinopse Estatística da Educação Básica 2015	INEP, 2016b
2016	Pesquisa sobre acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal no ano de 2014	IBGE, 2016
2017	Versão final Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – sem homologação	BRASIL, 2017

Fonte: a autora.

Após esse levantamento inicial de pesquisa, foram delimitados os documentos, leis e publicações federais para uma análise mais detalhada no capítulo 4 deste trabalho. Conforme Flick (2009), o material selecionado vai colaborar com o pesquisador na descrição das inferências das relações com o objeto.

Posteriormente foi realizada a análise e investigação dos materiais selecionados, organizando e interpretando-os de acordo com os objetivos da pesquisa.

Os critérios estabelecidos para a coleta de materiais bibliográficos e documentais partiram da temática da pesquisa, contemplando os termos relacionados à pré-escola: educação infantil, criança, infância. Com relação ao enfoque das TICs na pesquisa, foram utilizados os seguintes termos: TICs, mídias, recursos (pedagógicos, materiais e tecnológicos), Internet e Geração Internet. Foram realizadas concomitantemente as leituras de cada documento, lei, publicação e bibliografias, e desses estudos foram realizadas anotações sobre suas respectivas referências e destaque de trechos para as análises e construção da dissertação.

Foram selecionados cinco documentos oficiais para uma análise mais detalhada a partir de duas categorias de análise: pré-escola e TICs. A categoria de análise pré-escola considerou a verificação de documentos oficiais a partir da palavra-chave pré-escola e a categoria de análise TICs considerou os documentos a partir das

seguintes palavras-chave: audiovisual, computador, digital, Internet, mídias, tecnologias e TICs, considerando suas palavras correlatas.

Diante desse percurso o presente relatório, através de dissertação, foi estruturado da seguinte forma:

O capítulo 1, presente, revela a trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora e apresenta uma abordagem geral da pesquisa, bem como sua problemática central, justificativa, objetivos e metodologia.

No capítulo 2, é apresentada a pré-escola e seu contexto a partir de relações com a criança, infância, políticas públicas e educação infantil.

No capítulo 3, o que se intentou foi realizar uma contextualização das TICs e seu alcance na sociedade com destaque para a Geração Internet e suas relações com a educação, comunicação e formação para o uso das TICs.

No capítulo 4 é desenvolvido o objeto de investigação com a perspectiva de analisar as relações entre pré-escola e as TICs a partir da consideração de documentos e leis selecionados.

As considerações finais são subsidiadas pelos levantamentos teóricos e análises deste trabalho, e discorrem apontamentos a partir da problemática da pesquisa, que pretende contribuir para ampliar os caminhos para futuras pesquisas acadêmicas.

2 A PRÉ-ESCOLA E SEU CONTEXTO

A educação infantil é a etapa inicial da educação básica⁴, sendo oferecida em creches e pré-escolas. O foco deste trabalho é a educação infantil oferecida em pré-escolas para as crianças de 4 a 5 anos de idade conforme LDB 9394/96.

Ao introduzir o tema da pré-escola da educação infantil em nosso país, é necessário compreendermos o que dizem as leis e documentos que regulamentam esta etapa de ensino e qual é a prática idealizada nesses registros.

De acordo com Brandão (2013, p. 9), “não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante.” São vários os modelos de educação, porém nesta pesquisa optamos pelo estudo do ensino formal que acontece nas escolas e segue normas:

O ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos e constitui executores especializados. É quando aparecem a escola, o aluno e o professor. (BRANDÃO, 2013, p. 26-27, grifo do autor).

O ensino formal da pré-escola acontece em diversos tipos de escolas: da rede privada, pública, e nas organizações não governamentais (ONGs) conveniadas ou não com poder público. Há escolas exclusivas de educação infantil com salas da pré-escola e escolas de ensino fundamental que incluem salas desta etapa de ensino. A criança que é atendida na escola passa a ser aluno e o professor nem sempre tem a formação específica para compreender toda a especificidade desta etapa de ensino.

Segundo Brandão (2013, p. 12), “a educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades.” A importância do ensino também é mencionada por Takahashi (2000, p. 7), destacando que “é a educação o elemento-chave para a construção de uma sociedade da informação e condição essencial para que pessoas e organizações estejam aptas a lidar com o novo, a criar e, assim, a garantir seu espaço de liberdade e autonomia.”

⁴ Conforme a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, a Educação Escolar no Brasil é composta pela Educação Básica (formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior.

A educação é essencial para o desenvolvimento da sociedade da informação, “o que se espera do novo desenho educativo formal é o compromisso com um ensino em diálogo crítico com as realidades comunicacionais e tecnológicas, preocupado em fazer o aluno aprender a aprender.” (CITELLI, 2002, p. 141).

A partir desse autor, podemos inferir a premissa de que o conhecimento pode ser construído coletivamente dentro do contexto da realidade das crianças da pré-escola. O diálogo entre a comunicação e TICs com a pré-escola traz consigo a ideia de formação de consciência dos alunos diante das diversas narrativas midiáticas que nos apresentam os vários meios de comunicação.

O ensino na pré-escola passou a ser obrigatório a todas as crianças de 4 a 5 anos de idade com a Lei nº 12.796/2013 que deu uma nova redação a LDB 9394/96. Para compreender melhor a sua dinâmica atual é preciso rever alguns aspectos da recente história do ensino da pré-escola da educação infantil no Brasil a partir de livros, artigos, leis e documentos específicos. É imprescindível assimilar a concepção de infância, criança, o lúdico e demais especificidades da pré-escola com o intuito de relacioná-los aos atuais desafios para a educação nesta etapa de ensino, diante do impacto das mídias e das tecnologias na sociedade e considerando as possibilidades de utilização das TICs no ensino da pré-escola.

2.1 A infância e a pré-escola

Para contextualizar a educação na pré-escola no Brasil é importante fazer alguns apontamentos sobre a infância, que deve ser contemplada como uma construção social e histórica da presença da criança na modernidade, valorizando o contexto cultural e econômico do país. Ao analisarmos um pouco da história da infância podemos compreender alguns modos de tratamento da criança, ou seja, como ela era compreendida. Porém, não é tão simples assim, pois há diversos tipos de crianças e infâncias. Temos crianças da zona rural, urbana, refugiadas, ricas, pobres, deficientes, abandonadas e que vivem nas ruas ou abrigos, escravizadas, vítimas de violência doméstica, etc., ou seja, há múltiplas experiências de infância.

É importante considerarmos o posicionamento de Kishimoto (2010, p. 2) para pensarmos sobre a criança: “não se pode planejar o currículo sem conhecer a criança. É bebê? Criança pequena? Pré-escolar? Como aprende e se desenvolve? Cada uma é diferente da outra, vem de famílias e grupos étnicos diferentes.”

O documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2010) define a criança da seguinte forma:

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).

Já o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelecido pela lei nº 8.069 em 1990 destaca que a criança é a pessoa até doze anos de idade incompletos que possui todos os direitos fundamentais essenciais à vida da pessoa humana.

Recorremos ao desenho de Portinari representado na Figura 2 que apresenta crianças brincando com pipas para ilustrar um pouco o contexto da criança.

Figura 2 – Crianças Soltando Pipas



Fonte: Portinari (1932).

Desenho a nanquim bico-de-pena, a nanquim pincel e a aguada de nanquim sobre papel 18 X 23 cm (aproximadas).

Neste desenho em preto e branco o destaque fica para os traços e linhas do artista Portinari que desenhou diversas crianças dividindo um mesmo espaço ao soltar pipas. É a criança pequena, a maior, a menina, o menino, da raça negra e da branca, a com calçado e bem vestida com enfeite no cabelo, e as com roupas simples e sem calçado. Criança que brinca sentada e crianças que brincam em pé. Crianças que já dominam o brinquedo (pipa) e as que estão aprendendo a soltar pipa. Cada criança com sua pipa: existe a pipa grande e a pipa pequena. As crianças demonstram certa concentração para atingir o objetivo de empinar a pipa. O espaço da brincadeira é ideal, um lugar seguro sem interferências de postes, solo plano e provavelmente o artista imaginou que o vento colaborou, pois as pipas estão nas alturas. A brincadeira com pipa uniu todas as crianças em um espaço comum.

A partir da obra de Portinari podemos pensar em diversos tipos de crianças que vivem em inúmeros contextos de infância.

De acordo com Kuhlmann Júnior (2015, p. 16), “[...] a história da educação em geral precisa levar em conta todo o período da infância. Identificada aqui como condição da criança, com limites etários amplos, subdivididos em fases de idade, para as quais se criaram instituições educacionais específicas.”

Etimologicamente, a palavra **infância** refere-se a limites mais estreitos: oriunda do latim, significa a incapacidade de falar. Essa incapacidade, atribuída em geral ao período que se chama de primeira infância, às vezes era vista como se estendendo até os sete anos, que representariam a passagem para a idade da razão. (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 16, grifo nosso).

Para Corsini (1996) citado por Kuhlmann Júnior (2015, p. 16), a idade cronológica não é suficiente para definir infância, e é preciso estar atento às transformações sociais para compreender seu significado.

Segundo Ariès (1981, p. 156), “[...] o sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem.”

Kuhlmann Júnior (2015) aponta que inúmeros estudos sobre a história da infância possuem estreita relação com as instituições de atendimento às crianças pequenas, ao lado da história da assistência e de questões que envolvem a história da família, das populações, do trabalho, da educação etc., a partir de vários enfoques e procedimentos.

Conforme Cambi e Ulivieri (1988) citados por Kuhlmann Júnior (2015, p. 17), existem dois importantes setores da história da infância que são a história social e o imaginário, e tais âmbitos devem ser trabalhados em conjunto.

Segundo Kuhlmann Júnior (2015, p. 18), o enfoque da história da infância a partir dos aspectos ligados ao imaginário, que enfatiza comportamentos e mentalidades, é conhecido especialmente pela publicação da obra *História Social da Criança e da Família* de Philippe Ariès. Neste livro, o francês Ariès (1981) descreve a criança a partir da representação visual delas em iconografia composta por diversas pinturas e obras de arte do século XII ao XVIII.

Para Ariès (1981, p. 50), a arte medieval até por volta do século XII “[...] desconhecia a infância ou não tentava representá-la [...]” e conclui que “[...] é mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo.” Já com relação ao fim do século XIII, Ariès (1981, p. 51) aponta que “[...] não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido. Essa recusa em aceitar na arte a morfologia infantil é encontrada, aliás, na maioria das civilizações arcaicas.”

A relação entre adulto e criança era de indiferença, não havia apego. Ariès (1981, p. 156) ressalta que logo que a criança tinha condições de viver sem os cuidados de sua mãe ou ama “[...] ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes.”

Segundo Ariès (1981), a criança era considerada uma miniatura de adulto.

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. (ARIÈS, 1981, p. 65).

Conforme Ariès (1981, p. 170), a “[...] evolução da instituição escolar está ligada a uma evolução paralela do sentimento das idades e da infância.” Até certo tempo era aceito misturar alunos de diversas idades, pois não havia associação entre escola e infância. De acordo com Ariès (1981, p. 187), “[...] durante muito tempo a escola permaneceu indiferente à repartição e à distinção das idades, pois seu objetivo essencial não era a educação da infância.” Posteriormente, o autor explica que surgiu uma aversão nesse sentido em benefício das crianças menores.

De acordo com Ariès (1981, p. 186), no fim do século XVI e, sobretudo, no século XVII foram surgindo os sentimentos da infância caracterizados pela “[...] paparicação [...]” e pela “[...] tomada de consciência da inocência e da fraqueza da infância.”

Formou-se uma nova noção moral no século XVII, no qual Ariès (1981, p. 185) discorre que o intuito é “[...] distinguir a criança, ao menos a criança escolar, e separá-la: a noção da criança bem educada.”

Logo que o sentimento de infância surgiu as crianças passaram a ser mais protegidas, valorizadas e então surgiu um costume no século XVII de retratar as crianças nas pinturas porque todas as famílias queriam um retrato de seus filhos, posteriormente no século XIX o sentimento persistiu com o surgimento da fotografia. (ARIÈS, 1981).

Na sociedade moderna a criança deixa de ser vista como miniatura de adulto e passa a ser vista como frágil e que necessita de proteção, conforme Ariès (1981) a relação da criança com o adulto passa a ter afeto e apego. “Tudo o que se referia às crianças e à família tornara-se um assunto sério e digno de atenção.” (ARIÈS, 1981, p. 164).

Em contraponto a essa perspectiva, Kuhlmann Júnior (2015) problematiza que a obra de Ariès sobre o sentimento de infância ocorrido na França no século XVII não pode ser transposta para estudos que pretendem identificar o desabrochar do sentimento de infância no Brasil como sendo no século XIX, pois “[...] essas correspondências entre períodos históricos diferenciados partem da arbitrariedade de que há um caminho pronto para se trilhar na História, e nele, uma defasagem de quase dois séculos a nos separar da realidade europeia.” (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 21).

Conforme Kuhlmann Júnior (2015), em muitos estudos sobre a história da infância no Brasil são feitas repetidas referências à obra *História Social da Criança e da Família* publicada em 1960 por Ariès. Porém, essas repetidas citações à publicação são muitas vezes feitas sem uma contextualização adequada, pois a obra reflete apenas um recorte a partir da iconografia publicada nos livros de arte feitos a partir de uma demanda estética daquela época e não com a característica de informar ou compreender um período. “O próprio Ariès participou da organização da coleção *História da Vida Privada*, publicada na França no final dos anos 80, na qual se encontram várias reinterpretações do seu trabalho anterior.” (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 22). Nessa

perspectiva, estudos posteriores ao de Ariès indicaram a presença de sentimento de infância na idade média.

No Brasil, os sinais de desenvolvimento do sentimento de infância estiveram presentes desde o século XVI, e Kuhlmann Júnior (2015, p. 21-22, grifo do autor) pontua algumas situações que evidenciam esses sinais:

Quando os jesuítas desenvolveram a estratégia de sua catequese alicerçada na educação dos pequenos indígenas, e trouxeram crianças órfãs de Portugal para atuarem como mediadoras nessa relação; ou então, na inovação dos colégios, com a *Ratio Studiorum*, o programa educacional jesuítico, que estabeleceu as classes separadas por idade e a introdução da disciplina.

A partir dessa citação verificamos os sinais de desenvolvimento do sentimento de infância no Brasil do século XVI a partir da preocupação dos jesuítas na educação das crianças indígenas com o estabelecimento de classes separadas por idades e da inclusão de crianças como mediadoras na educação de seus pares.

No século XIX, Kuhlmann Júnior (2015) afirma que houve um grande avanço com relação à infância em todo o mundo ocidental, e destaca que no Brasil:

Após a década de 1870, o desenvolvimento científico e tecnológico consolida as tendências de valorização da infância que vinham sendo desenvolvidas no período anterior, privilegiando as instituições como a escola primária, o jardim de infância, a creche, os internatos reorganizados, os ambulatórios e as consultas às gestantes e lactantes, as Gotas de Leite. (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 27).

A partir de evidências históricas, Kuhlmann Júnior (2015) aponta que no final do século XIX foram privilegiadas as políticas de assistência à infância que destacaram as concepções médico-higienistas, as quais encobriram outras concepções no interior das instituições escolares.

A propagação das instituições de atendimento às crianças associava-se à ideia da ideologia do progresso disseminada pelo desenvolvimento científico e tecnológico da época.

Na escola, a criança matriculada passa a ser aluno, porém não deixa de ser criança, conforme Gimeno Sacristán (2005, p. 11, grifo do autor): “o *aluno* é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica [...]”

Conforme o autor, os adultos baseiam-se na premissa “[...] que têm o poder de organizar a vida dos não-adultos.”

Em decorrência da decisão dos adultos (pais, professores, diretores, autores de teorias sobre o desenvolvimento da criança, legisladores, etc.), a escola é estruturada e organizada para os alunos. Conforme Gimeno Sacristán (2005, p. 17, grifo do autor), “nas salas de aula repletas, encontramos seres reais com um *status* em processo de mudança, que estão enraizados em contextos concretos, que têm suas próprias aspirações e que, em muitos casos, não se acomodam à ideia que os adultos haviam feito deles.”

A obra de Portinari representada na Figura 3, que ilustra crianças no pátio da escola, colabora para esboçar um pouco o contexto da criança como aluno.

Figura 3 – Crianças Brincando no Pátio da Escola



Fonte: Portinari (1933).

Desenho a grafite e a aquarela sobre papel, 15.5 X 22.3 cm.

Na Figura 3 é possível observar o desenho de Portinari feito à grafite e aquarela com o título Crianças Brincando no Pátio da Escola. Podemos notar várias crianças com roupas coloridas em fila e alinhadas de duas a duas de mãos dadas num pátio cercado por muros com árvores, varal com roupas, uma torneira com bacia no chão e um adulto. O muro da frente possui desenhos lineares que remetem a desenhos

feitos por crianças, e podemos identificar alguns rabiscos e os desenhos de um boneco, pássaro e a escrita "me". O desenho nos remete a uma escola, pois as diversas crianças estão organizadas em filas e duas crianças ao fundo correm para entrar na fila. A partir do desenho podemos imaginar que é o adulto que está passando o comando às crianças para formarem a fila.

Esse desenho de Portinari nos remete a criança como aluno, a criança escolar conforme menciona Ariès (1981). Essa figura vem ilustrar a atual associação entre escola e infância, pois se percebe uma turma de crianças aproximadamente da mesma idade, ou seja, a preocupação da educação da infância.

Vamos delimitar neste trabalho a educação da infância das crianças da pré-escola que atualmente são as que possuem a idade de 4 a 5 anos de idade.

Nesta pesquisa abordamos a educação na perspectiva da pré-escola da educação infantil. Conforme Kuhlmann Júnior (2015), a pré-escola do setor privado se antecipou à pública e constituiu no Rio de Janeiro o Colégio Menezes Vieira em 1875, representando o primeiro jardim de infância do país e, posteriormente, em 1877 foi fundada a Escola Americana em São Paulo. Já a primeira escola infantil pública de nosso país foi criada em 1896, na cidade de São Paulo, chamada de Jardim da Infância Caetano de Campos.

A partir de evidências em fontes documentais de instituições de educação infantil do final do século XIX, Kuhlmann Júnior (2015) aponta a tomada de consciência da valorização dos brinquedos e brincadeiras para o desenvolvimento da criança. Nesta perspectiva, o autor conclui que “[...] o fato de elas terem sido pensadas não só como lugar de guarda, mas de educação da criança em um ambiente coletivo, colabora para superarmos um sentimento de inferioridade dessa área no interior da pesquisa educacional.” (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 177).

Para discorrer de um fato histórico tão importante, como é a concepção histórica das creches e pré-escolas, é necessário uma fundamentação cautelosa e atenta em fontes documentais. O embate na interpretação da história das instituições de educação infantil no Brasil é esclarecido por Kuhlmann Júnior (2015, p. 184, grifo nosso) que afirma que a história da educação infantil “[...] tem sido a história do predomínio da **concepção educacional assistencialista**, preconceituosa em relação à pobreza, descomprometida quanto à qualidade do atendimento.”

Conforme Kuhlmann Júnior (2015), há alguns elementos que sustentam a concepção educacional assistencialista: vinculação das instituições de educação infantil

a órgãos de assistência e recebimento de escassas verbas públicas; difusão do conceito de que precisavam afastar as crianças da rua porque seria um lugar nocivo e que, conseqüentemente, iria moralizar e civilizar a nação brasileira; instrução de crianças pobres com a intenção de educar a família também; proteção da elite; aceitação da baixa qualidade do atendimento pelas instituições; profissionais sem qualificação específica inicial; falta de regularização das condições de trabalho e de valorização salarial dos profissionais dessas instituições escolares.

Machado, Lara e Lucas (2007, p. 219) argumentam que no início do século XX “[...] a idéia era transformar o Brasil numa nação civilizada, mas para isso era necessário uma ação sobre a infância. Para conseguir esta transformação, ou seja, tornar o povo brasileiro educado, era preciso garantir que este permanecesse sob controle.” Para educar e moralizar as crianças no Brasil naquele momento, Machado, Lara e Lucas (2007) argumentam que Rui Barbosa propôs a criação dos jardins de infância a partir de estudos e pesquisas sobre os jardins de infância criados na Europa por Friedrich Froebel, também citado como Fröbel por autores de outras nacionalidades.

Tornar a brincadeira um suporte pedagógico é seguir a natureza. Fröbel aplicará tais ideias num sistema de educação pré-escolar para crianças pequenas, baseado, em grande parte, na brincadeira (o Kindergarten, jardim de infância, cujo nome traduz todo o naturalismo dessa concepção). (BROUGÈRE, 2004, p. 91).

Conforme Kuhlmann Júnior (2015), o *Kindergarten* ou jardim de infância foi criado a partir das concepções educacionais voltadas à educação pré-escolar elaboradas por Friedrich Froebel e teve grande difusão internacional no fim do século XIX e início do século XX.

A partir das evidências acima, observa-se que havia uma concepção educacional na pré-escola e uma preocupação em educar e moralizar as crianças do Brasil. Kuhlmann Júnior (2015, p. 183) argumenta que “[...] não são as instituições que não têm caráter educacional e sim os órgãos públicos da educação, os cursos de Pedagogia e as pesquisas educacionais que não se ocuparam delas por um longo período.”

A desvalorização da escola pública em nosso país atinge todos os níveis da educação, inclusive creches e pré-escolas.

Sabemos que as vicissitudes teóricas da legislação brasileira estão fundamentadas em discursos neoliberais, isto é, desviam o foco dos problemas educacionais – que são de natureza política, econômica e social - para as famílias pobres, pois ainda vivemos numa época de centralização das políticas públicas. (SILVA, 2014, p. 37).

Nesse sentido, a autora afirma que as políticas públicas não têm privilegiado a educação em si, mas os interesses neoliberais.

É necessário avançar, e Kuhlmann Júnior (2015, p. 189, grifo do autor) sugere uma nova interpretação da história da educação infantil com o intuito de fundamentar as políticas e práticas para esta etapa de ensino:

a questão não é educação *versus* assistência; - na sua história, as instituições pré-escolares destinaram uma educação de baixa qualidade para as crianças pobres e isso é que precisa ser superado; - no interior da instituição sempre estará ocorrendo algum tipo de educação – seja boa ou ruim para a criança que a recebe; - a educação de uma criança pequena envolve o seu cuidado, por isso destaca-se o papel de educar e cuidar atribuído às instituições de educação infantil.

Em síntese, Kuhlmann Júnior (2015, p. 189) define as “[...] instituições de educação infantil como lugar de cuidado e educação [...]” e sugere a definição de parâmetros de qualidade com o objetivo de promover um ensino de qualidade a todas as crianças e que supere as práticas discriminatórias da tradição histórica nesta etapa de ensino.

Para se escrever uma nova história no ensino da pré-escola e na educação infantil é preciso promover uma educação que tenha intrínseco um trabalho de qualidade em todas as instituições, nas práticas pedagógicas de cada professor. Para pontuar como é direcionado o ensino nesta etapa escolar será apresentado um recorte das políticas públicas.

2.2 Políticas públicas e a pré-escola

De acordo com Kuhlmann Júnior (2015), no final da década de 1970 houve o movimento de luta pela criação de creches e pré-escolas públicas que considerassem os direitos das crianças e das famílias.

“A ‘luta pela democratização do ensino’ resultou na escola pública. Resultou no reconhecimento político do *direito de estudar* para todas as pessoas, através

de escolas gratuitas e de ensino leigo, oferecido pelo governo. (BRANDÃO, 2013, p. 91, grifo do autor).”

Após essas lutas, em 1988, com a promulgação da Constituição Brasileira, a educação infantil em creches e pré-escolas passou a ser um dever do Estado e um direito de toda criança desta etapa escolar.

A inclusão da educação infantil na Constituição Brasileira representou os resultados almejados pelos movimentos de lutas pela implantação das creches e pré-escolas públicas, e esta etapa da educação básica passou a ter significado de conquista. Esse novo olhar para as creches e pré-escolas queria romper o vínculo com o assistencialismo, denunciar as condições de precariedade e a defesa de um projeto educacional.

Sabe-se que foi apenas com a expansão da força de trabalho feminina aos setores médios da sociedade, em todo o mundo ocidental, a partir da década de 1960, que se ampliou o reconhecimento das instituições de Educação Infantil como passíveis de fornecer uma boa educação para as crianças que as frequentassem. (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 181).

As instituições escolares voltadas à educação infantil passaram a ser vistas como lugar adequado para as crianças de todas as classes sociais, como destaca Kuhlmann Júnior (2015), pois tinham que atender a demanda de diversos setores da sociedade e também a necessidades reais de classes populares.

Logo em seguida ocorreu outro marco importante na conquista dos direitos da criança: a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) conforme a Lei nº 8.069/90, que assegura o direito da criança ao atendimento em creche e pré-escola.

Em 1996, depois de muitas construções e tensões, a nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, é promulgada. A partir dessa lei, a Educação Infantil passa a ser a etapa inicial da Educação Básica, desliga-se das secretarias de assistência social e é incluída nas secretarias de educação municipais, e desta forma é consolidado o dever do governo com essa etapa da educação. O artigo 30 dessa lei destaca que a educação infantil será oferecida em creches e pré-escolas. Essa é uma conquista histórica, pois expande o conceito de educação que passa a abranger a educação infantil.

A partir da LDB 9394/96 foram criados documentos federais para nortear o ensino na educação infantil. Em 1998 o Ministério da Educação e do Desporto (MEC), através da Secretaria de Educação Fundamental (SEF), elaborou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) com o objetivo de apontar metas de qualidade para auxiliar os professores na construção das práticas pedagógicas adequadas à educação infantil.

O documento RCNEI (1998) foi uma tentativa de direcionar metas para o avanço na qualidade do ensino na educação infantil e contempla referências e orientações pedagógicas vinculando o cuidar, o brincar e o educar. O documento destaca o respeito à singularidade da criança e a valorização do brincar, afirmando que tais características específicas são importantes nesta fase de desenvolvimento dos alunos da educação infantil.

O RCNEI (1998) é composto por 3 volumes, sendo que o volume um é a introdução, que apresenta uma reflexão sobre a educação infantil no Brasil. O segundo volume é referente a vivências em formação pessoal e social na infância, focando a construção da identidade e autonomia das crianças da educação infantil.

No terceiro volume do RCNEI (1998) apresentam-se os eixos de trabalho para o currículo na educação infantil no contexto de uma vivência para o conhecimento de mundo a partir de diferentes linguagens que são: artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, matemática, movimento e música.

Entretanto, o RCNEI (1998) prioriza apenas um tipo de criança: a que mora na cidade. No documento não há menção à criança do meio rural e à indígena. Segundo Kramer:

Nosso maior desafio tem sido o de, com a consciência dos totalitarismos a que o século XX assistiu, obter entendimento e tecer uma educação fundada no reconhecimento do outro e suas diferenças de cultura, etnia, religião, gênero, classe social, idade. Isso exige combater a desigualdade, viver uma ética e implementar uma formação cultural que assegure sua dimensão de experiência crítica. (KRAMER, 2006, p. 201).

No terceiro volume do RCNEI (1998) afirma-se que no currículo da educação infantil é preciso garantir planejamentos de práticas pedagógicas que permitam a utilização de recursos tecnológicos e midiáticos.

Materiais e instrumentos, como mimeógrafos, vídeos, projetores de slides, retroprojetores, mesas de luz, computadores, fotografias, xerox,

filmadoras, CD-ROM etc., possibilitam o uso da tecnologia atual na produção artística, o que enriquece a quantidade de recursos de que o professor pode lançar mão. (BRASIL, 1998, vol. 3, p. 112).

O RCNEI (1998) foi um documento muito significativo para a pré-escola, pois trouxe as primeiras orientações para o currículo nesta etapa escolar e foi pioneiro em mencionar as TICs para utilização na educação infantil.

Posteriormente, em 2006, foi publicada uma lei que impacta a pré-escola da educação infantil: a lei nº 11.274, que dispõe sobre a ampliação da duração do ensino fundamental para 9 anos. A partir dessa lei a idade de entrada do aluno no ensino fundamental que antes era de 7 anos passou a ser de 6 anos, assim antecipou-se a alfabetização das crianças. Essa lei trouxe impactos para a criança, a pré-escola, o ensino fundamental e o professor.

Anterior a esta lei a criança com 6 anos era matriculada na pré-escola com um currículo voltado para brincadeiras e interações, e após a lei em 2006 a matrícula da criança com esta idade passa a ser no primeiro ano das séries iniciais do ensino fundamental com um currículo diferenciado e composto por disciplinas que não contemplam a infância e suas especificidades. Os professores do primeiro ano do ensino fundamental passaram a lecionar a alunos mais novos em outro estágio do desenvolvimento da criança. A transição entre pré-escola da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental deixa de considerar as especificidades da criança e a tratam apenas como um aluno inserido em um contexto escolar rígido composto por diversas disciplinas, avaliações e contextos direcionados para a alfabetização.

Em 2007 foi sancionada a lei nº 11.494 que estabelece o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e dispõe a forma como são distribuídos os recursos em cada nível escolar. O 4º parágrafo do artigo 10 dessa lei define que “§ 4º O direito à educação infantil será assegurado às crianças até o término do ano letivo em que completarem 6 (seis) anos de idade.” (BRASIL, 2007a).

Os recursos do FUNDEB são distribuídos a partir de diversos critérios que levam em consideração as diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, além de adotarem um fator para cada etapa. É importante ressaltar que esta lei representou um marco para o atendimento das crianças nas escolas públicas de educação infantil, pois garantiu a responsabilidade

orçamentária do governo para o custeio e o prosseguimento do funcionamento das escolas de educação infantil no país.

Por decorrência destas leis a pré-escola foi impactada, pois houve alteração da faixa etária dos alunos atendidos nesta etapa escolar. Verifica-se a escolarização precoce das crianças que foram para o primeiro ano das séries iniciais do ensino fundamental. Através da LDB 9394/96 a criança ganhou o direito de ter acesso à uma educação pública e de qualidade, porém é importante verificar como esse direito se efetiva sem limitar o direito a infância, ao brincar e ao lúdico.

As decisões político-pedagógicas sobre a educação em nosso país “[...] estão reservadas aos donos do poder político e às pequenas confrarias de intelectuais constituídas como seus porta-vozes pedagógicos.” (BRANDÃO, 2013, p. 100).

Conforme Brandão (2013, p. 99), a educação “[...] se apresenta juridicamente como um bem de todos [...]” e o governo assume o encargo de difundir a educação, porém as pessoas não são “[...] consultadas sobre como ela deveria ser [...].” Brandão (2013) esclarece que nem os pais, os alunos, professores, diretores de escola, orientadores e supervisores educacionais são convocados para pensar e debater sobre a educação. O governo apenas espera que os profissionais da educação reproduzam as “[...] ideias prontas *sobre* a educação e dos conteúdos impostos à educação.” (BRANDÃO, 2013, p. 100, grifo do autor). A educação como sendo um bem de todos deveria ter uma legislação educacional e políticas públicas que refletissem o posicionamento de todos e não apenas a visão e o pensamento de um pequeno grupo de governistas.

A criação de uma lei pode impactar outras leis que podem sofrer modificações. Com a ampliação do ensino fundamental para 9 anos, a LDB 9394/96 teve uma nova redação. Atualmente o artigo 29 cita os objetivos da primeira etapa da educação básica da seguinte forma: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996). O artigo 30 dessa lei descreve a forma como será oferecida a oferta de vagas: “A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.” (BRASIL, 1996). As crianças que frequentam a pré-escola são as que possuem a idade de 4 a 5 anos de idade, a partir dos 6 anos de idade a matrícula é realizada no ensino fundamental.

Posteriormente, a resolução nº 5 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) no ano de 2009 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), e neste documento é citado no artigo 9º o direcionamento para o ensino nesta etapa escolar com a seguinte redação: “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]” (CNE, 2009).

Em 2010 é lançada uma publicação das DCNEI estabelecidas pela resolução CNE/CEB nº 5/2009 com o objetivo de direcionar as metas de qualidade para colaborar na propagação das diretrizes curriculares para a educação infantil. O DCNEI (2010) teve avanços, comparando-o ao RCNEI (1998), pois contemplou em seu documento os itens de proposta pedagógica e a diversidade (valorização das culturas africanas e afro-brasileiras); proposta pedagógica e crianças indígenas; proposta pedagógica e as infâncias do campo (“[...] crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta [...]” (BRASIL, 2010, p. 24)).

O documento DCNEI (2010) sinaliza a importância do planejamento de aulas na pré-escola que valorizem o lúdico. A partir desse documento o governo federal espera que o professor que atua na educação infantil faça uso da autonomia prevista na LDB 9394/96 e defina a melhor maneira de encaminhar o trabalho com seus alunos, criando assim a sua proposta pedagógica.

Outra diretriz importante para a pré-escola foi a nova redação da Constituição Brasileira no inciso I do art. 208 a partir da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, na qual assegura a obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos de idade e estabelece a sua oferta gratuita.

Conforme o DCNEI (2010), a matrícula e a faixa etária na pré-escola são estabelecidas da seguinte forma: “é obrigatória a matrícula na educação infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.” (BRASIL, 2010, p. 15).

Posteriormente, a lei nº 12.796/2013, que altera a LDB 9394/96, determina que a educação básica passasse a ser obrigatória a partir dos 4 anos de idade, ou seja, a partir da pré-escola da educação infantil. Desta forma, a educação infantil foi segmentada, ou seja, realizou-se um tratamento diferenciado entre creche e pré-escola. A partir dessas leis a pré-escola passou a ser obrigatória e a creche continuou a ser oferecida gratuitamente sem a condição da obrigatoriedade.

Outro marco importante para a pré-escola é a lei nº 13.005/2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Nos anexos dessa lei são apresentadas 20 metas e suas respectivas estratégias para a política educacional no Brasil nos próximos 10 anos (2014/2024).

Na primeira meta do PNE (2014) observou-se o tratamento diferenciado que se deu na educação infantil em suas denominações de creche e pré-escola conforme a citação abaixo:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014b).

O propósito da meta 1 era universalizar apenas as vagas da pré-escola que atenderiam crianças de 4 a 5 anos e 11 meses de idade até o ano de 2016. Já as creches que atendiam crianças de 0 à 3 anos e 11 meses tiveram apenas a possibilidade de ampliar a sua oferta, ou seja, reforçou a cisão entre creche e pré-escola da educação infantil. É a partir das decisões políticas educacionais que são aprovados os recursos para a manutenção do ensino, ou seja, a pré-escola vai receber mais recursos do que a creche.

Outro propósito do PNE (2014) ligado à educação infantil é a meta 1.13 que propõe preservar as especificidades da educação infantil nas escolas a partir dos parâmetros nacionais de qualidade e a articulação com a próxima etapa escolar da criança, o ensino fundamental.

Desde 2014, após a aprovação do PNE, iniciou-se a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com o intuito de estabelecer um documento de referência comum obrigatória para a organização dos currículos das escolas e com o objetivo de gerar maior equidade e qualidade na educação do país.

A criação da BNCC é amparada na legislação por meio do artigo 210 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e da LDB 9394/96 cuja nova redação no art. 26 a partir da lei nº 12.796/2013 determina que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da

sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2013a).

O BNCC e a parte diversificada do currículo da pré-escola devem se integrar através do projeto político pedagógico de cada escola que é construído por toda a comunidade escolar de cada instituição.

A inclusão de um currículo de ensino com base comum também é citada no PNE que tem suas metas 2, 3 e 7 atreladas ao BNCC. Destaca-se no PNE (BRASIL, 2014b) a meta 7 que visa “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem [...]” com o objetivo de atingir médias nacionais específicas para o Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) conforme descritas na lei.

O BNCC é um documento normativo, por isso todo o sistema de ensino nacional deverá elaborar e adequar seus currículos a esta política educacional. Espera-se que o BNCC e sua implementação representem avanços significativos à educação que carece de qualidade em todos os seus níveis de ensino.

Diante das menções às políticas públicas que influenciam a educação na pré-escola se faz necessário compreender o atual perfil desta etapa de ensino.

A partir da coleta de alguns dados específicos sobre a matrícula de alunos da pré-escola será apresentado o perfil atual desta etapa de ensino no Brasil. Conforme o documento Sinopse Estatística da Educação Básica 2015/INEP (2016b), o Brasil registrou no ano de 2015 a quantidade de 48.796.512 alunos matriculados nas escolas da zona urbana e rural da rede pública (federal, estadual e municipal) e privada em tempo integral e parcial nas diversas etapas do ensino que contemplam o ensino regular da educação básica (formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), a educação especial em salas comuns e nas modalidades de educação profissional, educação de jovens e adultos (EJA) e educação especial (classes exclusivas).

Dentro deste imenso número de alunos matriculados na educação básica no Brasil, vamos nos deter aos dados da pré-escola do ensino regular da educação infantil que integra a educação básica conforme a LDB 9394/96. Com base no documento Notas Estatísticas do Censo Escolar 2015/INEP (2016a) foi criada a Tabela 1 que apresenta o total de matrículas da pré-escola no Brasil a partir de 2013, ano que representou um marco no ensino da pré-escola a partir da lei nº 12.796/2013 e alterou a LDB 9394/96 determinando que a educação básica seja obrigatória desde os 4 anos de idade.

Tabela 1 – Matrículas na Pré-Escola no Brasil (2013/2015)

Ano	Total de matrículas da pré-escola do ensino regular da rede pública e privada no Brasil
2013	4.860.481
2014	4.964.015
2015	4.916.525

Fonte: dados INEP (2016a).

Os dados da Tabela 1 consideram o total de matrículas na pré-escola em tempo parcial e integral nas escolas da zona urbana e rural da rede privada e pública, que contempla as escolas federais, estaduais e municipais. Esse número total de matrículas coletadas é apenas da pré-escola do ensino regular. Pontuando que as classes comuns da pré-escola do ensino regular possuem alunos da educação especial incluídos, pois a educação especial perpassa por todos os níveis da educação no ensino regular.

Ao fazer um comparativo entre o número de matrículas na pré-escola no Brasil observa-se que houve um aumento das matrículas entre os anos de 2013-2014 num total absoluto de 103.534 matrículas, e no intervalo entre os anos de 2014-2015 houve declínio em 47.490 matrículas. Porém, observando o panorama das matrículas do ano de 2013 e de 2015, conclui-se que o consolidado das matrículas no ano de 2015 no ensino regular da pré-escola manteve-se acima do total efetivo em 2013.

Os alunos da pré-escola são atendidos em 2 turnos: o turno integral de 7 horas por dia e o turno parcial de 4 horas diárias conforme o artigo 31 da LDB 9394/96. Com base no documento Sinopse Estatística da Educação Básica 2015/INEP (2016b) foi elaborada a Tabela 2 que aponta a distribuição das matrículas da pré-escola do ensino regular nos turnos integral e parcial nas escolas da zona urbana e rural da rede pública e privada no ano de 2015.

Tabela 2 – Matrículas por turno na Pré-Escola no Brasil em 2015

Turno	Total de matrículas da pré-escola do ensino regular da rede pública e privada no Brasil - 2015
Integral	565.097
Parcial	4.351.428

Fonte: dados INEP (2016b).

Podemos constatar a partir da Tabela 2 a predominância das matrículas da pré-escola do ensino regular no turno parcial. O PNE (2014) que tem vigência até 2024 cita que uma de suas estratégias da meta 1 é estimular o acesso à educação infantil em tempo integral. Já a meta 6 tem como objetivo o foco em atender 25% dos alunos da educação básica, inclusive os alunos da educação especial no contexto de 50% das escolas públicas com ensino em tempo integral. O documento cita as estratégias para atingir os objetivos dessa meta que são: reestruturação e ampliação das escolas, aumento da jornada de professores em uma única escola e oferecimento de diversas atividades pedagógicas e multidisciplinares, esportivas e culturais.

A partir do documento de Sinopse Estatística da Educação Básica 2015/INEP (2016b) foi elaborada a Tabela 3 com o intuito de indicar as matrículas na pré-escola no ano de 2015 no Brasil conforme a localização.

Tabela 3 – Localização da Pré-Escola no Brasil em 2015

Zona	Matrículas na pré-escola do ensino regular no Brasil		
	Total de matrículas da rede pública	Total de matrículas da rede privada	Total de matrículas da rede pública e privada
Urbana	3.011.225	1.215.675	4.226.900
Rural	675.010	14.615	689.625
Urbana + Rural	3.686.235	1.230.290	4.916.525

Fonte: dados INEP (2016b).

A Tabela 3 indica a predominância da pré-escola do ensino regular da rede pública e privada nas escolas da zona urbana com um total de 4.226.900 matrículas, e na zona rural com um total de 689.625 – esses números indicam que aproximadamente 85% das crianças da pré-escola no Brasil estudam na zona urbana. Os dados da Tabela 3 demonstram que as matrículas da rede pública na zona urbana se sobrepõem as da zona rural e o mesmo acontece com a rede privada que possui predominantemente alunos na pré-escola na zona urbana.

Outro aspecto evidenciado a partir desta tabela é que as matrículas da pré-escola do ensino regular nas escolas da rede pública da zona urbana e rural são superiores aos números da rede privada. As matrículas de alunos da pré-escola do ensino regular da rede pública correspondem a 74% do total de matrículas no país.

As crianças da pré-escola do ensino regular da rede pública e privada no ano de 2015 representavam aproximadamente 9,92% do total de alunos matriculados nas diversas etapas da educação básica no país. Tais números são significativos e representam a nova geração de crianças nesta etapa de ensino.

Ao contextualizar o ensino na pré-escola discorreremos sobre a criança, infância, as políticas públicas e o perfil atual de crianças matriculadas nesta etapa escolar. Para completar este contexto será pontuada a presença do lúdico na pré-escola a partir de seu currículo.

O documento DCNEI (BRASIL, 2010), que discorre sobre o currículo na educação infantil, pontua que as práticas pedagógicas devem contemplar as interações e a brincadeira. Conforme o currículo da pré-escola será mencionado o lúdico com viés de jogos, brinquedos, e brincadeiras com possibilidade de inserção das TICs.

O termo lúdico faz parte do vocabulário da língua portuguesa, mas é desconhecido em outras línguas. No entendimento de Gomes (2004, p. 145), o lúdico é definido como:

Expressão humana de significados da/na cultura referenciada no brincar consigo, com o outro e com o contexto. Por essa razão, o lúdico reflete as tradições, os valores, os costumes e as contradições presentes em nossa sociedade. Assim, é construído culturalmente e cerceado por vários fatores: normas políticas e sociais, princípios morais, regras educacionais, condições concretas de existência.

A partir da perspectiva histórica, Huizinga (1980) cita a existência do lúdico como fenômeno antes da própria cultura e se concretiza no jogo. A palavra jogo é encontrada em diversas línguas com significados e formas variadas. Conforme Huizinga (1980, p. 41, grifo do autor), “[...] o latim cobre todo o terreno do jogo com uma única palavra: *ludus* [...]”. O significado do termo em latim “*ludus* abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar.”

Segundo Gomes (2004, p. 141), o termo lúdico não se restringe “[...] aos jogos, aos brinquedos e aos divertimentos das crianças [...]”, apesar de o senso comum designar as atividades lúdicas apenas para a infância.

Todavia, como visto, em nossa sociedade capitalista o lúdico é equivocadamente relegado à infância e tomado como sinônimo de diversas manifestações de nossa cultura (como festividades, jogos, danças e músicas, entre inúmeras outras). Mas, as práticas culturais não são lúdicas em si. É a interação do sujeito com a experiência

vivida que possibilita o desabrochar da ludicidade. (GOMES, 2004, p. 145).

O lúdico contempla “[...] uma infinidade de manifestações culturais construídas socialmente pela humanidade” as quais todas as pessoas de qualquer fase da vida podem participar (GOMES, 2004, p. 141). Huizinga (1980, p. 6) destaca a importância do fator lúdico para as pessoas e ressalta que “[...] em toda a parte encontramos presente o jogo, como uma qualidade de ação bem determinada e distinta da vida ‘comum’.”

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida cotidiana". (HUIZINGA, 1980, p. 33).

Já nos jogos infantis, Huizinga (1980, p. 21) ressalta “[...] a qualidade lúdica em sua própria essência, e na forma mais pura dessa qualidade.”

A essência do lúdico está contida na frase "há alguma coisa em jogo". Mas esse "alguma coisa" não é o resultado material do jogo, nem o mero fato de a bola estar no buraco, mas o fato ideal de se ter acertado ou de o jogo ter sido ganho. O êxito dá ao jogador uma satisfação que dura mais ou menos tempo, conforme o caso. O sentimento de prazer ou de satisfação aumenta com a presença de espectadores, embora esta não seja essencial para esse prazer. (HUIZINGA, 1980, p. 57).

O êxito de um participante em um determinado jogo é tido como um elemento primordial na atividade lúdica no qual ele se manifesta por sentimentos de satisfação e prazer. O lúdico representa uma possibilidade de “[...] (re) organizar a vivência e (re) elaborar valores, os quais se comprometem com um determinado projeto de sociedade.” (GOMES, 2004, p. 145).

Nos dizeres de Huizinga (1980) o elemento lúdico esteve presente desde os tempos mais primitivos da história da humanidade, cumprindo uma função extremamente importante que aspira ao desenvolvimento humano e a busca por valores.

Nosso ponto de partida deve ser a concepção de um sentido lúdico de natureza quase infantil, exprimindo-se em muitas e variadas formas de jogo, algumas delas sérias e outras de caráter mais ligeiro, mas todas elas profundamente enraizadas no ritual e dotadas de uma capacidade

criadora de cultura, devido ao fato de permitirem que se desenvolvessem em toda a sua plenitude as necessidades humanas inatas de ritmo, harmonia, mudança, alternância, contraste, clímax etc. A este sentido lúdico está inseparavelmente ligado um espírito que aspira à honra, à dignidade, à superioridade e à beleza. Tanto a magia como o mistério, os sonhos de heroísmo, os primeiros passos da música, da escultura e da lógica, todos estes elementos da cultura procuram expressão em nobres formas lúdicas (HUIZINGA, 1980, p. 84-85).

Diversas expressões de nossa cultura recorrem ao lúdico para potencializar suas produções e manifestações em uma direção específica. Nestes tempos atuais podemos pontuar aspectos lúdicos presentes em “memes” das redes sociais, em “selfies” elaboradas, em alguns vídeos postados no YouTube e diversos outros aplicativos e produtos da indústria cultural por meio da interface tecnológica. Nesse contexto, Gomes (2004, p. 145) pontua que o lúdico sendo uma linguagem humana, “[...] pode se manifestar de diversas formas (oral, escrita, gestual, visual, artística, entre outras) e ocorrer em todos os momentos da vida – no trabalho, no lazer, na escola, na família, na política, na ciência, etc.”

O lúdico muitas vezes é referenciado com conotação positiva, porém Gomes (2004, p. 145) pontua que, dependendo da forma como é manifestado, ele pode resultar na “[...] alienação das pessoas [...]” ou na “[...] emancipação dos sujeitos [...]”. Ou seja, depende da forma como é ressignificada a realidade.

Kishimoto (2003, p. 7) discorre que os termos “[...] jogo, brinquedo e brincadeira têm sido utilizados com o mesmo significado [...]” e tal situação “[...] reflete o pouco avanço dos estudos na área.” Na citação de Teixeira (2012), os termos jogo, brinquedo e brincadeira são citados de maneira conjunta e sem nenhum tipo de distinção entre eles:

O jogo, o brinquedo e a brincadeira são analisados e estudados na Pedagogia, tendo em vista as possibilidades práticas de sua utilização no processo de ensino e aprendizagem. Brincar é uma situação em que a criança constitui significados para assimilação dos papéis sociais e compreensão das relações afetivas que ocorrem em seu meio, bem como para a construção do conhecimento. (TEIXEIRA, 2012, p. 44).

Segundo Brougère (2004, p. 90), antigamente a brincadeira era considerada fútil e esse conceito foi alterado a partir do início do século XIX, com a mudança de perspectiva referente à concepção de criança e da brincadeira. A partir do romantismo, a autora menciona que foram valorizados comportamentos naturais que culminaram na

valorização do brincar e de uma nova percepção da criança como detentora do valor da verdade.

Com relação ao discurso científico, Brougère (2004) aponta que a ciência postulou sobre a brincadeira das crianças a partir de resultado de estudo da etologia, ou seja, do estudo de comportamento de animais. A menção ao comportamento do animal e da criança humana foi baseada na natureza como uma espécie de lei biológica da brincadeira.

Os modelos ideológicos românticos e etológicos ponderavam a criança como possuidora da verdade e consideravam sua atividade lúdica espontânea como fonte de aprendizagem. Conforme Brougère (2004), tais modelos ideológicos foram desfeitos.

É preciso, efetivamente, romper com o mito da brincadeira natural. A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura (BROUGÈRE, 2004, p. 97).

Torna-se necessário considerar toda a vivência da criança em seu contexto social onde são assimiladas diversas aprendizagens. Os pais e outras pessoas que cuidam da criança já a iniciam na brincadeira ao interagir de maneira lúdica. Conforme Kishimoto (2010, p. 1), “[...] a criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais.” Brougère (2004, p. 98) corrobora esse entendimento sobre o brincar ao pontuar que “[...] a brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem.”

No contexto do lúdico, Kishimoto (2003, p. 7) conceitua os termos jogo, brinquedo e brincadeira. O termo brinquedo assume a definição de “[...] objeto, suporte de brincadeira [...]”. Com relação à brincadeira, a autora a define como uma “[...] conduta estruturada, com regras [...]”. E o jogo infantil para mencionar tanto “[...] o objeto e as regras do jogo da criança.” A autora também esclarece as definições de ação lúdica e de situação lúdica, situações presentes no contexto do lúdico:

Dar-se-á preferência ao emprego do termo jogo, quando se referir a uma descrição de uma ação lúdica envolvendo situações estruturadas pelo próprio tipo de material como no xadrez, trilha e dominó. Os brinquedos podem ser utilizados de diferentes maneiras pela própria criança, mas jogos como o xadrez (tabuleiros, peças) trazem regras estruturadas externas que definem a situação lúdica. (KISHIMOTO, 2003, p. 7).

O professor, ao trabalhar com a ludicidade nas atividades escolares, consegue aproximar o universo das crianças ao conteúdo escolar.

Já do ponto de vista pedagógico, as atividades lúdicas são usadas como instrumentos para transmitir conhecimentos. Muitas delas são praticadas apenas com o corpo, como é o caso das danças, das cirandas, dos jogos de saltar, correr, esconder, pegar. Outras necessitam do objeto brinquedo, como a bola, a corda, a peteca, o pião, a pipa, entre outros (PINTO, 2003 citado por TEIXEIRA, 2012, p. 14).

Através de práticas pedagógicas com diversas linguagens que valorizem o universo lúdico, a escola pode promover a interação da criança com o meio e contribuir para o seu desenvolvimento. A infância hoje é entendida como um período fundamental na vida do ser humano, pois é nesta fase que se acumula maior quantidade de informações que serão utilizadas durante toda sua vida, formando o alicerce para todas as suas futuras aquisições de conhecimento.

Na área da educação, entre outros aspectos, as atividades lúdicas são vistas como objetos e/ ou ações que permitem às crianças se divertirem, ao mesmo tempo em que aprendem sobre algo. Assim, quando são intencionalmente criadas pelo adulto, com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa das situações lúdicas. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem (KISHIMOTO, 2005 citado por TEIXEIRA, 2012, p. 21).

Os professores da pré-escola, quando planejam atividades lúdicas, podem entrar em contato com o mundo simbólico da criança através de diversos recursos como contação de história com fantoches, história em áudio, jogos digitais, leitura visual de fotografias e imagens, atividade de pesquisa na Internet, histórias em quadrinhos, criação de fanzines, gravação de vídeos, registro fotográfico, teatros, etc. A partir daí ampliam os conteúdos com a criança para que ela desenvolva plenamente suas

capacidades e potencialidade através de atividades que tenham significado para ela – é um período de conquista da autonomia.

A articulação entre o mundo imaginário e o mundo real nem sempre acontece na pré-escola, por isso a importância de estímulos variados como o acesso à arte, às TICs, diversas linguagens e diferentes culturas possibilitam às crianças novas formas de compreender, dizer, sentir, pensar, conhecer diferentes formas de expressão e compreender a vida. O lúdico é importante para a construção do conhecimento da criança, pois elas aprendem brincando. O professor pode dizer e explicar sobre determinado conteúdo, mas a articulação é feita pela criança.

O planejamento espacial da creche ou pré-escola imerge as crianças em um mundo de estímulos visuais e cinéticos, em que as características (formato, cor, textura, usos) dos objetos - brinquedos, blocos, telas, argila, livros, cartazes, filmes, vídeos, a imprensa escolar, lousa, ábacos e outros – são por elas interpretadas como desencadeadores de determinados enredos de ação (OLIVEIRA, 2002, p. 195).

As crianças em suas brincadeiras mergulham num mundo de imaginação e fantasia, o mundo de faz-de-conta está posto na realidade, e elas interagem com os diversos brinquedos e recursos disponíveis. Durante a brincadeira a criança pensa e cria, interage e compreende o mundo que a cerca. O brincar proporciona o desenvolvimento da concentração, do pensamento, da linguagem e da atenção, estimula a criatividade, aprendizagem, curiosidade, afetividade e a autoestima.

O professor pode propor atividades que estimulem as crianças e as façam buscar soluções para o fazer, pois a criança vai elaborar a realidade a partir dos progressos da inteligência, por isso é importância que a rotina não seja engessada. Os professores, ao planejarem e executarem atividades lúdicas, favorecem o desenvolvimento sensório-motor, cognitivo e sociocultural dos alunos.

A atividade lúdica é uma situação em que a criança realiza, constrói e se apropria de conhecimentos das mais diversas ordens. Ela possibilita, igualmente, a construção de categorias e a ampliação dos conceitos das várias áreas do conhecimento. Neste aspecto, o brincar assume um papel didático e pode ser explorado pela Pedagogia. (TEIXEIRA, 2012, p. 45).

As atividades desenvolvidas com as crianças devem permitir diversas interações destas com o meio de maneira lúdica, priorizando suas necessidades e

interesses. Para a organização do planejamento de atividades lúdicas é preciso que o professor conheça seus alunos, compreenda o que gostam, o que sabem, quem são e, assim, estimular a imaginação da criança com todo o meio que a rodeia. A criança deve se descobrir parte do grupo, por isso deve ser estimulada a participação de todos os alunos nas atividades, pois dessa forma irão adquirir um conhecimento maior entre si que favorecerá a socialização.

Bomtempo (1999, p. 63) menciona que os “[...] brinquedos e brincadeira facilitam o ensino e aprendizagem, principalmente das crianças pré-escolares, porém, nada valem sem a intervenção adequada do professor.” Diante do andamento da aula cabe ao professor da pré-escola observar sua turma a partir de ações e falas de seus alunos e, então, avaliar se está alcançando os objetivos, além de verificar se as atividades lúdicas têm motivado as crianças e ainda analisar se estão adequadas à etapa de desenvolvimento da turma.

As atividades lúdicas na pré-escola às vezes são confundidas por algumas pessoas como uma distração para as crianças, como se fosse algo sem importância. Porém, os estudos de Ronca e Terzi (1995), Fontana e Cruz (1997), Bomtempo (1999), Brougère (2004), Kishimoto (2003, 2010) e Teixeira (2012) na área da educação infantil são claros ao citar que o jogo, o brincar e as demais atividades lúdicas representam para a criança o papel que o trabalho representa para o adulto.

Pelo lúdico a criança ‘faz ciência’, pois trabalha com imaginação e produz uma forma complexa de compreensão e reformulação de sua experiência cotidiana. Ao combinar informações e percepções da realidade, problematiza, tornando-se criadora e construtora de novos conhecimentos. (RONCA; TERZI, 1995, p. 98).

Conforme essa citação, vemos a importância do lúdico na pré-escola. O lúdico e o pedagógico podem interagir de forma prazerosa, proporcionando efetivamente a construção de conhecimento, a construção e reconstrução de paradigmas.

O modo predominante de relação da criança com o mundo e a cultura é através das brincadeiras. Entre as diversas possibilidades de brincar, temos os jogos que são importantes para estimular o desenvolvimento cognitivo da criança, pois favorecem a compreensão de regras e o desenvolvimento de diversas características, entre elas: a moralidade, a criatividade, a socialização, pensamentos mais complexos como resolução de problemas, etc.

Quando uma atividade lúdica é bem estruturada percebe-se a motivação e a felicidade das crianças em participar da atividade. “Com o brincar as crianças dão significado as suas vidas.” (BOMTEMPO, 1999, p. 68).

Pode-se associar uma atividade lúdica ao conteúdo pedagógico como, por exemplo, a atividade de recorte e colagem de personagens de histórias em quadrinhos a partir de noções de conceitos específicos de determinada disciplina e então criar a sua própria história. O professor colabora com os alunos a interagirem nas atividades lúdicas e dessa forma constroem seu próprio conhecimento.

O espaço da pré-escola deve ser significativo e motivador com diferentes tipos de jogos, brinquedos, imagens, materiais diversos, TICs, textos e vivências de brincadeiras diversas. Nas atividades do brincar o professor pode criar diversas oportunidades de aprendizado, como o fotógrafo do dia que irá fotografar o que mais gostou naquele dia e depois ao final do semestre organizar uma exposição coletiva com fotos selecionadas de cada aluno para apreciação visual e uma roda de conversa socializando as memórias das atividades lúdicas. Os alunos da pré-escola aprendem com os sentidos e pela interação nas atividades.

Brincar é, sem dúvida, uma forma de aprender, mas é muito mais que isso. Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se, negociar, transformar-se, ser. Na escola, a despeito dos objetivos do professor e de seu controle, a brincadeira não envolve apenas a atividade cognitiva da criança. Envolve a criança toda. É prática social, atividade simbólica, forma de interação com o outro. Acontece no âmago das disputas sociais, implica a constituição de sentido. É criação, desejo, emoção, ação voluntária. (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 139).

O brincar é essencial na vida da criança e fundamental num planejamento escolar. Durante as brincadeiras o pensamento da criança vai se desenvolvendo a partir de suas ações e vai deixando de se fixar no concreto, começa-se a abstrair as ações sobre a realidade.

Brougère (2004) aponta a valorização da brincadeira pelo professor a partir de sua interferência através do espaço e da própria cultura da criança. A brincadeira não chega a ser o ponto de partida, mas é o repertório de diversas vivências na escola ou fora dela e de contextos da criança que vão reforçar o potencial de uma brincadeira ou atividade lúdica.

A criança aprende a reproduzir ações que estava acostumada a realizar e a observar. É construindo representações e símbolos que ela registra, pensa e lê o mundo. Na escola a criança aprende a resolver conflitos, a dividir, a sentir saudade, lidar com diferentes atividades e materiais, e diversas experiências importantes, ou seja, é um período de conquista da autonomia.

São várias as interferências e influências que as crianças e a escola recebem neste cenário tecnológico em que vivemos. Cabe à escola e o professor dialogar com esses acontecimentos para que a educação na pré-escola seja significativa para os alunos nos dias atuais.

O discurso da criança como sujeito de direito, cidadão, e da infância como construção social é deturpado: nas classes médias, esse discurso reforça a ideia de que a vontade da criança deve ser atendida a qualquer custo, especialmente para consumir; nas classes populares, crianças assumem responsabilidades muito além do que podem. Em ambas, as crianças são expostas, à mídia, à violência e à exploração. (KRAMER, 2006, p. 203).

A criança está imersa nesta cultura midiática e não há como tirá-la deste contexto permeado por questões digitais e tecnológicas. Diante deste dilema cabe ao professor ensinar a criança a fazer uma leitura crítica da mídia através do conhecimento de como se dá a sua produção. Podem ser produzidos jornal escolar, fanzine, rádio escolar usando podcast, história em quadrinhos, animações, vídeos reportagens, etc.

Neste momento o professor da pré-escola tem o desafio de aproveitar a facilidade das crianças com as TICs para uma comunicação eficaz no processo de ensino e aprendizagem, considerando o lúdico em suas práticas pedagógicas.

Será abordada no próximo capítulo uma contextualização sobre as TICs, sua influência na Geração Internet e reflexões sobre uma formação docente que contemple esses recursos em sua prática profissional considerando o atual contexto tecnológico da sociedade.

3 AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

No início do século XXI podemos observar a presença marcante de diversas tecnologias em todas as áreas de conhecimento da sociedade graças aos avanços tecnológicos, especialmente as que são voltadas para a comunicação e a informação. Essas tecnologias estão cada vez mais presentes na vida das pessoas e geram mudanças nos processos de comunicação e interação, pois as trocas de informações estão acontecendo por meio de diversas plataformas virtuais.

As crianças e os jovens estão crescendo imersos nas tecnologias digitais, e usam diversos tipos de mídias ao mesmo tempo com desenvoltura. Seguindo essa alusão, Kenski (2007, p. 21) afirma que “[...] a evolução social do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época.” Conforme Belloni (2009, p. 46), o termo “mídia” é usado para designar meios, referindo-se ao sistema de comunicação e os suportes técnicos. Porém, a partir de 1990, o termo evoluiu e passou-se a usar “mídias”, que contribui para uma abrangência maior do conceito de forma versátil. As tecnologias têm influenciado as vivências das novas gerações de crianças e jovens ao mesmo tempo em que estes também têm influenciado as tecnologias.

Nesse contexto é importante diferenciarmos “tecnologia” e “tecnologias” para melhor avançarmos nesta discussão:

Ao conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade, chamamos de “tecnologia”. Para construir qualquer equipamento – uma caneta esferográfica ou um computador –, os homens precisam pesquisar, planejar e criar o produto, o serviço, o processo. Ao conjunto de tudo isso, chamamos de tecnologias. (KENSKI, 2007, p. 24).

As tecnologias estão presentes na vida do homem em todas as épocas, entretanto possuem suas especificidades em cada momento da evolução da sociedade a partir do uso de raciocínio e conhecimentos adquiridos. “As tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana.” (KENSKI, 2007, p. 15).

A evolução das tecnologias condicionaram diversas transformações no dia a dia de cada geração. Nos últimos vinte anos o avanço tecnológico tem sido muito rápido em todas as áreas de atividade humana.

O cerne do nosso interesse está nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) que promovem os processos comunicativos e informacionais.

Para viabilizar a comunicação entre os seus semelhantes, o homem criou um tipo especial de tecnologia, a “tecnologia de inteligência”, como é chamada por alguns autores. A base da tecnologia de inteligência é imaterial, ou seja, ela não existe como máquina, mas como linguagem. Para que essa linguagem pudesse ser utilizada em diferentes tempos e espaços, foram desenvolvidos inúmeros processos e produtos. O processo de produção industrial da informação trouxe uma nova realidade para o uso das tecnologias da inteligência. (KENSKI, 2007, p. 27).

As TICs foram criadas a partir da tecnologia de inteligência que se baseia na linguagem, e a partir desse tipo de tecnologia expandiu-se a comunicação entre as pessoas em diferentes tempos e espaços, possibilitando um universo amplo de aplicações sociais.

Novos meios de comunicação (mídias, derivado do inglês, *mass media* ou, em português, meios de comunicação de massa) ampliam o acesso a notícias e informações para todas as pessoas. Jornais, revistas, rádio, cinema, vídeo etc. são suportes midiáticos populares, com enorme penetração social. Baseados no uso da linguagem oral, da escrita e da síntese entre som, imagem e movimento, o processo de produção e o uso desses meios compreendem tecnologias específicas de informação e comunicação, as TICs. (KENSKI, 2007, p. 27-28, grifo do autor).

As TICs ocupam um lugar de destaque na sociedade moderna e são voltadas para a comunicação e interação entre os sujeitos, cujo elemento principal é a informação.

Tais tecnologias têm condicionado mudanças nos diversos aspectos da organização social. As TICs estão presentes em ambientes organizacionais, empresas de comunicação, de escolas às universidades, pesquisas científicas, nos lares e espaços de entretenimento.

O avanço tecnológico das últimas décadas garantiu novas formas de uso das TICs para a produção e propagação de informações, a interação e a comunicação em tempo real, ou seja, no momento em que o fato acontece. Surgiram, então, as novas tecnologias de informação e comunicação, as NTICs. Nessa categoria é possível ainda considerar a televisão e, mais recentemente, as redes digitais, a internet. Com a banalização do uso dessas tecnologias, o adjetivo “novas” vai sendo esquecido e todas são chamadas de TICs, independentemente de suas características. Cada uma, no entanto, tem suas especificidades. (KENSKI, 2007, p. 28).

No processo de desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação acrescentam-se as tecnologias digitais. Para Lévy (2010, p. 24), “[...] o digital encontra-se ainda no início de sua trajetória. A interconexão mundial de computadores (a extensão do ciberespaço) continua em ritmo acelerado.”

A convergência das tecnologias digitais com as TICs “[...] ampliaram de forma considerável a velocidade e a potência da capacidade de registrar, estocar e representar a informação escrita, sonora e visual.” (KENSKI, 2007, p. 34).

Conforme Leite (2014, p. 7), “[...] o avanço tecnológico tem sido muito rápido. Hoje é possível transmitir qualquer tipo de informação (escrita, falada, por imagens, digital) para qualquer lugar do mundo em fração de segundos.” Observamos a difusão da web, blogs, wikis, redes sociais, o avanço da computação em nuvem, etc.

Porém, não são todas as pessoas que têm acesso a esses avanços tecnológicos, pois grande parte da população mundial é vítima das desigualdades sociais do sistema capitalista que afetam países desenvolvidos e em desenvolvimento. Há um grande paradoxo na sociedade, pois ao mesmo tempo em que nos defrontamos com diversos avanços técnico-científicos, ainda não solucionamos os problemas básicos do ser humano como a fome, a exploração do trabalho infantil e outras mazelas que ainda perduram.

É cada vez mais emergente o destaque das TICs nos vários espaços da sociedade que tem interferido no processo de assimilação, disseminação e produção da informação e do conhecimento por possibilitar novas maneiras das pessoas se comunicarem, se informarem, estudarem, etc. Essas implicações nos condicionam a mudanças em nossos estilos de convivência, e devido a isso será apresentado a seguir uma contextualização sobre a influência das tecnologias nas recentes gerações.

3.1 A questão geracional e a influência das TICs

A partir dos avanços das tecnologias são estabelecidas novas formas de comunicação, novas maneiras de gerir informações, um jeito diferente de transmitir ideias e de influenciar. As TICs condicionam novos estilos de diálogo e interação dos sujeitos na sociedade da informação:

A evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos. A

ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social. (KENSKI, 2007, p. 21).

Cada geração tem sua trajetória marcada por influência dos avanços nas tecnologias de seu tempo e condicionam o modo de pensar, trabalhar e de se relacionar com as outras pessoas. Existem diversos autores que tentam rotular as diversas gerações, porém este trabalho vai destacar a pesquisa de Tapscott (2010) que estabelece uma descrição de comportamento com relação ao período de nascimento. Para compreender melhor o alcance das TICs nas mais recentes gerações, vamos discorrer sobre algumas características dos membros dessas gerações.

Apresentam-se no quadro a seguir as últimas 4 gerações e seus respectivos períodos:

Quadro 5 – As quatro gerações conforme Tapscott

Geração	Período
Geração Baby Boom	Jan/1946 à Dez/1964
Geração X (Baby Bust – Retração da Natalidade)	Jan/1965 à Dez/1976
Geração Internet (Geração Y, Geração do Milênio ou Geração Digital)	Jan/1977 à Dez/1997
Geração Next (Geração Z)	Jan/1998 até o presente ⁵

Fonte: dados de Tapscott (2010).

Conforme Tapscott (2010), a Geração Baby Boom nasceu entre janeiro de 1946 a dezembro de 1964, e é um termo usado devido à explosão da taxa de natalidade naquele período. São os nascidos após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), num momento de otimismo com o futuro e de crescimento econômico.

Mas os *baby boomers* cresceram em uma época de relativa prosperidade e frequentaram a escola por muito mais tempo do que seus pais. Eles tiveram tempo de desenvolver sua própria cultura jovem. Rock'n'roll, cabelos compridos, protestos, roupas estranhas e novos estilos de vida incomodavam seus pais. Também tiveram uma nova mídia por meio da qual podiam comunicar sua cultura – a televisão. (TAPSCOTT, 2010, p. 16, grifo do autor).

A Geração Baby Boom é marcada pelo surgimento de um dos principais meios de comunicação: a televisão, que revolucionou o mundo todo e rapidamente

⁵ Há pesquisas que indicam uma nova geração intitulada Alpha (PATELA, 2016), porém as pesquisas são incipientes.

passou a ter mais destaque que o rádio e o cinema. A televisão passou a influenciar essa geração com seus símbolos, representações e mitos. Os adultos da Geração Baby Boom tiveram que se adaptar às tecnologias que foram surgindo e hoje possuem uma habilidade razoável com as diversas mídias.

Posterior à Geração Baby Boom temos a Geração X que é chamada assim por uma “[...] referência ao título de um romance de Douglas Coupland. O X diz respeito a um grupo que se sentia excluído da sociedade e que, ao entrar no mercado de trabalho, descobriu que seus irmãos e irmãs mais velhos haviam ocupado todas as vagas.” (TAPSCOTT, 2010, p. 25). A Geração X, também chamada de Baby Bust, são os nascidos entre janeiro de 1965 a dezembro de 1976. Eles nasceram em um momento de retração na taxa de natalidade em muitos lugares no mundo devido às circunstâncias econômicas da época. Tapscott (2010) esclarece que se trata de uma geração caracterizada por pessoas bem instruídas, atentas as mídias e que se prepararam bem para disputar as poucas vagas de trabalho que estavam disponíveis.

A Geração Internet ou Y é identificada assim porque é uma referência posterior a Geração X, e são nascidos entre janeiro de 1977 a dezembro de 1997. Conforme Tapscott (2010), essa geração também chamada de Geração do Milênio foi a primeira a crescer cercada por mídia digital e estão superando os adultos com sua habilidade para utilização das tecnologias. O autor também usa como sinônimo para Geração Internet o termo Geração Digital e o termo Geração Net (abreviatura de Internet). As pessoas da Geração Internet superaram a Geração Baby Boom no quesito de conhecimento tecnológico. Tapscott (2010) discorre que essa geração cresceu usando a Internet conectada o tempo todo e utiliza todos os tipos de mídias ao mesmo tempo.

A última geração citada por Tapscott é a atual Geração Next ou Z que são os nascidos de janeiro de 1998 até a atualidade. Eles nasceram na era digital da Web 2.0, estão sempre conectados nas redes sociais e exploram o mundo *on-line* com desenvoltura. Segue a citação de Bortolazzo (2015a) contextualizando a presença das tecnologias na rotina das crianças e jovens no século XXI:

Câmeras de monitoramento estão lá para garantir o sono dos bebês; aplicativos para *tablets* e filmes animados atuam como “babás” do século XXI, divertindo os filhos e garantindo sossego aos pais; numa idade mais avançada chegam jogos de videogame e computadores, ou seja, desde cedo crianças e jovens se encontram imersos no universo das tecnologias. Desde modo, talvez seja difícil desvencilhar o uso e

consumo de artefatos digitais quando ingressam nas escolas e universidade. (BORTOLAZZO, 2015a, p. 184-185, grifo do autor).

As crianças e jovens da geração mais popularmente conhecida como Geração Z gostam de vários tipos de games. Um exemplo é o jogo de celular com realidade aumentada chamado de Pokémon Go que permite a interação entre o mundo real e virtual. Ele foi lançado no Brasil em agosto de 2016 e virou uma febre por um curto período de tempo entre as crianças e os jovens da geração Z. Essas gerações mais novas enjoam rápido dos aplicativos móveis e sempre procuram novidades, e acessam a diversos jogos ao mesmo tempo.

Em pesquisa recente, temos a Geração Alpha, citada por Patela (2016), que é formada apenas por crianças que nasceram no período de janeiro de 2010 até a atualidade, porém as pesquisas sobre essa geração ainda são incipientes.

Será apresentada a seguir uma contextualização da Geração Internet por já haver uma pesquisa consolidada sobre as crianças e jovens deste contexto geracional.

O termo Geração Internet foi criado por Tapscott (2010) e é também chamada de Geração do Milênio ou Geração Y. Segundo o autor, é uma geração formada por crianças e jovens que são usuários ativos das TICs desde muito cedo e utilizam regularmente computadores com acesso às redes digitais, por isso também é citada como Geração Digital.

Se você observar os últimos vinte anos, ficará claro que a mudança mais significativa que afetou a juventude foi a ascensão do computador, da internet e de outras tecnologias digitais. É por isso que chamo as pessoas que cresceram durante esse período de Geração Internet, a primeira geração imersa em bits. (TAPSCOTT, 2010, p. 28).

Para Lima et al. (2016, p. 974), “a Geração Y é uma geração imigrante na tecnologia que, apesar de passar a dominá-la, tem fortes heranças do passado onde a mesma não existia. Não nasceu com a tecnologia.”

A Geração Internet interage frequentemente com as tecnologias, estão sempre *on-line*, mantém-se informada com as notícias em tempo real a partir de diversas fontes de informações como blogs e sites oficiais, e estão sempre compartilhando informações e criando conteúdo.

Você consome conteúdo na internet, mas eles parecem estar constantemente criando ou modificando o conteúdo on-line. Você acessa o YouTube para assistir a um vídeo do qual ouviu falar; eles entram no YouTube ao longo do dia para descobrir as novidades. Você compra um novo aparelho e lê o manual. Eles compram um novo aparelho e simplesmente o usam. Você fala com os outros passageiros no carro, mas seus filhos, sentados no banco de trás, trocam mensagens de texto entre si. Eles parecem se deleitar com a tecnologia e têm uma aptidão intrigante para tudo o que é digital. (TAPSCOTT, 2010, p. 19).

Outra forma de citar a Geração Internet ou Geração Digital é a partir das notícias que diversas mídias veiculam com suas narrativas implícitas sobre as características desta geração:

É recorrente encontrar nas capas de jornais e revistas, nos programas televisivos, nas pesquisas de mercado, incontável número de expressões que indicam uma naturalização da relação entre os mais jovens e as tecnologias. Geração Digital e Geração Google são apenas alguns exemplos em que os adjetivos geracionais têm sublinhado a destreza de crianças e jovens em operar computadores, *tablets*, *smartphones*, para as mais diversas finalidades – entretenimento, aprendizagem, consumo, participação em redes de sociabilidade. (BORTOLAZZO, 2015b, p. 1-2, grifo do autor).

Os meios de comunicação sinalizam a relação marcante entre crianças e jovens com diversas tecnologias e, conseqüentemente, situa essa geração dentro de alguns argumentos específicos. As mídias têm produzido o retrato das novas gerações exaltando algumas características que padronizam certo tipo de subjetividade que atende aos interesses do capitalismo. As narrativas midiáticas influenciam comportamentos e, desta forma, se forem enaltecidos os aspectos positivos de usos de certos tipos de tecnologias, favorecerá implicitamente o comércio e o consumo destes equipamentos.

As mídias influenciam as novas gerações para que elas tenham acesso cada vez mais cedo às tecnologias, incentivando o consumo das TICs e desviando-se muitas vezes de seu papel educativo. Dessa forma, as crianças e jovens da Geração Internet têm adquirido fluência sobre produtos tecnológicos e passaram a ser consultados por seus pais e outros adultos sobre como usar esses recursos.

A sociedade jamais passou maciçamente por esse fenômeno, no qual a hierarquia do conhecimento é tão eficazmente virada de cabeça para baixo. Mas é isso que realmente está acontecendo, e a situação tem se ampliado ao longo dos anos com o aparecimento de cada nova

tecnologia – tal como aparelhos móveis e redes sociais. (TAPSCOTT, 2010, p. 41).

Essa inversão de habilidades técnicas entre as gerações descritas por Tapscott (2010) é fato comum em todo o mundo. Trata-se de uma mudança impactante para toda a sociedade que antes via a criança como incapaz para realizar algo novo. Tem-se criado uma nova dinâmica em que a criança ajuda os adultos com computadores e outras tecnologias. É importante que professores e pesquisadores estejam atentos para mediar essa relação com as TICs e com a questão do consumo exagerado por tecnologias.

A perspectiva de profissionais da área da saúde sobre a interação de crianças e jovens com as tecnologias são evidenciadas por Eisenstein e Estefenon (2011, p. 50-51) como “[...] resultados positivos proporcionados pela tecnologia, tais como o aumento da atenção e coordenação motora, memória, criatividade, informação, educação, comunicação e inclusão social, entre outros”.

Porém, muitos especialistas da área da saúde do Brasil têm observado com preocupação esse fenômeno emergente das tecnologias digitais e sua relação com a conduta das crianças e dos jovens. A Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) lançou em 2016 um manual intitulado “Saúde de Crianças e Adolescentes na Era Digital” a partir de estudos e recomendações internacionais adaptadas à realidade brasileira. Este documento inédito no país tem a pretensão de orientar crianças e adolescentes, pais, educadores, escolas, e pediatras.

A recomendação básica da SBP é o diálogo entre os pais e responsáveis com as crianças e jovens sobre o uso saudável das tecnologias, além de citar a importância da mediação pelos pais e professores. Um dos objetivos do manual é chamar atenção para o uso ético, equilibrado e seguro das tecnologias e aplicativos. A partir de diversos estudos da literatura científica, são citados prováveis danos à saúde no caso de uso abusivo das tecnologias digitais.

A exaltação de posturas e práticas de crianças e jovens pelas diversas narrativas midiáticas é citada por Freire Filho e Lemos (2008, p. 24) como a propagação de um modelo de comportamento alinhado aos interesses do capitalismo. O rótulo geracional que é criado atende a várias premissas de mercado, e dessa forma o consumismo é impulsionado. A partir dessa perspectiva é fundamental uma comunicação educacional que reflita e faça a mediação com as TICs.

É muito importante o equilíbrio e o bom senso com os usos das tecnologias, e a partir deste contexto Lévy (2010, p. 26) pontua que “[...] uma técnica não é nem boa, nem má (isto depende dos contextos, dos usos e dos pontos de vista), tampouco neutra (já que é condicionante ou restritiva, já que de um lado abre e de outro fecha o espectro de possibilidades).”

Com os diversos usos das tecnologias digitais são criados diversos termos para designar os aspectos da interatividade digital. Prensky (2012) é amplamente citado por diversos pesquisadores por utilizar o termo de “nativo digital” em menção a criança que já nasce com melhor aptidão para lidar com as tecnologias, e o termo de “imigrante digital” aos que não nasceram neste universo rodeado por tecnologias e por isso conseguem apenas adaptar-se à sociedade atual. Entretanto, há severas críticas a esses posicionamentos:

O mito do nativo digital e do imigrante digital (PRENSKY, 2001), segundo o qual as crianças seriam nativas, enquanto os adultos seriam “imigrantes” no novo contexto digital, começa a ser revisto com a perspectiva de que, mais importante que a idade para definir um nativo ou um imigrante é o acesso que o Sujeito tem à tecnologia. (SANTOS, 2013, p. 104).

Entretanto, as pesquisas de Prensky (2012) e Tapscott (2010) evidenciam outras observações sobre possíveis mudanças na Geração Internet com os usos da tecnologia que são reproduzidas por outros pesquisadores:

As “alterações mentais” ou “mudanças cognitivas” causadas pelas novas tecnologias e mídias digitais levaram a uma grande variedade de novas necessidades e preferências por parte da geração mais jovem, especialmente na área da aprendizagem, embora não se limite a ela. A pesquisa de Don Tapscott mostra que essas pessoas estão “aprendendo, jogando, comunicando-se, trabalhando e criando comunidades de forma bem diferente de seus pais”. O resultado é uma descontinuidade enorme, nunca antes vivida na história do mundo. (PRENSKY, 2012, p. 65).

Esses pesquisadores sinalizam uma possível mudança na aprendizagem dos integrantes das gerações mais recentes devido ao fato de crescerem e se desenvolverem o tempo todo conectados e lidando com diversas mídias ao mesmo tempo. Esses autores citam que para ter mudança cognitiva precisa ter acesso às tecnologias, porém existe a questão de oportunidade de acesso em que há muitas crianças e jovens que não tem

acesso as TICs. A questão da descontinuidade na aprendizagem demanda pesquisas mais aprofundadas. Santos (2016) crítica o posicionamento desses pesquisadores:

Embora existam estudiosos, à exemplo de Prensky (2001) e Don Tapscott (1998) que defendem que essas novas aprendizagens são características das novas gerações (“nativos digitais” para Prensky e “geração net” para Tapscott), é preciso ter em mente que a alteração das aprendizagens não é um fator ligado unicamente à dimensão cronológica dos seres humanos, nem tão pouco algo que dependa apenas e tão somente do manuseio da tecnologia. Diferente disso, o que se observa é que os usos que são feitos da tecnologia é que influenciam (jamais determinam) a fluência dos Sujeitos na interação com as ferramentas digitais. (SANTOS, 2013 citado por SANTOS, 2016, p. 2-3).

Neste contexto citado por Santos (2016) a alteração das aprendizagens das novas gerações é ligada ao fator dos usos que se faz das TICs. Para Bortolazzo (2015a), a atual geração aprende muito mais rápido do que as gerações anteriores porque os mecanismos que utilizam são muito mais velozes. As crianças, durante seu processo de desenvolvimento, aprendem, recriam e reinterpretam as informações de todas as suas vivências cotidianas. As questões sociais, histórico-culturais influenciam de maneira fundamental nessas situações. Nesta pesquisa assumimos o posicionamento de Santos (2013, 2016) que esclarece a fluência das novas gerações com as tecnologias a partir de seus usos.

Uma tecnologia que se destaca é a Internet, pois a partir de sua disponibilização para acesso público se popularizou e potencializou o surgimento de várias outras TICs, e devido a sua importância ela será abordada no próximo item deste capítulo.

3.2 A evolução da Internet e as TICs

A Internet é o resultado de diversos avanços tecnológicos. Ela passou por profundas mudanças desde seu surgimento e continua em constante transformação nos dias atuais. A rede mundial de computadores, que é também chamada de web, “[...] constitui actualmente a base tecnológica da forma organizacional que caracteriza a Era da Informação: a rede.” (CASTELLS, 2004, p. 15). Segue um breve histórico do advento da Internet, pontuado por Castells (2004):

Assim, em meados dos anos 90, a Internet estava já privatizada e a sua arquitectura técnica aberta permitia a ligação em rede de todas as redes informáticas de qualquer ponto do planeta, a *world wide web* podia funcionar com o *software* adequado e havia vários *browsers* de fácil utilização à disposição dos utilizadores. Apesar de a Internet estar já na mente dos informáticos desde princípios dos anos 60, de em 1969 se ter estabelecido uma rede de comunicações entre computadores e, desde final dos anos 70, se terem formado várias comunidades interactivas de cientistas e *hackers*, para as pessoas, as empresas e para a sociedade em geral, a Internet nasceu em 1995. (CASTELLS, 2004, p. 33, grifo do autor).

Através da Internet tem sido possível o acesso às informações do mundo todo e a partir de sua evolução vêm surgindo novas possibilidades de uso com novos recursos que vão sendo disponibilizados aos usuários.

Vivemos em um novo momento tecnológico, em que as redes digitais – tornadas possíveis graças ao aumento da velocidade de acesso e à ampliação da largura da banda de transmissão de dados, voz, imagens etc. – e, principalmente, a internet exercem um papel social fundamental na movimentação das relações financeiras, culturais e de conhecimentos. (KENSKI, 2007, p. 46).

A Internet está em constante desenvolvimento e cada vez mais pessoas têm acesso aos conteúdos disponibilizados por meio das diversas mídias digitais. “Como a actividade humana está baseada na comunicação e a Internet transforma o modo como comunicamos, as nossas vidas vêm-se profundamente afectadas por esta nova tecnologia de comunicação.” (CASTELLS, 2004, p. 19).

Quando a Internet surgiu, ela apresentava recursos limitados como sites com conteúdos estáticos que possibilitava ao usuário pouca interatividade, apenas leitura e envio de mensagens e e-mails. A partir das necessidades das pessoas, ela foi se desenvolvendo, além, é claro, de seu alto potencial lucrativo.

Conforme Barros e Simões (2014, p. 277), a Internet teve um avanço importante a partir da Web 2.0 que surgiu em 2004, “para designar uma segunda geração de comunidades e serviços, tendo como conceito a ‘web como plataforma’, tornou-se um mundo imenso, interativo, convergente, contínuo e aberto.”

Essa mudança na Internet apresentou-se com mais recursos a partir de um padrão de linguagem que permite a colaboração e modificação pelo usuário, e estabeleceu-se assim uma nova rede em que as pessoas podem criar conteúdos. Destaca-

se a criação das diversas redes sociais como Facebook, Flickr, Instagram, LinkedIn, Periscope, Snapchat, Sound Cloud, Twitter, Whatsapp, YouTube, entre outros.

Entretanto, quanto aos novos rumos da Internet, “[...] a sua realidade em contínua evolução é o produto da acção humana, perante condições específicas de uma história diferenciada.” (CASTELLS, 2004, p. 22).

Portanto, é uma via de mão dupla em que o homem dita os rumos da Internet que por si influencia o modo de viver da sociedade. “A nova lógica das redes interfere nos modos de pensar, sentir, agir, de se relacionar socialmente e adquirir conhecimentos. Cria uma nova cultura e um novo modelo de sociedade.” (KENSKI, 2007, p. 40).

Para compreender melhor o termo cultura recorremos a Castells (2004):

Por cultura entendo um conjunto de crenças e valores que formam o comportamento. Os esquemas de comportamento repetitivos geram costumes que se impõem perante as instituições assim como perante as organizações sociais informais. A cultura diferencia-se da ideologia, bem como da psicologia ou das representações individuais. Apesar de se manifestar de forma explícita, a cultura é uma construção colectiva que transcende as preferências individuais e influencia as actividades das pessoas que pertencem a essa cultura, neste caso, os utilizadores/produtores da Internet. (CASTELLS, 2004, p. 55).

Todas as pessoas são produtoras e consumidoras de cultura a partir de seus comportamentos e atitudes que influenciam outras pessoas. A partir de sua interação, surge na Internet a cibercultura, a qual Lévy (2010, p. 17) afirma que 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.”

Por ciberespaço Lévy (2010, p. 17) explica: “[...] (que também chamarei de ‘rede’) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores.”

A cibercultura e o ciberespaço sinalizam novos aspectos da Internet que estão presentes na vida do usuário ativo das tecnologias digitais. Para vivermos na cidade temos que respeitar as leis que estabelecem que todos os cidadãos possuem direitos e deveres. No ciberespaço, os usuários da Internet também devem seguir regras da legislação específica.

No Brasil, o marco civil da Internet foi oficialmente criado no ano de 2014 quando foi sancionada a lei nº 12.965 que estabelece as normas para o uso da Internet.

Nesta lei é mencionada a atuação do poder público na inclusão digital de crianças e adolescentes:

Art. 26. O cumprimento do dever constitucional do Estado na prestação da educação, em todos os níveis de ensino, inclui a capacitação, integrada a outras práticas educacionais, para o uso seguro, consciente e responsável da internet como ferramenta para o exercício da cidadania, a promoção da cultura e o desenvolvimento tecnológico. (BRASIL, 2014a).

No artigo 26 dessa lei é mencionada uma das diretrizes para o desenvolvimento da Internet no Brasil que é a formação das novas gerações para o uso da Internet integrada às práticas pedagógicas.

Atualmente é comum a banda larga de alta velocidade para a conexão da Internet com acesso remoto Wi-Fi, que tem favorecido a crescente participação ativa de usuários no ciberespaço.

A evolução da Internet continua em andamento, e atualmente a Internet 3.0, que está próxima da inteligência artificial, é que tem sido destaque. Ela apresenta as informações que são organizadas para os humanos e também para as máquinas. Todo o comportamento do usuário da Internet é identificado e a partir das informações coletadas são direcionados produtos, sites e publicidade personalizados para este usuário. Ou seja, todas as informações e conteúdos do usuário da Internet são monitorados. As tecnologias e a Internet têm influenciado as vivências das gerações neste contexto da sociedade tecnológica, e surgem novos comportamentos e novas motivações.

Para termos um maior entendimento da abrangência do uso da Internet nos domicílios no Brasil, recorreremos à Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2014 e publicada em 2016. Segue o quadro com as informações:

Quadro 6 – Acesso à Internet no Brasil em 2014

(continua)

Resultados PNAD 2014 – Internet		
Indicadores	Porcentagem	Domicílios
Domicílios com acesso à Internet	54,9%	36,8 milhões
Acesso à Internet por telefone celular	80,4%	29,6 milhões
Acesso à Internet por microcomputador	76,6%	28,2 milhões

(conclusão)

Indicadores	Porcentagem	Domicílios
Acesso à Internet por tablet	21,9%	8,1 milhões
Acesso à Internet por televisão	4,9%	1,8 milhões
Acesso à Internet por outros equipamentos	0,9%	0,3 milhão

Fonte: dados IBGE (2016).

O resultado da pesquisa, conforme o Quadro 6, indicou que mais da metade dos domicílios brasileiros tinham acesso à Internet no ano de 2014, sendo que essa porcentagem representa o equivalente a 36,8 milhões de domicílios do Brasil.

A TIC mais utilizada nos domicílios com acesso à Internet foi o telefone celular com a porcentagem de 80,4%, representando um total de 29,6 milhões de domicílios com acesso ao ciberespaço. Posteriormente, o microcomputador foi citado com a porcentagem de 76,6% equivalente a 28,2 milhões de domicílios em 2014.

O *tablet* vem logo em seguida com abrangência de 21,9% indicando a quantidade de 8,1 milhões de domicílios. O acesso à Internet por meio da televisão representou o percentual de 4,9% equivalente a 1,8 milhões de domicílios. A porcentagem de 0,9% representou o indicador do acesso à Internet por meio de outros equipamentos eletrônicos.

Constatou-se que o acesso à Internet por meio do telefone celular superou a conexão da Internet por meio do microcomputador nos domicílios brasileiros. Os dados desta pesquisa PNAD – 2014 nos possibilitou compreender a abrangência do acesso à Internet nos domicílios brasileiros por meio das TICs.

A influência das tecnologias nas diversas gerações ampliam as reflexões sobre a integração das TICs nos processos educacionais, pois atualmente não se pode pensar em uma escola isolada do processo de comunicação.

Nas sociedades modernas, em que os meios de comunicação interferem diretamente na formação/deformação das pessoas, sejam elas crianças, jovens ou adultos, não há mais como negar a importância de pesquisas integradas entre esses dois campos de estudo para resultados mais eficazes nos procedimentos pedagógicos das escolas. (CALDAS, 2006, p. 118).

Porém, são vários desafios na relação entre comunicação e educação, e é preciso repensar estratégias teórico-metodológicas que conjuguem esses campos do conhecimento. A educação pode contribuir para educar os usuários de tecnologias para a comunicação.

A presença das TICs na comunicação nos diversos tempos e espaços atuais preconiza a necessidade de se contextualizar seus usos a partir do contexto da educação e da formação docente.

Em primeiro lugar, os meios de comunicação ampliam o campo de referências. Todo o acúmulo de sons e imagens que chega à criança são outras tantas referências que permitem ampliar o seu mundo. O campo de consciência da criança de hoje é muito mais rico em formas e conteúdos. (GUTIÉRREZ PÉREZ, 1978, p. 69).

São inúmeras as possibilidades que se apresentam a partir das diversas linguagens das TICs, que potencializam múltiplas vivências das crianças, construindo e reconstruindo conhecimentos e desenvolvendo suas habilidades. Gutiérrez Pérez (1978, p. 56) cita “[...] a página de uma revista, ou jornal, não pretende falar diretamente à razão, mas aos sentidos. Diga-se outro tanto, e com maior razão, do cinema e da televisão.” Educar os sentidos para a percepção consciente e discussão crítica deve ser a premissa do trabalho com as TICs.

Encontrar os valores denotativos do signo, eis aqui o primeiro passo de toda metodologia que se fundamente nas novas linguagens dos meios de comunicação de massas. Este primeiro passo exige, de fato, uma grande capacidade de observação e objetividade. Em outras palavras, a educação da percepção. (GUTIÉRREZ PÉREZ, 1978, p. 61).

A educação pode promover um trabalho direcionado para a compreensão das características dos meios de comunicação e das TICs através da percepção crítica das mídias e do desenvolvimento de propostas de atividades colaborativas. Desta forma, ela possibilitará um trabalho de mediação mais eficaz com a participação e envolvimento das crianças.

A apropriação do uso de TICs pela escola para os objetivos de aprendizagem requer capacitação específica dos professores para mediar o conhecimento. No próximo item deste capítulo será abordada a questão da formação docente devido a sua importância para um ensino de qualidade.

3.3 A formação docente e as TICs na educação

Diante da generalização da informação e da inclusão das TICs nos diferentes setores da sociedade, a escola, o professor e a educação em geral são desafiados a problematizar neste novo contexto de mudanças, aproveitando as diversas oportunidades de aprendizagem a partir desses recursos tecnológicos.

Vivemos hoje numa sociedade de **múltiplas oportunidades de aprendizagem**, chamada de “sociedade aprendente”, na qual as consequências para a escola, para o professor e para a educação em geral, são enormes. Torna-se fundamental aprender a pensar autonomamente, saber comunicar-se, saber pesquisar, saber fazer, ter raciocínio lógico, aprender a trabalhar colaborativamente, fazer sínteses e elaborações teóricas, saber organizar o próprio trabalho, ter disciplina, ser sujeito da construção do conhecimento, estar aberto a novas aprendizagens, conhecer as fontes de informação, saber articular o conhecimento com a prática e com outros saberes. (GADOTTI, 2008, p. 94, grifo do autor).

A influência das TICs no contexto atual da sociedade tem desafiado o professor a reconfigurar suas metodologias para o trabalho educativo utilizando esses recursos tecnológicos para mediar o conhecimento de seus alunos. Para o professor trabalhar com essas múltiplas oportunidades de aprendizagem é preciso uma formação inicial e continuada que promova uma capacitação alinhada às novas situações de vida as quais estamos inseridos e que valorize o contexto da criança, da infância, da nova geração da era da Internet e os usos das TICs. As crianças e jovens das novas gerações têm tido acesso às TICs praticamente desde bebê, pois há muitos pais que usam os smartphones e *tablets* como distração para as crianças pequenas.

Uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) para formação dos profissionais leigos que atuavam na educação infantil no Brasil foi o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL). Conforme o documento das diretrizes gerais do programa, trata-se de um curso na modalidade à distância com as seguintes características:

É um curso, em nível médio, na modalidade Normal, que proporcionará aos professores sem a habilitação mínima exigida pela legislação vigente e que atuam como docentes nas instituições de educação infantil, o domínio dos conteúdos do Ensino Médio e a formação pedagógica necessária para a melhoria da qualidade de sua prática profissional. (BRASIL, 2005, p. 5).

Nesse contexto do PROINFANTIL (2005) é evidenciada a situação precária da formação dos profissionais desta etapa de ensino, desde a questão dos professores leigos e do conceito de formação inicial apenas a nível médio.

A formação em nível médio do professor da educação infantil possui respaldo no capítulo VI da LDB 9394/96. A exigência da formação dos professores para o ensino da pré-escola é determinado conforme o artigo 62:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017). (BRASIL, 1996).

A LDB 9394/96 apresenta um posicionamento de desvalorização do trabalho na educação infantil ao estabelecer como requisito da formação do docente desta etapa de ensino a formação mínima a nível médio.

Gatti e Barreto (2009) traçaram um perfil do professor da educação básica a partir de dados do MEC e INEP, e conforme este estudo a categoria dos professores da educação básica é composta principalmente por mulheres. Na educação infantil as mulheres representam quase a totalidade: são 98% de professoras nesta etapa de ensino. Os autores ainda encontraram que, em 2006, a educação infantil dispunha de 7,6% dos empregos para professores no Brasil. São os profissionais que possuem menor nível de escolaridade, com a média de 13 anos de estudo. Porém, o maior índice de professores que declaram estar estudando são os da educação infantil, ou seja, 24,3% são estudantes. É a etapa de ensino que possui a maior porcentagem de docentes jovens, representando 41% com até 29 anos de idade, e em sua maioria são pretos e pardos.

As vagas de emprego para professores da educação infantil representam 42,9% no setor privado e 57,1 no setor público. Dos que atuam no setor público, 59,4% são professores estatutários que seguem o estatuto do funcionário público. Os leigos que exerciam as funções docentes na educação infantil contemplaram 2,8%, possuíam curso fundamental completo ou incompleto e a maioria é das regiões Norte e Nordeste. As remunerações dos professores têm sido desiguais, sendo que os que atuam na educação infantil são os que possuem menores salários.

Em 2006, depois de muitos debates o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 1, de 15/5/06 (BRASIL. MEC/CNE, 2006), com as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, licenciatura, atribuindo também a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 48).

Porém, o percurso para universalizar a formação dos professores da pré-escola em nível superior ainda vai se estender devido aos vários ingressantes em cursos de magistério a nível médio.

O PNE (BRASIL, 2014b) já almeja um avanço na formação do professor da pré-escola, pois a meta 1.8 objetiva “promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior.” (BRASIL, 2014).

Trata-se de um direito da criança ter um professor capacitado para o ensino na pré-escola:

As instituições ou cursos de preparação para a formação inicial deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve. Devem ser instituições ‘vivas’, promotoras da mudança e da inovação. (IMBERNÓN, 2006, p. 61).

Os cursos de formação de professores abrangem diferentes aspectos da atuação docente, mas é essencial que estes estabeleçam uma relação dialógica com o contexto em que estamos inseridos na era da Internet e da cultura digital que se estabelece. “[...] antes de começar a mudar a tecnologia, a reconstruir as escolas e a reciclar os professores, necessitamos de uma nova pedagogia, baseada na interactividade, na personalização e no desenvolvimento da capacidade de aprender e pensar de forma autónoma.” (CASTELLS, 2004, p. 320).

O PNE (BRASIL, 2014b) propõe, em sua meta 1.9, a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação de diversos profissionais da educação, almejando que os currículos e propostas pedagógicas da educação infantil sejam elaborados considerando os avanços nas pesquisas que contemplem o processo de ensino aprendizagem e as teorias educacionais voltadas às crianças desta etapa de ensino.

A partir das TICs é possível vislumbrar novos modos de conexão entre formação docente, pesquisa e atualização profissional.

É preciso notar que a multiplicação das novas tecnologias da informação (Internet, multimídias, correio eletrônico, CD-ROM, etc.) permite imaginar, num futuro bem próximo, o surgimento de novos modos de colaboração entre os práticos e os pesquisadores, entre as universidades e as escolas. A criação de bancos de dados informatizados, acessíveis a todos os professores e comportando simulações, resolução de problemas, informações sobre as estratégias de ensino, modelos de ensino exemplar extraídos da análise de práticas de professores experientes, é um exemplo disso, ao qual é preciso acrescentar os grupos de discussão e de reflexão através do correio eletrônico, a troca de ideias entre professores e pesquisadores, bem como a possibilidade, já existente, de criar centros virtuais de formação profissional para os professores. (TARDIF, 2012, p. 293-294).

Conforme Tardif (2012), as TICs contribuem com uma nova perspectiva de colaboração entre os professores e pesquisadores, vislumbrando novos modos de cooperação entre o saber docente e a formação profissional. O autor sinaliza a pesquisa em educação valorizando os práticos, ou seja, os parceiros da pesquisa que seriam os professores experientes e sua prática.

A proposta para formação de professores da educação básica no Brasil, conforme a meta 15 do PNE (BRASIL, 2014b), é realizar uma reforma curricular nos cursos de licenciatura para adicionar conteúdos de tecnologias de informação e comunicação.

Novos desafios são postos em discussão, assim como uma nova formação que prefigure na figura do professor uma disposição para compreender e aprender com as TICs, conhecer as características dessa nova geração de alunos que dominam as tecnologias e mediar as múltiplas oportunidades de aprendizagem que se apresentam.

Contudo, é preciso compreender que o que a revolução tecnológica introduz nas escolas não é apenas uma quantidade inusitada de máquinas eletrônicas e móveis, mas relações e processos simbólicos e culturais. Assim, permanecer à margem das mudanças seria um tanto quanto ingênuo e ignorar o fato de que o mundo é editado constantemente, ou seja, é redesenhado num trajeto entre milhares de mediações – sejam elas advindas do rádio, da televisão, da internet, das revistas e dos jornais, da escola – também. (BORTOLAZZO, 2015a, p. 184).

O professor vai encontrar na escola o aluno da era digital que é usuário de programas e aplicativos, que interage e produz vídeos e imagens no ciberespaço.

Na medida em que as TICs permitiram a fácil gravação, edição e difusão de imagens e sons, tornar-se-á necessária uma abordagem educacional sintonizada com esse novo contexto de comunicação.

Nossas crianças e jovens vão se movimentar por esse espaço (web 2.0 ou web x.0), com ou sem a formação sistemática que, a partir das instituições educativas, possamos proporcionar-lhes. Os adultos ainda podem “resistir” ou ignorar a nova realidade da sociedade digital. Como educadores, no entanto, não temos direito a fazê-lo. Não podemos aumentar de forma irresponsável a brecha digital entre gerações, nem ficar à margem das novas formas de comunicação e de relacionamento, com o uso de novas tecnologias no novo espaço virtual. (GUTIÉRREZ MARTÍN, 2014, p. 200).

Novos alunos necessitam de novos professores que se reinventem, estudem e busquem alternativas para o desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos. Segundo Braslavsky (2014), considerar as TICs apenas para repetir informar não colabora para o desenvolvimento de habilidades intelectuais superiores.

Neste atual cenário mundial da crescente aceleração tecnológica é importante que os professores reflitam sobre sua prática pedagógica e sobre as possibilidades de utilização das TICs em suas aulas. É cada vez mais frequente o uso de diversas tecnologias nas escolas e todos os espaços da sociedade, desde as residências, empresas, até os espaços públicos, e elas permitem que as pessoas tenham acesso rápido às informações e que estabeleçam comunicação.

Muitas pessoas acolhem essas novidades com euforia, e essa posição diante das tecnologias é chamada de “tecnofilia” por Demo (2009, p. 5), que esclarece que o termo é usado “[...] para quem aprecia em excesso.” Entretanto, há pessoas que criam resistência e desconfiança diante das tecnologias, e Demo (2009, p. 5) usa o termo “tecnofobia” para designar “[...] quem aprecia de menos.” Há diversos professores com as duas posições: muitos tecnófilos e muitos tecnófobos, mas ambas as posições são improprias.

A posição de encantamento e aceitação total diante das novidades tecnológicas não é positiva, pois se enquadra em um determinismo sem reflexão. Já a atitude de repulsa obsessiva diante da tecnologia é limitada, pois são várias as possibilidades que surgem com o uso das TICs nas escolas. A melhor posição é a do

equilíbrio, em que todos os professores assumem uma posição mais sensata, e que têm um olhar crítico da inclusão das tecnologias em seus planos de aula. A educação precisa se reconfigurar neste cenário tecnológico em que cresce investimentos para o uso das tecnologias nas escolas. Porém, é ingênuo pensar que as tecnologias vão resolver o problema da educação, pois o uso das TICs não garante um melhor desempenho do aluno. Uma proposição ao professor é o de contextualizar o processo de ensino com as TICs a partir da concepção de mediação pedagógica:

Por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. (MASETTO, 2000, p. 144-145).

O professor é desafiado a trabalhar com as mídias e tecnologias na educação. Neste aspecto nos deparamos com a preocupação de muitos docentes em manusear e interagir com esses recursos na sua prática pedagógica, sendo uma dificuldade própria de pessoas que nasceram em uma geração que não dispunha dessas tecnologias. Porém, o aluno que chega às escolas hoje faz parte de uma geração que nasceu rodeada por diversas tecnologias, e por isso é necessário refletir como promover a educação nas escolas neste contexto da diversidade de gerações entre alunos e professores neste século XXI.

Mudanças rápidas e profundas que afetam e influenciam as relações sociais como as diversas tecnologias precisam ser assimiladas pelos currículos escolares em processos de mudanças que posicionem a educação em direção à época presente.

As pessoas se adaptam o tempo todo, e um exemplo disso é a comunicação em diversos setores de empresas que antes eram realizados por meio de ofícios produzidos nas antigas máquinas de datilografia – tais modos de escrever foram extintos para dar lugar as novas tecnologias com o uso da Internet. E as escolas tem se adaptado às mudanças profundas da contemporaneidade? E é neste contexto de transformações que a educação pode promover um ensino que reflita e discuta a presença da criança na sociedade.

Pensar a criança hoje não é apenas considerar sua faixa etária ou seu amadurecimento, tampouco é imaginá-la desconectada da sociedade – um “ser” à parte, alheio a tudo que o cerca. Pensar a criança hoje é

considerá-la um ser social, plenamente integrado a seu meio, influenciando e sendo influenciada por ele. (RIMOLI, 2016, p. 51).

O desafio da educação na pré-escola é considerar a criança e a sua infância no atual contexto da sociedade, proporcionando uma educação que considere a utilização de recursos tecnológicos de forma lúdica e que favoreça a construção do conhecimento.

Gimeno Sacristán (2005) chama a atenção ao dizer que é preciso pensar as reformas educacionais com o propósito de melhoria na qualidade do ensino e na aprendizagem, valorizando a perspectiva dos professores e dos alunos. Porém, é necessário destacar que esses protagonistas do ensino são de gerações diferentes, com características e objetivos diversos. As escolas estão recebendo alunos que fazem parte das últimas gerações que nasceram rodeadas de tecnologias, mas infelizmente são recebidos nas escolas como estudantes das gerações passadas.

“O mundo mudou, os alunos também. Teremos de alterar nossas representações do mundo e dos alunos.” (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 17). As diferentes mudanças no mundo têm alterado pouco a forma tradicional de ensino devido os diversos entraves institucionais.

A escola e o professor podem ser os protagonistas de mudanças no pensamento educacional. Nesses tempos de mudanças na sociedade tecnológica, a escola muda de um tempo diferente e de forma diferente do que muda na sociedade. No entanto, é necessário ressaltar que o uso de mídias e tecnologias na sala de aula não garante um resultado de qualidade no processo de aprendizagem do aluno.

Na sociedade da informação, as novas articulações das linguagens da oralidade, da escrita e do ciberespaço exigem educação outra, uma outra escola e, basicamente, uma sala de aula reconstituída. Na cibercultura recompõem-se e se rearticulam as linguagens todas que nos fazem homens entre homens, fazem a sociedade, as culturas e as identidades de cada sujeito com respectivos mundos. (MARQUES, 2003, p. 172).

Atualmente, o professor vive dilemas difíceis ao lidar com uma geração que nasceu rodeada pelas TICs e possui naturalidade para lidar com estes recursos. É importante a escola considerar este contexto da sociedade da informação, pois dessa forma ampliam-se possibilidades de aprendizagem e construção de conhecimento dos alunos.

A educação na pré-escola pode ir ao encontro da criança da geração atual inserida num contexto tecnológico desde seu nascimento e que demonstra afinidade natural com as diversas tecnologias. A abordagem tradicional da educação já não era eficiente para a Geração Internet, portanto é necessário repensar a educação para as atuais e as novas gerações.

O professor como o mediador do conhecimento pode reconfigurar suas metodologias para o seu trabalho educativo utilizando recursos tecnológicos.

As práticas de ensino com o uso das TICs podem aproximar professores e crianças na pré-escola com o objetivo de promover uma educação mais próxima com a sociedade na qual vivemos. O uso adequado destes recursos no ensino da pré-escola vai potencializar a comunicação e a interação destas duas gerações (professor e criança), favorecendo vivências significativas de aprendizagem e fomentando a perspectiva da cidadania.

Os professores estão diante do desafio de ensinar uma geração que respira tecnologia e está sempre informada. A educação com as TICs deve ter seu caráter crítico e contextualizado para o professor contribuir com o desenvolvimento de competências e habilidades em seus alunos.

No contexto do mundo atual é cada vez mais evidente a presença maciça das tecnologias no sistema produtivo das diferentes áreas da sociedade como estratégia para vencer a concorrência e alcançar maior rentabilidade financeira. A tecnologia vem substituindo a força humana em diferentes frentes de trabalho e configurando uma sociedade tecnológica.

Possibilidades de uso das TICs na educação podem ocorrer nos processos de ensino formal em aulas com ensino presencial e no ensino a distância, ambas com a mediação do professor e a interação do aluno no ciberespaço.

As TICs vão trabalhar com a prerrogativa da tecnologia como emancipadora, em que o aluno participa da dinâmica da aula e produz conhecimento a partir das informações e das aplicações destas em atividades práticas relevantes que construam conhecimento significativo. A revolução tecnológica tem afetado toda a sociedade e devido a isso são evidentes as mudanças sociais, especialmente na nova forma de nos comunicar. Diante dos processos de transformações tecnológicas e econômicas, a informação é destaque em toda essa estrutura social.

A revolução tecnológica trouxe um novo dinamismo ao dia a dia das pessoas, através de diversas mídias que são introduzidas e trouxeram novos costumes ao

cotidiano das pessoas que têm causado mudanças significativas. A mídia é a referência básica nessa estrutura sociotécnica e perpassa por todos os espaços da sociedade. A mídia não apenas transmite informações, mas tem ditado moda, costumes e necessidades. É no espaço de novas perspectivas que se reflete a premissa da possibilidade de se apropriar deste fenômeno midiático que seduz as pessoas para o foco da educação.

Ao pensarmos na diversidade das TICs é preciso conhecer tais recursos para que eles sejam integrados às propostas pedagógicas planejadas e desenvolvidas pelos professores. Porém, existem questões práticas para o uso educativo das TICs:

[...] o processo através do qual os educandos e os professores devem apropriar-se adequadamente dos novos meios e tecnologias não é automático nem autodidata. O trânsito de um determinado uso dos meios e tecnologias da diversão e entretenimento para um uso destinado a objetivos de aprendizado e análise também não é espontâneo. Requer capacitação específica e especializada. (OROZCO-GÓMEZ, 2011, p. 168-169).

No novo cenário da educação com a influência das TICs é preciso o comprometimento dos professores com a capacitação específica. Diversos recursos podem ser ricamente utilizados em várias situações de aprendizagem nas escolas, desde o computador, animações, materiais audiovisuais, entre outros.

Mas a mudança tecnológica produz, sim, consequências. Elas podem ser, e certamente têm sido, profundas: mudam, tanto visível como invisivelmente, o mundo em que vivemos. A escrita e a imprensa, a telegrafia, o rádio, a telefonia e a televisão, a internet ofereceram, cada um, novas maneiras de administrar a informação e novas maneiras de comunicá-la; novas maneiras de articular desejos e de influenciar e agradar. Efetivamente, novas maneiras de fazer, transmitir e fixar significado. (SILVERSTONE, 2002. p. 47).

Diante das novas possibilidades que se apresentam com as mudanças tecnológicas é preciso ressaltar que o papel do professor é essencial em um processo de educação com as TICs. As mudanças na forma de se comunicar e os novos formatos da informação são os desafios atuais para a educação.

Entretanto, o professor se depara com o controle total do fator tempo que é um elemento cada vez mais importante do ciclo produtivo da economia mundial. E devido há isso o tempo está escasso para assimilar cada nova tecnologia que surge. Existe também a questão do acúmulo de trabalho docente, a precarização do trabalho do

professor. Porém a responsabilidade de uma educação que utilize as TICs como recursos para o ensino é de toda a comunidade escolar e deve ser problematizado e discutido a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

O papel do professor na formação da criança é de conhecer bem os conteúdos e a forma de ensiná-los, a partir daí utiliza-se de diversos recursos para desenvolver a sua metodologia de ensino. Ao pensar a interseção entre TICs e processos educacionais, automaticamente pensamos na reconfiguração da escola nessa sociedade da informação.

O professor pode ressignificar sua prática com a presença das mídias e tecnologias no contexto educativo, mas não com o uso desses recursos por si mesmo e sim com a leitura crítica do meio.

Podem ser explorados portais educacionais e suas ferramentas, museus virtuais, vídeos no YouTube, jornais e revistas, produções textuais, vídeos, imagens, jogos no computador (games), gravador de voz, fitas, filmadora, máquina fotográfica, aplicativos de tecnologia mobile, *tablet*, computador, datashow, criação de narrativas digitais, softwares de manipulação de imagem e tantos outros recursos.

Cabe lembrar que a educação é há muito tempo uma instituição social importante, enquanto os meios de informação e comunicação de massa, instituições bem mais recentes, já conquistaram os ‘corações e mentes’ das novas gerações, fazendo aparecer novos modos de perceber e de estar na vida, isto é, de ser. (SUBTIL; BELLONI, 2002, p. 71).

As novas formas de comunicação com o uso das TICs em diferentes linguagens foram amplamente integradas pelas crianças e jovens em seu dia a dia. O desafio da pré-escola, enquanto instituição escolar inserida na sociedade, é de acolher seus alunos das novas gerações de maneira atenta aos seus novos modos de se comunicar.

Será que os documentos oficiais do governo federal que orientam o ensino na pré-escola têm apresentado considerações sobre a inserção das TICs nesta etapa de ensino?

Diante da importância da temática, o próximo capítulo vai tratar do levantamento de dados bibliográficos e documentais e suas análises sobre a interlocução entre pré-escola e TICs.

4 RELAÇÕES ENTRE PRÉ-ESCOLA E AS TICs À LUZ DA LEGISLAÇÃO

Este capítulo vai apresentar as relações entre a pré-escola da educação infantil e as TICs a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, visando expor um breve cenário atual da pesquisa acadêmica com as palavras-chave principais desse trabalho, pontuar e analisar as possibilidades de interlocução nos documentos oficiais do governo federal e considerações sobre as TICs no contexto da pré-escola.

Esse novo contexto da pré-escola que recebe crianças da era digital nos inquieta a refletir e analisar a interlocução da educação com as TICs a partir de pesquisas e documentos oficiais que orientam essa etapa de ensino. Trata-se de um “[...] duplo desafio para a educação: adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e a apropriação crítica desses novos meios.” (KENSKI, 2007, p. 18).

A pré-escola é desafiada neste contexto tecnológico a refletir sobre as possibilidades de interlocução com as TICs e de contextualização crítica de seus usos com as crianças desta nova geração que tem acesso a esses recursos fora da escola.

Ao contextualizar sobre essa temática, será abordado a seguir um recorte do cenário atual da pesquisa acadêmica relacionada a um enfoque deste trabalho.

4.1 Recorte do cenário atual da pesquisa acadêmica

Cada pesquisador possui um olhar diferente para um tema de pesquisa e por isso surgem inúmeros desdobramentos. A partir de duas palavras-chave principais deste trabalho é possível surgir inúmeras possibilidades de outras pesquisas. Ao pesquisar pré-escola e TICs é possível identificar diversas bibliografias e documentos que contemplam diferentes posicionamentos dessa temática.

Na recente pesquisa de Bortolazzo (2015a), apresentada em sua tese de doutorado em educação, o autor apresenta um dos possíveis vieses de pesquisa na relação de TICs com a educação:

Hoje, é possível notar certo condicionamento das práticas pedagógicas para que os recursos digitais sejam inseridos e utilizados nas salas de aula. Essas práticas vão sendo operacionalizadas quando as escolas instituem os laboratórios de informática, disponibilizam lousas digitais, ou mesmo quando a medicina traz evidências de que o

raciocínio dos jovens melhora com o uso das tecnologias. (BORTOLAZZO, 2015a, p.183-184).

O autor, nesse trecho de sua pesquisa, relaciona as práticas de ensino com as TICs a partir de tipos de condicionamentos para inclusão das tecnologias que podem colaborar ou não para uma educação de qualidade nas escolas, e o resultado da inserção das TICs na escola vai depender dos usos que se faz dessas tecnologias.

Outro tipo de viés nessa temática de pesquisa pode ser encontrado a partir da citação de Braslavsky (2014, p.90) que argumenta que “promover aprendizagens é infinitamente mais difícil que transmitir informação, mas não é um desafio tão novo como parece, nem está tão ligado às novas tecnologias como se crê.”

A trajetória de uma pesquisa em educação e tecnologias pode apontar caminhos para professores e escolas para a inclusão desses recursos tecnológicos no processo de ensino aprendizagem.

Neste trabalho foram realizadas consultas na base do portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) para pontuar um recorte do cenário atual da pesquisa acadêmica referente ao objeto deste estudo.

Tendo em vista que o tema da presente pesquisa é escasso na produção científica do país, optou-se por realizar buscas amplas, por meio de palavras-chave.

O levantamento foi realizado na modalidade de busca avançada. A inserção das palavras-chave ocorreu nos campos de busca com indicação de correspondência da busca para todos os termos em todos os campos de metadados. Não foi feita restrição para busca por instituição, recursos, grau e idioma. A pesquisa foi limitada apenas ao campo ano da publicação, que ficou restrito ao período de 2011 a 2016. Este período selecionado abrange o enfoque da pesquisa a partir da lei nº 12.796 no ano de 2013 que alterou a LDB 9394/96, incluindo a educação obrigatória a partir de 4 anos, ou seja, das crianças que frequentam a pré-escola da educação infantil.

A escolha das palavras-chave foi feita considerando a centralidade destas nesta pesquisa, e as palavras selecionadas foram pré-escola e TICs. Porém, também foram realizadas buscas com o cruzamento da palavra TICs e educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior para podermos comparar os dados em uma perspectiva ampla da educação escolar.

A tabela a seguir mostra os resultados da pesquisa na BDTD com a correspondência de 2 termos no período de 2011 a 2016.

Tabela 4 – Pesquisa na BDTD com a correspondência de dois termos

Termos de busca avançada em todos os campos de metadados	Quantidade de trabalhos (teses e dissertações) Período 2011 a 2016
Pré-escola e TICs	2
Educação infantil e TICs	20
Ensino fundamental e TICs	114
Ensino médio e TICs	92
Ensino superior e TICs	115

Fonte: dados IBICT (2017).

Os resultados da busca por correspondência das palavras-chave mencionadas na tabela são resultados brutos, sem diferenciar quantidades específicas de teses e dissertações, sem excluir possíveis trabalhos em duplicidade ou pesquisas que possuem temáticas distantes desse objeto de investigação.

Conforme a tabela, podemos pontuar que a produção científica a partir da palavra-chave TICs é objeto de investigação de maneira mais expressiva na relação com os níveis de ensino fundamental, ensino médio e ensino superior no período de 2011 a 2016 nas instituições contempladas pela BDTD.

O resultado encontrado para pesquisas com as palavras-chave TICs, pré-escola e educação infantil apresentam um número reduzido de trabalhos com tais abrangências. Especificamente para o cruzamento das palavras-chave pré-escola e TICs, que são termos em destaque desta pesquisa, foram encontrados apenas 2 trabalhos os quais estavam com o texto completo e disponível por meio de arquivo em pdf. Segue o quadro com informações das pesquisas encontradas.

Quadro 7 – Produção acadêmica selecionada em pesquisa na BDTD

Grau	Área da pós-graduação	Produção acadêmica selecionada na BDTD a partir das palavras-chave pré-escola e TICs no período de 2011 a 2016	Referência
Dissertação	Geomática	Os recursos geotecnológicos como possibilidade pedagógica na educação infantil.	SILVA, 2013
Tese	Comunicação Social	A importância das TICs e da educação como processo comunicacional dialógico no ensino superior: um estudo da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.	REIS, 2016

Fonte: dados IBICT (2017).

A pesquisa de Silva (2013) teve como ponto de partida uma exposição desenvolvida como encerramento de disciplina de sua pós-graduação em Geomática⁶ que vinculava educação e geomática⁷. Nesta exposição os visitantes tinham acesso às geotecnologias e a receptividade demonstrada por crianças e adultos fez com que surgisse a motivação para a pesquisa com crianças da pré-escola. Ressalta-se nesta pesquisa a preocupação em desenvolver conteúdos pedagógicos com a utilização de recursos geotecnológicos e TICs com as crianças da pré-escola numa perspectiva de reconhecimento do contexto tecnológico em que vivemos e da valorização da criança como protagonista no processo de ensino.

O trabalho de Reis (2016) é um estudo de caso que foca na utilização de TICs nos processos educativos por professores de ensino superior da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Essa pesquisa contribui com a discussão da inserção das TICs nos cursos de formação de professores como um processo comunicacional dialógico. Nesta tese foi mencionada a palavra-chave pré-escola em um título de uma das referências, portanto é um trabalho que se relaciona com essa pesquisa a partir do recorte TICs com menção a formação de professores.

A partir dessa pesquisa na BDTD no período de 2011 a 2016 podemos inferir que a temática da interlocução entre pré-escola e TICs não tem sido escolhida como objeto de pesquisa, e as pesquisas que relacionam educação e TICs privilegiam a discussão com outros níveis de ensino.

Outro ponto importante neste trabalho será abordado no próximo item deste capítulo, que é o de contextualizar as possibilidades de inclusão das TICs na pré-escola.

4.2 Explorando as relações entre as TICs e a pré-escola

O tempo e o espaço do ensino na pré-escola se faz oportuno para contextualizar as TICs nas vivências das crianças nessa etapa de ensino a partir de uma reflexão crítica das mídias.

⁶ Definição de geomática: “[...] área tecnológica que visa à aquisição, ao armazenamento, a análise, a disseminação e o gerenciamento de dados espaciais.” (BRASIL, 2010, p. 9 citado por SILVA, 2013, p. 24).

⁷ [...] a Geomática se utiliza de instrumentos geotecnológicos, dentre os quais é possível destacar: a Cartografia Digital, o Sistema de Posicionamento Global (GPS), o Sistema de Informação Geográfica (ou GIS – Geographic Information Systems), o Sensoriamento Remoto e os softwares como: Google Maps, Google Earth, entre outros. (SILVA, 2013, p. 17).

Com efeito, a tecnologia apresenta-se como meio, como instrumento para colaborar no desenvolvimento do processo de aprendizagem. A tecnologia reveste-se de um valor relativo e dependente desse processo. Ela tem sua importância apenas como um instrumento significativo para favorecer a aprendizagem de alguém. Não é a tecnologia que vai resolver ou solucionar o problema educacional do Brasil. Poderá colaborar, no entanto, se for usada adequadamente, para o desenvolvimento educacional de nossos estudantes. (MASETTO, 2000, p.139).

Diante das transformações culturais, educacionais, tecnológicas e sociais, e de diversos desafios da sociedade atual é enriquecedor a introdução de TICs que contemplem diversos recursos nos planos de aula das pré-escolas, a partir de uma intervenção educativa numa situação de aprendizagem que permita uma postura ativa dos alunos.

A importância que adquirem, nessa nova realidade mundial, a ciência e a inovação tecnológica tem levado os estudiosos a denominar a sociedade atual de *sociedade do conhecimento*, de *sociedade técnico-informacional* ou de *sociedade tecnológica*, o que significa que o conhecimento, o saber e a ciência assumem um papel muito mais destacado do que anteriormente. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 52, grifo do autor).

No contexto atual, as TICs vêm promovendo alterações na forma de as pessoas conviverem, nos costumes, na rotina diária, como por exemplo, a participação em diversas redes sociais disponíveis em canais de vídeos, plataformas e aplicativos. A sociedade do conhecimento ou sociedade tecnológica valoriza muito mais a informação e o conhecimento, e destaca-se que hoje é comum as pessoas ficarem *on-line* durante muitas horas produzindo conteúdo, interagindo e fazendo suas pesquisas por meio de sites e blogs.

A escola deixou de ser o único referencial para socialização dos conhecimentos, e atualmente é possível aprender em diferentes lugares, no ambiente virtual da cibercultura, pelas redes sociais, pela televisão, etc. As TICs funcionam como escolas paralelas na vida da maioria das crianças que têm acesso a esses recursos. Elas interpretam os conteúdos que são repassados pelas diversas mídias, se apropriam, reelaboram as informações e valores dessas mensagens, e adaptam a sua vida. É uma quimera pensar que a família da criança da pré-escola vai educá-la para uma visão

crítica do uso e compreensão dos conteúdos advindos das TICs. Também não é possível esperar que as TICs adaptem-se a escola.

Segundo Gadotti (2008, p. 102), “a escola e os sistemas educacionais encontram-se hoje frente a novos e grandes desafios diante da generalização da informação na sociedade que é chamada por muitos de ‘sociedade do conhecimento’, de sociedade da aprendizagem.”

Entretanto, Libâneo, Oliveira e Toschi (2007, p.53) contextualizam que a crise que a escola enfrenta hoje não significa seu fim, mas o início de “[...] um processo de reestruturação dos sistemas educativos e da instituição tal como a conhecemos.”

As novas gerações de crianças que chegam às escolas trazem consigo vivências com o uso de tecnologias. “A primeira relação das crianças com as tecnologias já não ocorre no contexto escolar. Elas ingressam nos espaços escolares, muitas vezes, previamente munidas do conhecimento e das habilidades tecnológicas.” (BORTOLAZZO, 2015a, p. 182-183).

A partir dessa perspectiva, constatamos que as TICs estão cada vez mais presentes no cotidiano das crianças, que são os atuais alunos da pré-escola. Desta forma a escola é desafiada a se reinventar num cenário de inúmeras possibilidades.

Com isso, abre-se para a escola um enorme campo de possibilidades e desafios que podem abranger desde o aprendizado de questões operacionais afeitas às novas tecnologias, passando pela análise crítica das mensagens de massa, indo à discussão de temas mais complexos como os das variadas significações produzidas pela comunicação na sociedade moderna, até o repensar dos próprios modelos didático-pedagógicos. (CITELLI, 2002, p. 153-154).

A pré-escola pode dialogar com os acontecimentos ao seu redor e nesse contexto trabalhar com a inclusão das TICs, considerando que seu uso pode ser bom ou ruim – depende da forma como será inserido e utilizado.

Todo o avanço tecnológico contribui para que as pessoas tenham acesso a diversos conhecimentos e saberes quando estão imersos no ciberespaço.

Pode-se hoje identificar a existência da tecnologia em quase todas as áreas de atividade humana; sua presença parece irreversível. Diante dessa realidade, a tecnologia deve estar também nas nossas escolas. Assim como a tecnologia para uso do homem expande suas capacidades, a presença dela na sala de aula amplia seus horizontes e seu alcance em direção à realidade. Para que os alunos interajam pedagogicamente com ela, de modo crítico e criativo – o que irá

contribuir para a formação de cidadãos mais atuantes na sociedade tecnológica em que vivemos -, torna-se necessário que os professores conheçam e saibam utilizar educacionalmente as tecnologias disponíveis. (LEITE, 2014, p. 7).

As TICs são entendidas como um campo vasto de possibilidades para ações educativas nos espaços escolares e podem colaborar com o ensino para as novas gerações. Diversos recursos tecnológicos podem instigar e motivar as crianças na aprendizagem de diferentes conteúdos que compõem o currículo da pré-escola da educação infantil. A inclusão de TICs na pré-escola pode trazer uma contribuição importante, a exemplo de uso com características lúdicas, contextualizada no universo da criança e contemplar atividades que possam auxiliar um processo de aprendizagem que seja colaborativo.

Diversas alternativas didático-pedagógicas podem adicionar as TICs no ensino da pré-escola. Para isso é importante que os professores conheçam e se apropriem das TICs e saibam utilizá-las para que possam escolher as mais apropriadas aos seus alunos, conforme a turma da pré-escola e a fase do desenvolvimento das crianças.

É preciso que a comunidade escolar reflita sobre o contexto atual da sociedade permeado por questões tecnológicas, que está integrado ao cotidiano das novas gerações de alunos que chegam às escolas. Portanto, o ensino na pré-escola pode compreender as TICs como parte deste contexto de formação do aluno neste momento da história.

Os cursos de formação inicial de professores possuem limitações quanto à preparação adequada dos futuros profissionais da educação e ao desenvolvimento de metodologias e práticas de ensino que envolvam as TICs. Devido a isso muitos profissionais da educação têm buscado a formação continuada para lidar com as tecnologias no desenvolvimento das práticas pedagógicas na construção de novos saberes.

As TICs na educação trazem novas exigências de qualificação do professor. Para ele ser “bem sucedido” em suas aulas é preciso que seja um mediador no processo de ensino permeado de diversas informações e TICs para construir o conhecimento. O professor pode considerar aprender a usar as diversas TICs em sua prática pedagógica.

A integração das tecnologias aos processos pedagógicos é parte de uma poderosa imagem também atrelada aos sujeitos da Geração Digital. Nas narrativas acadêmicas e midiáticas há uma abordagem das novas tecnologias como recursos pedagógicos produtivos e, nesse sentido, observa-se uma marca imperativa associando as tecnologias a “uma educação melhor”, “uma educação digital”, “uma educação do e para o futuro”. A inserção das novas tecnologias nos ambientes escolares, além de constituir um discurso próprio, nos últimos anos, tem materializado ou sugestionado a inclusão dos alunos e das escolas na lógica das redes, estendendo os benefícios de uma educação ao estilo digital. (BORTOLAZZO, 2015a, p. 183).

Os imperativos que se sobressaem das abordagens da integração das TICs na educação têm destacado a possibilidade de uma educação melhor, porém uma educação não é determinada pelas suas tecnologias e sim pelos usos que se faz desses recursos pelos sujeitos participantes do processo de ensino: o aluno e o professor.

Em 1997 o Ministério da Educação e do Desporto (atual Ministério da Educação - MEC), através da Portaria nº 522, criou o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) que visava o uso pedagógico das TICs nas escolas públicas de ensino fundamental e médio pertencentes às redes estadual e municipal, e neste programa a pré-escola da educação infantil não foi contemplada.

O contexto da inclusão das TICs na educação formal no Brasil tem ações próximas às indicadas no livro do Ministério da Ciência e Tecnologia, organizado por Takahashi (2000) e com o título de “Sociedade da informação no Brasil: livro verde”. Esta publicação foi criada a partir das preocupações com o advento da era da Internet e da sociedade da informação, e é resultado da discussão de diversos grupos temáticos de vários setores do país. Referente à educação foram mencionadas no livro as seguintes proposições:

Educação na sociedade da informação – apoio aos esquemas de aprendizado, de educação continuada e a distância baseados na Internet e em redes, mediante fomento a escolas, capacitação dos professores, auto-aprendizado e certificação em tecnologias de informação e comunicação em larga escala; implantação de reformas curriculares visando ao uso de tecnologias de informação e comunicação em atividades pedagógicas e educacionais, em todos os níveis da educação formal. (TAKAHASHI, 2000, p. 10, grifo do autor).

As proposições indicadas no livro para a área da educação são voltadas a todos os níveis da educação formal e apresentam orientações de apoio à inclusão das TICs ligadas a Internet e as redes digitais, além de mencionar outras ações importantes para subsidiar o ensino na sociedade da informação.

A partir dessa publicação, o Ministério da Ciência e Tecnologia demonstrou uma posição assertiva de repensar os rumos do Brasil nos diversos setores do país no contexto da sociedade atual. Na área da educação é fundamental que o ensino esteja contextualizado ao que acontece na sociedade.

Posteriormente, em 2007 o programa foi referendado pelo MEC e regulamentado pelo decreto nº 6.300 que alterou o nome do programa para ProInfo - Programa Nacional de Tecnologia Educacional. Trata-se de uma política de inclusão digital conforme podemos observar em um de seus objetivos: “[...] promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais [...]” (BRASIL, 2007b).

A pesquisa de Flores (2014) corrobora o entendimento da implantação do ProInfo a nível nacional a partir do recorte em escolas municipais de uma cidade do sul de Minas Gerais conforme a citação abaixo:

A pesquisa teve como foco o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo, implantado nas escolas municipais da cidade pesquisada e que atendem a alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental Níveis I e II, excluindo-se desse grupo as unidades exclusivas de Educação Infantil, as EMEIS – Escolas Municipais de Educação Infantil e os CEMEIS – Centros Municipais de Educação Infantil por não terem salas de informática provenientes do ProInfo e de nenhum outro programa de informática. (FLORES, 2014, p. 92).

Segundo a autora, as crianças da educação infantil que participaram do ProInfo são apenas as que frequentam classes desta etapa de ensino inseridas em escolas de ensino fundamental, ou seja, utilizam a infraestrutura do programa que foi instalado na escola de ensino fundamental. Ressalta-se, a partir da pesquisa de Flores (2014), que não há programas voltados para a pré-escola que promovem as TICs nas unidades exclusivas desta etapa de ensino até o ano de 2014.

Após a regulamentação do ProInfo, é feito um decreto nº 6.424/2008 que sistematiza a implementação de banda larga nas instituições de regime público e, concomitantemente, é criado o Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE) para conectar as escolas públicas a Internet. Conforme o FNDE ([2008?]), o foco do PBLE “[...] prevê o atendimento de todas as escolas públicas urbanas de nível fundamental e médio.” Observa-se que a educação infantil e a pré-escola não foram sequer mencionadas, porém é importante destacar que nos anos desses decretos (2007 e 2008) a

pré-escola ainda não constava como ensino obrigatório e por isso não era prioridade para a distribuição de recursos do FNDE e FUNDEB.

Outros destaques para as políticas de inclusão digital são as concessões de bolsas de estudos e pesquisa pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE, 2010; 2011) aos profissionais participantes dos programas de formação inicial e continuada do ProInfo com o objetivo de formar os professores para a utilização das TICs no contexto escolar na rede pública da educação básica, porém isso não é voltado para os que atuam na pré-escola. Entretanto, a pesquisa de Flores (2014) aponta que existem algumas exceções que são os profissionais que atuam em turmas de educação infantil inseridas em escolas de ensino fundamental.

A utilização das TICs no espaço escolar tem acontecido aos poucos, e muitos professores ainda não possuem conhecimento e preparação para fazerem uso das tecnologias em suas aulas.

Gutiérrez Pérez (1978, p. 25) argumenta que “este é o problema mais agudo: que a escola continue criando no educando disposições mentais em contradição com as situações mentais criadas por seu contato com a vida.” A educação escolar tem que ser vinculada com o contexto de vida de seus alunos, ou seja, a escola tem que dialogar com o que acontece atualmente no tempo e no espaço da sociedade que foram reconfigurados pelas inovações tecnológicas.

O uso de filme como recurso tecnológico na educação foi indicado na lei nº 13.006/2014 que inclui na LDB 9394/96 em seu artigo 26 e parágrafo 8 a seguinte redação: “§ 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais.” (BRASIL, 2014c).

A partir dessa lei, o filme nacional passa a ser um recurso midiático obrigatório a ser contemplado no currículo das escolas da educação básica. Porém, nesta lei não é mencionada uma preocupação em produzir filmes nacionais que contemplem a especificidade das crianças da pré-escola. Para integrar os filmes de produção nacional na proposta pedagógica da pré-escola é preciso um planejamento das práticas para apropriar-se deste outro tipo de estímulo cognitivo. O filme nacional é um recurso midiático de comunicação de massa que possui uma mensagem específica. Para o planejamento da atividade pedagógica é preciso selecionar a abordagem que será utilizada: o filme, a animação, o documentário ou o vídeo arte. É necessário analisar o conteúdo da abordagem selecionada que colabore com o ensino. A proposta pedagógica

com o filme nacional pode promover conteúdos trabalhados com as crianças e estimular a reflexão e o conhecimento.

Outros recursos das TICs que podem colaborar com o ensino são as tecnologias citadas no portal eletrônico do MEC (BRASIL, 2016) a partir do tópico sobre o assunto tecnologia a serviço da educação básica, com indicações de recursos que abrangem programas, TV, portais e publicações. Os recursos indicados como apoio à educação básica são os seguintes: Portal do Professor, Portal Domínio Público, Portal do Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE), o programa de televisão Salto para o Futuro, a TV Escola e as publicações do Guia de Tecnologias. Tais recursos tecnológicos são voltados para a educação básica em geral, com foco no ensino fundamental e médio. Ou seja, os recursos tecnológicos indicados no portal não foram feitos para a pré-escola e nem para a educação infantil.

É importante destacar que no portal do MEC (BRASIL, 2016) encontramos informações com diferentes nuances, desde informações recentes até dados desatualizados e fragmentados sobre programas e ações do MEC para todos os níveis da educação básica, no qual é indicado como fonte de referência o documento relatório de gestão consolidado do exercício de 2014.

Mesmo que os programas e ações do MEC não apresentem formatos específicos para a pré-escola e educação infantil, é possível constatar que “é fato que nossa cultura e, talvez, mais ainda a das crianças, absorveu a mídia e, de um modo privilegiado, a televisão. A televisão transformou a vida e a cultura da criança, as referências de que ela dispõe. Ela influenciou, particularmente, sua cultura lúdica.” (BROUGÈRE, 2004, p. 50).

Brougère (2004, p. 50) entende cultura lúdica como uma “[...] estrutura complexa e hierarquizada”, composta por “[...] brincadeiras conhecidas e disponíveis, de costumes lúdicos, de brincadeiras individuais, tradicionais ou universais (se isso pode ter sentido) e geracionais (próprias a uma geração específica)[...]” e por “[...] um ambiente composto de objetos e, particularmente, de brinquedos.” Conforme Brougère (2004, p. 51), a cultura lúdica também é constituída por “[...] elementos externos que influenciam a brincadeira: atitudes e capacidades, cultura e meio social.” A interação das crianças com as TICs nos processos de aprendizagem é evidente.

Segundo Brougère (2004), a televisão influencia as brincadeiras das crianças como, por exemplo, a partir de referências de um herói de desenho animado, na

medida em que estas retomam a cena vista e ajustam seu comportamento ao dos personagens.

Entretanto, é preciso ter claramente uma postura crítica de modo a mediar a educação, possibilitando ao aluno uma postura reflexiva diante das informações.

A preocupação de Kaplún (2011, p. 184) é:

No que diz respeito ao emprego de meios na educação, bem-vindos sejam, desde que aplicados crítica e criativamente, a serviço de um projeto pedagógico, ultrapassando a mera racionalidade tecnológica; como meios de comunicação e não de simples transmissão; como promotores do diálogo e da participação; para gerar e potencializar novos emissores mais que para continuar fazendo crescer a multidão de receptores passivos. Enfim, não meios que falam, e sim meios para falar.

Ao observar o andamento de sua turma, o professor deve analisar e avaliar se as TICs têm sido usadas de maneira crítica e fecunda para alcançar os objetivos previamente determinados no projeto pedagógico.

Conforme Brougère (2004, p. 56), “[...] a televisão não se opõe à brincadeira, mas alimenta-a, influencia-a, estrutura-a na medida em que a brincadeira não nasceu do nada, mas sim daquilo com o que a criança é confrontada.” Freire (1996, p. 24-25) contribui com a seguinte reflexão: “o que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando de curiosidade epistemológica, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto.”

Ao utilizar a televisão ou outro tipo de TICs é preciso verificar se as atividades com esses meios têm suscitado nas crianças a construção de conhecimento a partir de um viés crítico e reflexivo adequado à etapa de desenvolvimento que estão inseridos, observando ações e falas de seus alunos.

Considerando as especificidades da criança da pré-escola e as inúmeras TICs existentes, sugere-se que essa etapa de ensino contemple recursos impressos (revistas, jornais, imagens, fotografias, gravuras, livros, folhetos, histórias em quadrinhos), os recursos audiovisuais (filmes, vídeo arte, animações, documentários, programas de televisão, programas de rádio, vídeos, datashow, aparelho de som, televisão, gravador, câmera fotográfica, filmadora, CD, DVD, etc.) e o computador e as tecnologias digitais (redes digitais, Internet, softwares educativos, jogos digitais ou games).

O professor, ao trabalhar com as TICs no ensino da pré-escola, vai fazer a mediação pedagógica num novo contexto que se apresenta e que exige dos educadores uma capacitação específica e especializada para planejar e desenvolver práticas que dialoguem com esses recursos e que promova a emancipação do aluno no exercício de ler o mundo neste contexto da sociedade da informação.

Assim, os professores ou os teóricos da educação que só parecem estar dispostos a utilizar e considerar as tecnologias (artificiais, organizadas e simbólicas) que conhecem, dominam e com as que se sentem minimamente seguros, por considera-las não (ou menos) perniciosas, não prestando atenção às produzidas e utilizadas na contemporaneidade, estão, no mínimo, dificultando aos seus alunos a compreensão da cultura do seu tempo e o desenvolvimento do juízo crítico sobre elas. (SANCHO, 1998, p. 40-41).

O professor pode considerar as TICs como recurso para desenvolver atividades que permitam promover nas crianças a partir de sua singularidade uma visão mais ampla e reflexiva. Todavia, a utilização desses recursos tecnológicos não significa uma melhora no processo de ensino e da aprendizagem, pois é preciso um projeto pedagógico feito por toda comunidade escolar que fundamente a utilização dessas ferramentas no ensino.

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18).

As práticas pedagógicas que valorizam o universo lúdico colaboram para promover a interação da criança com o meio e contribuir para o seu desenvolvimento. É neste momento que devemos propiciar estímulos variados com a utilização das TICs na perspectiva de que a criança possa aprender brincando.

Outro enfoque importante pontuado nesta pesquisa será abordado no próximo tópico, no qual serão apresentados cinco documentos federais (BRASIL, 1996; 2006b; 2009b; 2010; 2014b) que direcionam o ensino na pré-escola. Tais documentos foram selecionados para uma análise mais detalhada a partir de duas categorias de análise com revisão bibliográfica de sua relação com as TICs.

4.3 Análise de documentos oficiais da educação brasileira

A análise de documentos oficiais será a partir do contexto da legislação educacional brasileira que contempla leis federais e documentos que direcionam a educação desta etapa de ensino, devido a isso não foram mencionados os documentos e leis estaduais ou municipais por considerar que cada região do país contempla características próprias. Esta análise mais detalhada dos documentos oficiais selecionados tem intuito de evidenciar um viés da relação existente entre TICs e pré-escola no contexto da educação brasileira. Segue o quadro com os documentos oficiais do governo federal selecionados para análise mais detalhada.

Quadro 8 – Documentos oficiais da educação brasileira selecionados para inferências

Ano	Documentos oficiais do governo federal	Referência
1996	Lei nº 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	BRASIL, 1996
2006	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educ. Infantil – 2 v.	BRASIL, 2006b
2009	Indicadores da Qualidade na Educação Infantil	BRASIL, 2009b
2010	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)	BRASIL, 2010
2014	Lei nº 13.005 – Aprova PNE e dá outras providências	BRASIL, 2014b

Fonte: a autora.

A escolha destes documentos oficiais para análise foi realizada a partir de levantamento inicial dos documentos que sistematizam o ensino na pré-escola no Brasil e, posteriormente, foram selecionados os documentos orientadores principais para uma análise detalhada.

Foi realizada uma descrição dos 5 documentos oficiais selecionados conforme o quadro anterior e feita a análise a partir de duas categorias intituladas de pré-escola e TICs. A categoria pré-escola contemplou a análise dos documentos oficiais a partir da palavra-chave **pré-escola**. E a categoria TICs considerou a pesquisa e investigação nos documentos a partir das palavras-chave **audiovisual, computador, digital, Internet, mídias, tecnologias e TICs**, considerando suas possíveis palavras correlatas.

A partir da análise dos documentos oficiais selecionados da educação brasileira foram organizados quadros gerais dos resultados encontrados a partir das categorias, conforme os apêndices.

Iniciamos a análise dos documentos oficiais partindo da lei nº 9.394 de 1996 que institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). Trata-se do documento norteador da educação no Brasil que instituiu a educação infantil como etapa inicial da educação básica sendo oferecida em creches e pré-escolas.

Em 2013, a LDB 9394/96 foi alterada com a publicação da lei nº 12.796 que determinou a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade. Diante da nova redação dessa lei, a pré-escola, que contempla as crianças de 4 a 5 anos de idade passou a ser uma etapa obrigatória da educação básica. Porém, é importante verificar como esse direito se efetiva nos documentos oficiais considerando o cenário tecnológico da sociedade do conhecimento a partir da interlocução da pré-escola e TICs.

A educação nesta etapa de ensino é legalmente garantida conforme a seguinte citação:

De acordo com os dispositivos constitucionais e com a LDB, cabe aos municípios a responsabilidade pela Educação Infantil. Mas para que o reconhecimento legal do dever do Estado e do direito da criança a ser atendida em creches e **pré-escolas** possa ser efetivado e para que esse atendimento se vincule efetivamente à área educacional, é necessária uma ação conjunta dos governos, nas instâncias federal, estadual e municipal, e a parceria com a sociedade. (BRASIL, 2006b, v. 1, p. 33, grifo nosso).

O documento LDB 9394/96 apresenta o reconhecimento legal da educação pré-escolar como direito da criança e dever do governo federal em uma ação conjunta com todas as instâncias públicas vinculadas à área educacional e da parceria com a sociedade, comprometido com um atendimento de qualidade às crianças dessa nova geração, considerando suas especificidades. Na análise da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) foi organizado um quadro geral dos resultados encontrados a partir das categorias conforme o Apêndice B.

Segue o quadro com as citações selecionadas a partir das categorias de análise da pesquisa no documento LDB 9394/96:

Quadro 9 - Citações da LDB 9394/96 a partir das categorias de análise

A pré-escola e as TICs na LDB 9394/96	
Pré-escola	TICs
<p>Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: <u>(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)</u> a) pré-escola; <u>(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)</u>. (BRASIL, 1996, grifo do autor e grifo nosso).</p> <p>Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de: [...] V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996, grifo nosso).</p> <p>Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. <u>(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)</u>. (BRASIL, 1996, grifo do autor e grifo nosso).</p> <p>Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: <u>(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)</u> [...] IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; <u>(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)</u>. (BRASIL, 1996, grifo do autor e grifo nosso).</p> <p>Art. 89. As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino. (BRASIL, 1996, grifo nosso).</p>	<p>Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. <u>(Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)</u>. [...] § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. <u>(Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009)</u>. § 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. <u>(Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009)</u>. (BRASIL, 1996, grifo do autor e grifo nosso).</p> <p>Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. <u>(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)</u>. Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. <u>(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)</u>. (BRASIL, 1996, grifo do autor e grifo nosso).</p>

Fonte: dados de Brasil (1996).

A análise do documento LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) a partir das categorias apresenta a pré-escola com as características de ensino obrigatório e gratuito, com a exigência da integração das pré-escolas criadas ao sistema de ensino da educação básica no Brasil. Os municípios é que são responsáveis por oferecer a pré-escola pública, porém na mesma lei cita que a prioridade dos municípios é com o ensino fundamental. Entretanto toda criança de 4 a 5 anos de idade tem direito ao ensino gratuito e de qualidade na pré-escola, no qual é exigida a frequência mínima da criança de 60% da carga horária.

As TICs não consta como um elemento da pré-escola no documento LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), considerando a pesquisa pelas palavras-chave audiovisual, computador, digital, Internet, mídias, tecnologias e TICs. Sua presença é descrita por meio da utilização de recursos e tecnologias de educação à distância para formação de docentes para atuar na educação básica.

Percebe-se que a possível relação da pré-escola e TICs na LDB 9394/96 ainda diz respeito ao uso puramente instrumental e está relacionado à formação de profissionais. Não se observou indícios de relação direta com o processo de ensino e de aprendizagem das crianças da pré-escola. É importante recordar que a partir do ano de 1995 a internet passa a ser de acesso público e o documento LDB 9394/96 é do ano de 1996, e mesmo com a popularização da Internet e o uso das TICs nos diversos espaços das cidades ainda não há indícios da relação entre pré-escola e TICs.

A pesquisa recente de Silva (2013, p. 63) aponta que “[...] é preciso que as instituições percebam a importância de incorporar essas tecnologias desde a sala do gestor até a sala de aula.” Porém, o documento LDB 9394/96, que normatiza a educação brasileira, ainda não apresenta menção a inclusão das TICs na pré-escola, ou seja, as instituições desta etapa de ensino não possuem nenhum direcionamento a partir desse documento para a utilização desses recursos.

O próximo documento analisado são os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b) publicado em 2006 pelo MEC, composto por 2 volumes. O documento aborda os principais embasamentos para o monitoramento da qualidade da educação infantil em creches e pré-escolas com o intuito de estabelecer uma referência nacional.

“O Ministério da Educação sintetizou os principais fundamentos para o monitoramento da qualidade da educação infantil no documento **Parâmetros Nacionais**

de Qualidade para a Educação Infantil (2006).” (BRASIL, 2009b, p. 15, grifo do autor).

A palavra qualidade possui um caráter valorativo, conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2007, p.176): “a principal qualidade da escola pública é seu caráter democrático.” Além disso, a qualidade no contexto da pré-escola deve considerar as especificidades desta etapa de ensino, a concepção de criança, a formação adequada de profissionais, uma infraestrutura adequada e diversos recursos pedagógicos que contemplem a TICs para potencializar a educação desses alunos.

Cabe destacar que o “ensino de qualidade para todos constitui, mais do que nunca, dever do Estado em uma sociedade que se quer mais justa e democrática.” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p.145). Tendo em vista que uma educação com qualidade favorece uma sociedade melhor em que todos tenham as mesmas oportunidades.

Na análise dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b) foi organizado um quadro geral dos resultados encontrados a partir das categorias, conforme o Apêndice C.

Para pontuarmos o que os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b) direcionam para a pré-escola a partir das categorias de análise da pesquisa, será apresentado a seguir o quadro com as citações deste documento:

Quadro 10 - Citações dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil a partir das categorias de análise

(continua)

A pré-escola e as TICs nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil	
Pré-escola	TICs
Esta publicação contém referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil, que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes. (BRASIL, 2006b, v. 1, p. 3, v. 2, p. 3, grifo nosso).	a) Em nível federal Cabe ao Ministério da Educação (MEC), visando a definir e a implementar a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2005a): [...] divulgá-la por meio de distribuição de documento impresso e disponibilizá-la na Internet . (BRASIL, 2006b, v. 2, p. 14, grifo nosso).
[...] não se pode perder de vista a especificidade da pedagogia da Educação	b) Em nível estadual Cabe às secretarias de educação dos estados e do Distrito Federal, visando a definir e a implementar a política estadual para a área,

(continuação)

Pré-escola	TICs
<p>Infantil, como afirma Rocha (1999): Enquanto a escola tem como sujeito o <i>aluno</i>, e como objeto fundamental o <i>ensino</i> nas diferentes áreas através da <i>aula</i>; a creche e a pré-escola têm como objeto as <i>relações educativas</i> travadas num <i>espaço de convívio coletivo</i> que tem como sujeito a criança de 0 até 6 anos de idade. (ROCHA, 1999 citado por BRASIL, 2006b, v. 1, p. 16-17, grifo do autor e grifo nosso).</p> <p>[...] a polarização assistência <i>versus</i> educação, apontada insistentemente por Kuhlmann Jr. (1998). Sabemos que não basta apenas transferir as creches para os sistemas de ensino, pois “na sua história, as instituições pré-escolares destinaram uma educação de baixa qualidade para as crianças pobres, e isso é que precisa ser superado” (p. 208). (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 208 citado por BRASIL, 2006b, v. 1, p. 17, grifo do autor e grifo nosso).</p> <p>As crianças precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a: [...] diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil. (BRASIL, 2006b, v. 1, p.19, grifo nosso).</p> <p>O uso de testes psicológicos foi incentivado, e os resultados considerados positivos de algumas experiências, principalmente nos Estados Unidos, reforçaram os argumentos em defesa da expansão da oferta de educação pré-escolar para as crianças menores de 6 anos. (BRASIL, 2006b, v. 1, p. 21, grifo nosso).</p> <p>Ademais, é preciso considerar que não existe ainda um patamar mínimo de qualidade que caracterize a maior parte dos estabelecimentos de Educação Infantil. Assim, o respeito à diversidade e a consideração ao contexto local devem ser relativizados quando condições adversas, presentes nas creches ou nas pré-escolas, afetam os direitos básicos da criança pequena, chegando a significar riscos a seu desenvolvimento físico, psicológico e como ser social. (BRASIL, 2006b, v. 1, p. 24, grifo nosso).</p> <p>Já existe um conhecimento acumulado, a partir de pesquisas empíricas, sobre os fatores</p>	<p>em consonância com a legislação vigente e com os princípios expressos na Política Nacional de Educação Infantil: [...] divulgá-la por meio de distribuição de documento impresso e disponibilizá-la na Internet. (BRASIL, 2006b, v. 2, p. 15-16, grifo nosso).</p> <p>c) Em nível municipal</p> <p>Cabe às secretarias municipais de educação, visando a definir e a implementar a política municipal para a área, em consonância com a legislação vigente e com os princípios expressos na Política Nacional e Estadual de Educação Infantil:[...]divulgá-la por meio de distribuição de documento impresso e disponibilizá-la na Internet. (BRASIL, 2006b, v. 2, p. 18-19, grifo nosso).</p>

(conclusão)

Pré-escola	TICs
<p>associados a resultados obtidos por crianças em seu desempenho cognitivo e socioemocional que estão ligados a características dos estabelecimentos de Educação Infantil freqüentados. Essas pesquisas procuram controlar os demais fatores ligados às condições e às características das famílias e do meio social e cultural das crianças e suas características individuais, no sentido de identificar o peso dos fatores escolares na avaliação dos resultados obtidos pelas crianças em diversos momentos, desde o final da etapa pré-escolar até as primeiras séries do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2006b, v. 1, p. 25, grifo nosso).</p> <p>A Educação Infantil no Brasil funciona em creches, pré-escolas, centros ou núcleos de Educação Infantil como também em salas anexas a escolas de Ensino Fundamental que atendem crianças de 0 até 6 anos de idade. Todas as instituições de Educação Infantil localizadas em um município, sejam públicas ou privadas, compõem, juntamente com as instituições de Ensino Fundamental e Médio, mantidas pelo poder público, e os órgãos de educação, o sistema de ensino correspondente (municipal ou estadual). (BRASIL, 2006b, v. 2, p. 27, grifo nosso).</p>	

Fonte: dados de Brasil (2006b).

No início do documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b) é mencionado que este possui referências de qualidade e tem como objetivo ser usado pelas instituições da pré-escola para promover uma educação que considere as diferenças, diversidades e desigualdades do país. O documento contempla uma citação de Rocha (1999) que menciona que o sujeito na pré-escola é a criança e que o objeto desta etapa de ensino são as relações educativas num espaço de convívio coletivo. Outro autor citado no documento é Kuhlmann Júnior (1998), recordando um trecho da história do ensino pré-escolar no Brasil que oferecia uma educação de baixa qualidade para as crianças pobres e enfatizando que é necessária a superação da qualidade no ensino desta etapa escolar.

Também é indicado no documento que é preciso diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação nesta etapa escolar para promover a autonomia da criança.

O documento menciona pesquisas recentes em contextos diversos para subsidiar possíveis dimensões sobre a qualidade com o intuito de promover uma educação com melhores resultados para as crianças, um exemplo é o relato de experiências com testes psicológicos e seus resultados positivos para fortalecer os argumentos da ampliação da oferta de educação nesta etapa escolar.

Um ponto marcante deste documento do ano de 2006 é uma citação que afirma a falta de um patamar mínimo de qualidade que caracterize a maioria das escolas da educação infantil.

São citados no documento os locais de funcionamento da pré-escola que são instituições públicas ou privadas de centros ou núcleos de educação infantil, salas anexas a escolas de ensino fundamental e escolas exclusivas de pré-escola, compondo o sistema de ensino correspondente. É mencionado o sistema de ensino público indicando apenas as instâncias municipal e estadual.

As TICs, no documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b), não constam como um elemento da pré-escola – considerando a pesquisa pelas palavras-chave audiovisual, computador, digital, Internet, mídias, tecnologias e TICs. A internet é mencionada apenas como recurso para a divulgação de políticas públicas para a área da educação infantil nas instâncias nacional, estadual e municipal de educação infantil.

A partir da análise do documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b) percebe-se que a possível relação entre pré-escola e TICs ainda diz respeito ao uso instrumental e está relacionado à divulgação de políticas nacional, estadual e municipal de educação infantil. Não foi constatado indícios de relação direta com o processo de ensino e de aprendizagem das crianças da pré-escola.

A qualidade deve estar vinculada à proposta da educação na pré-escola propiciando vivências da infância, caracterizadas pelas interações e brincadeiras para construção de novos conhecimentos sem negar que tais dimensões do currículo podem ser contextualizadas com o uso das TICs tão recorrente fora da escola.

O próximo documento a ser analisado são os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b), que é um instrumento de apoio ao documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b). O

objetivo desses indicadores é “[...] auxiliar as equipes que atuam na educação infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador.” (BRASIL, 2009b, p. 14). Este documento apresenta dimensões de qualidade por meio de indicadores que são avaliados pela comunidade escolar, conforme a seguinte citação:

Este instrumento foi elaborado com base em aspectos fundamentais para a qualidade da instituição de educação infantil, aqui expressos em dimensões dessa qualidade, que são sete: 1 – planejamento institucional; 2 – multiplicidade de experiências e linguagens; 3 – interações; 4 – promoção da saúde; 5 – espaços, materiais e mobiliários; 6 – formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7 – cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. (BRASIL, 2009b, p. 19-20).

A partir desse documento, as instituições da pré-escola são autoavaliadas localmente por toda comunidade escolar considerando cada dimensão da qualidade. Na análise dos Indicadores da Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009b) foi organizado um quadro geral dos resultados encontrados a partir das categorias, conforme o apêndice D.

Segue o quadro com as citações selecionadas a partir das categorias de análise da pesquisa no documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b):

Quadro 11 – Citações dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil a partir das categorias de análise

(continua)

A pré-escola e as TICs nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil	
Pré-escola	TICs
<p>[...] é preciso que as creches e as pré-escolas, que agora fazem parte integrante dos sistemas educacionais, garantam um atendimento de boa qualidade. (BRASIL, 2009b, p. 13, grifo nosso).</p> <p>Este documento foi construído com o objetivo de auxiliar as equipes que atuam na educação infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um</p>	<p>INDICADOR 5.2. Materiais variados e acessíveis às crianças. [...] 5.2.6. Há brinquedos, móveis, livros, materiais pedagógicos e audiovisuais que incentivam o conhecimento e o respeito às diferenças entre brancos, negros, indígenas e pessoas com deficiência? 5.2.7. Há livros e outros materiais de leitura, brinquedos, materiais pedagógicos e audiovisuais adequados às necessidades das crianças com deficiência?. (BRASIL, 2009b, p. 52, grifo nosso).</p>

(conclusão)

Pré-escola	TICs
potencial transformador. (BRASIL, 2009b, p. 14, grifo nosso).	Para elaborar a proposta pedagógica, a equipe de uma instituição de educação infantil deve se atualizar sobre as orientações legais vigentes e sobre os conhecimentos já acumulados a respeito da educação infantil. Livros, revistas, materiais acessíveis pela internet , entre outros recursos, são importantes subsídios para fundamentar o planejamento do trabalho pedagógico, a formação em serviço e o relacionamento com as famílias. (BRASIL, 2009b, p. 37, grifo nosso).

Fonte: dados de Brasil (2009b).

Conforme o quadro anterior, que dispôs sobre as citações do documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil a partir das categorias de análise, foi feita uma contextualização da possível correlação entre a pré-escola e as TICs.

Este documento (BRASIL, 2009b) objetiva colaborar com a comunidade escolar nos processos de autoavaliação da qualidade da pré-escola. Ele ressalta que é preciso que esta etapa de ensino que “agora” faz parte do sistema educacional tenha um atendimento de qualidade.

Referente às TICs o documento cita o termo audiovisuais no indicador 5.2 a partir de duas perguntas sobre a existência de materiais variados e acessíveis às crianças com deficiência e sobre materiais que contemplem conteúdo sobre a diversidade racial. Outro termo da categoria TICs que é localizado no documento é a Internet, que é indicada apenas como tecnologia para pesquisa da equipe profissional da pré-escola com intuito de subsidiar a elaboração da proposta pedagógica, a formação em serviço e atualização das orientações legais para o relacionamento com as famílias.

A correlação das TICs com a pré-escola a partir do documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b) possui caráter instrumental relacionada com a formação e o trabalho da equipe profissional da pré-escola. Observou-se que há indícios de uma relação direta com o processo de ensino-aprendizagem das crianças da pré-escola com foco na inclusão social de crianças com deficiência, fazendo uso de recursos audiovisuais para contextualizar a diversidade de pessoas. Também há menção aos audiovisuais a fim de atender as necessidades das crianças com deficiência.

O documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b) possui uma abordagem restrita para o uso das TICs na pré-escola ao focar apenas em alguns sujeitos da comunidade escolar, e a educação deve estar comprometida com a igualdade de condições a todos. Conforme Kenski (2007, p. 41), “abrir-se para novas educações, resultantes de mudanças estruturais nas formas de ensinar e aprender possibilitadas pela atualidade tecnológica, é o desafio a ser assumido por toda a sociedade.”

O próximo documento analisado é a publicação do documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2010 que possui diretrizes de caráter mandatório para todos os sistemas municipais e/ou estaduais de educação, diferentemente do RCNEI (1998) que se constituía apenas como documento orientador das propostas pedagógicas. As DCNEI (BRASIL, 2010) também são encontradas no documento Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), publicado em 2013 pela SEB, e também contempla diversas diretrizes curriculares nacionais para os vários níveis e modalidades de ensino.

O documento DCNEI (BRASIL, 2010) contempla uma definição clara de um currículo para a pré-escola e que pode subsidiar a elaboração de projetos educativos. Na análise das DCNEI (BRASIL, 2010) foi organizado um quadro geral dos resultados encontrados a partir das categorias, conforme o Apêndice E.

Segue o quadro com as citações selecionadas a partir das categorias de análise da pesquisa no documento DCNEI (BRASIL, 2010):

Quadro 12 – Citações das DCNEI a partir das categorias de análise

(continua)

Citações com as palavras-chave das categorias pré-escola e TICs no documento DCNEI	
Pré-escola	TICs
<p>O atendimento em creches e <u>pré-escolas</u> como direito social das crianças se afirma na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação. (BRASIL, 2010, p. 7, grifo nosso).</p> <p>Para efeito das Diretrizes são adotadas as definições: 2.1 Educação Infantil: Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e <u>pré-escolas</u>, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que</p>	<p>2.3 Currículo: Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e <u>tecnológico</u>, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, p. 12, grifo do autor e grifo nosso).</p> <p>Eixos do currículo: As práticas pedagógicas que compõem a proposta</p>

(conclusão)

Pré-escola	TICs
<p>constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2010, p. 12, grifo do autor e grifo nosso).</p> <p>Matrícula e faixa etária: [...] As vagas em creches e <u>pré-escolas</u> devem ser oferecidas próximas às residências das crianças. (BRASIL, 2010, p. 15, grifo do autor e grifo nosso).</p> <p>As creches e <u>pré-escolas</u>, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências. (BRASIL, 2010, p. 27, grifo do autor e grifo nosso).</p> <p>12. Avaliação As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: [...]. A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/<u>pré-escola</u> e transição <u>pré-escola</u>/Ensino Fundamental). (BRASIL, 2010, p. 29, grifo do autor e grifo nosso).</p>	<p>curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e Garantir experiências que: [...] Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, <u>computadores</u>, máquinas fotográficas, e outros <u>recursos tecnológicos</u> e <u>midiáticos</u>. (BRASIL, 2010, p. 25 e 27, grifo do autor e grifo nosso).</p>

Fonte: dados de Brasil (2010).

As DCNEI (BRASIL, 2010) ressaltam o direito social da criança ao atendimento na pré-escola a partir da Constituição de 1988 que configurou o dever do estado com a educação. O documento apresenta a definição da primeira etapa da educação básica sendo a educação infantil, que contempla também a pré-escola em instituições educacionais públicas ou privadas, que atendem em períodos diurnos em turnos parcial ou integral com a premissa de educar e cuidar de crianças até cinco anos. As vagas das pré-escolas da rede pública devem ser oferecidas próximas às residências

das crianças e conforme a faixa etária. Tais instituições são geridas e supervisionadas por órgão próprio do sistema de ensino.

O currículo da pré-escola a partir da DCNEI busca desenvolver a criança integralmente e cita a palavra correlata (da categoria de análise TICs) “tecnológico” como um dos conhecimentos que devem ser contemplados nas práticas de ensino e que articulem com as experiências e saberes das crianças. Os eixos norteadores do currículo da pré-escola, conforme o DCNEI, são as interações e a brincadeira e devem propiciar diversas experiências para as crianças, que devem ser contempladas na proposta curricular da escola, inclusive as experiências que contemplem as TICs a partir dos termos computadores, recursos tecnológicos e midiáticos que estão na categoria de análise TICs .

A pré-escola deve acompanhar o trabalho pedagógico e o desenvolvimento das crianças através de procedimentos próprios sem caráter de classificação, promoção ou seleção, mas com o intuito de subsidiar estratégias adequadas para os momentos de transição da criança da pré-escola para o ensino fundamental.

No documento DCNEI (BRASIL, 2010) percebe-se que na relação entre pré-escola e TICs há indícios da relação direta com o processo de ensino e de aprendizagem das crianças da pré-escola a partir da menção ao currículo que deve contemplar conhecimento tecnológico, articulando com experiências e saberes das crianças. Outro indício da relação direta com o processo de ensino e de aprendizagem das crianças são os eixos do currículo da pré-escola, que é composto de práticas pedagógicas que têm como eixos norteadores as interações e brincadeiras com experiências que promovem o uso de computadores, recursos tecnológicos e midiáticos.

O documento DCNEI (BRASIL, 2010) apresenta vários indícios da relação entre as TICs e a pré-escola, e a partir deste enfoque a citação de Rabelo (2015) vem contextualizar a importância dessas relações atualmente:

É preciso animar e capacitar a todos para a construção da sociedade do conhecimento, assim denominada não apenas por suas maravilhas tecnológicas. Queremos um mundo com suas muitas vozes, com muitas redes, midiáticas ou não, onde sejam reconhecidos e ouvidos os vários atores sociais, especialmente aqueles que interpelam um modelo de sociedade que marginaliza e exclui (RABELO, 2005, p. 164).

As TICs estão incorporadas a sociedade de forma definitiva e, diante de seu acelerado desenvolvimento, devem ser usadas para expandir as possibilidades de aprendizagem e interação.

O próximo documento analisado é o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 que foi aprovado em 25 de junho de 2014 pela lei nº 13.005. Conforme a lei, o PNE (BRASIL, 2014b) deve ser acompanhado pela sociedade civil organizada e analisado periodicamente pelo Poder Legislativo. Ele possui duração de 10 anos e obriga os estados, o Distrito Federal e os municípios a criarem seus planos decenais adaptados às realidades locais. Todos os níveis e modalidades de ensino são contemplados no PNE (BRASIL, 2014b).

Devido à duração de 10 anos, o PNE (BRASIL, 2014b) caracteriza-se mais como plano de Estado devido ao caráter de continuidade da política educacional, independente do novo governo que assume após as consultas eleitorais. Na análise do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014b) foi organizado um quadro geral dos resultados encontrados a partir das categorias, conforme o Apêndice F.

Segue o quadro com as citações selecionadas a partir das categorias de análise da pesquisa no documento PNE (BRASIL, 2014b):

Quadro 13 – Citações do PNE 2014-2014 a partir das categorias de análise
(continua)

Citações com as palavras-chave das categorias pré-escola e TICs no documento PNE 2014-2024	
Pré-escola	TICs
Art. 5º § 4º O investimento público em educação a que se referem o <u>inciso VI do art. 214 da Constituição Federal</u> e a <u>meta 20 do Anexo desta Lei</u> engloba os recursos aplicados na forma do <u>art. 212 da Constituição Federal</u> e do <u>art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias</u> , bem como os recursos aplicados nos programas de expansão da educação profissional e superior, inclusive na forma de incentivo e isenção fiscal, as bolsas de estudos concedidas no Brasil e no exterior, os subsídios concedidos em programas de financiamento estudantil e o financiamento de creches, pré-escolas e de educação	Art. 5º A execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias: I - Ministério da Educação - MEC; II - Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; III - Conselho Nacional de Educação - CNE; IV - Fórum Nacional de Educação. § 1º Compete, ainda, às instâncias referidas no caput: I - divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet ;

(continuação)

Pré-escola	TICs
<p>especial na forma do art. 213 da <u>Constituição Federal</u>. (BRASIL, 2014b, grifo do autor e grifo nosso).</p> <p>ANEXO - METAS E ESTRATÉGIAS Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014b, grifo nosso).</p> <p>Meta 1 - Estratégia 1.16) o Distrito Federal e os Municípios, com a colaboração da União e dos Estados, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento. (BRASIL, 2014b, grifo nosso).</p> <p>Meta 5 - Estratégias: 5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças. (BRASIL, 2014b, grifo nosso).</p>	<p>II - analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas; III - analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação. (BRASIL, 2014b, grifo nosso).</p> <p>Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. [...] 4.6) manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2014b, grifo nosso).</p> <p>7.12) incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas. (BRASIL, 2014b, grifo nosso).</p> <p>7.15) universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das</p>

(conclusão)

Pré-escola	TICs
	<p>tecnologias da informação e da comunicação. (BRASIL, 2014b, grifo nosso).</p> <p>7.20) prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet. (BRASIL, 2014b, grifo nosso).</p> <p>15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE. (BRASIL, 2014b, grifo nosso).</p>

Fonte: dados de Brasil (2014b).

No documento PNE (BRASIL, 2014b) é mencionada a categoria pré-escola em referência a aplicação de recursos no investimento público em educação em diversos âmbitos, dentre estes está o financiamento das pré-escolas. A meta 1 deste documento objetiva universalizar a pré-escola até 2016 e a estratégia 1.16 está relacionada ao levantamento da demanda por pré-escola a cada ano para o planejamento do atendimento nesta etapa de ensino.

A estratégia 5.1 da meta 5 visa articular as estratégias desenvolvidas na pré-escola com os processos pedagógicos de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental com apoio pedagógico buscando alfabetizar todas as crianças e, concomitantemente, indica a estratégia de qualificar e valorizar os professores alfabetizadores.

Referente à categoria TICs, é pontuado neste documento o termo Internet apenas no aspecto instrumental para divulgação de informes sobre o monitoramento

contínuo e as avaliações periódicas da execução do PNE (BRASIL, 2014b) nos sítios institucionais da Internet.

O termo recursos de tecnologia assistiva é indicado na estratégia 4.6 como recurso que deve ser disponibilizado para alunos com deficiência. Esses indícios apresentam relação direta com o processo de ensino e de aprendizagem das crianças desta etapa de ensino.

Na estratégia 7.12 é feita referência ao termo tecnologias educacionais, incentivando seu uso para a educação infantil com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos e com a recomendação do acompanhamento dos resultados dos usos dessas TICs. O termo computadores é indicado na meta 7 que objetiva fomentar a qualidade da educação básica e, entre suas estratégias, está o item 7.15 que visa promover o acesso à rede mundial de computadores em banda larga até o final da década e triplicar a relação computador/aluno nas instituições de ensino para promover o uso das TICs.

Na estratégia 7.20 novamente é citado termos referentes à categoria TICs com o intuito de promover o acesso a redes digitais de computadores e a Internet nas bibliotecas das instituições escolares.

A estratégia 15.6 do documento PNE (BRASIL, 2014b) trata da formação de professores em cursos de licenciatura e visa promover a reforma curricular desses cursos incorporando as TICs a partir de um enfoque instrumental.

Outros indícios da relação direta com o processo de ensino e de aprendizagem das crianças são as palavras-chave da categoria TICs localizadas no documento: tecnologias educacionais, computadores, TICs, recursos tecnológicos digitais, redes digitais de computadores e Internet. Todos esses termos encontrados no documento eram citados com referência a promoção de práticas pedagógicas.

O fato de que uma documentação inclui uma citação específica não significa que necessariamente essa questão atinja o ensino na pré-escola em sua totalidade. O que encontramos diz respeito às orientações atuais para esta etapa de ensino. Pode haver grandes diferenças entre o documento publicado e o acontece na prática na pré-escola, que isso demandaria novas pesquisas.

As políticas públicas são complexas e exigem uma análise a partir do contexto em que estão inseridas. Para Cortella (2001, p. 136, grifo do autor), “[...] o educador é alguém que tem um papel *político-pedagógico*, ou seja, nossa atividade não é neutra nem absolutamente circunscrita.” A atuação do profissional da educação

perpassa pelas diretrizes das políticas públicas e se condiciona em suas decisões plurais na prática diária.

Após a análise dos 5 documentos oficiais do governo federal foi feita uma síntese dos indícios localizados nestes documentos a partir do encontro entre pré-escola e as TICs, que será apresentada no próximo quadro.

Quadro 14 – Indícios encontrados na análise documental

Indícios das relações entre pré-escola e TICs nos documentos oficiais		
Documentos oficiais do governo federal	Indícios de uso instrumental	Indícios de relação com o processo de ensino e de aprendizagem
LDB 9394/96 (BRASIL, 1996)	Sim	Não
Parâmetros Nac. de Qualid. para a Educ. Infantil (BRASIL, 2006b)	Sim	Não
Indicadores da Qualidade na Educ. Infantil (BRASIL, 2009b)	Sim	Sim
DCNEI (BRASIL, 2010)	Não	Sim
PNE (BRASIL, 2014b)	Sim	Sim

Fonte: a autora.

Em face ao exposto, podemos avançar no sentido de pontuar as relações entre pré-escola e TICs nos documentos analisados de forma conjunta. Os documentos oficiais LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) e Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b) são os mais antigos dessa análise e apresentam indícios de uso instrumental das TICs, relacionando a formação de profissionais e a divulgação de políticas nacional, estadual e municipal de educação infantil. Nesses documentos não foram constatados indícios de relação direta com o processo de ensino e de aprendizagem das crianças da pré-escola.

Do encontro das TICs com a pré-escola, a partir dos documentos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b), DCNEI (BRASIL, 2010) e PNE (BRASIL, 2014b), foram localizados indícios de relação direta com o processo de ensino-aprendizagem das crianças da pré-escola. Entretanto, no documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b) os indícios são focados especificamente na inclusão social de crianças com deficiência a partir do uso de audiovisuais.

Nos documentos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b) e PNE (BRASIL, 2014b) também foram encontrados indícios de uso

instrumental das TICs no contexto da formação de profissionais, do trabalho da equipe de profissionais e na divulgação de informes sobre o andamento da implementação do PNE em meio eletrônico na Internet.

De maneira geral, o documento DCNEI (2010) é o que apresenta mais indícios de uma relação direta das TICs com o processo de ensino e de aprendizagem das crianças da pré-escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A difusão em larga escala das TICs em diversos tempos e espaços na sociedade da informação tem interferido nos modos de produção e reprodução da vida social. As diversas mídias têm afetado a nossa forma de observar o mundo, de viver e de nos relacionar. A comunicação entre as pessoas foi e está sendo modificada a cada inovação tecnológica, e as novas gerações são as que têm assimilado com tranquilidade tais mudanças devido aos usos que fazem das TICs desde criança.

As novas gerações de crianças que interagem com as TICs frequentemente têm chegado à pré-escola com um vocabulário condizente com este novo contexto, usando palavras como ‘hashtag’ e ‘curti’ que são usuais em redes sociais. A educação e a comunicação são direitos fundamentais da criança que favorecem a conquista de autonomia, pois as TICs estimulam a circulação e o acesso à informação. Diante deste novo cenário, percebe-se a necessidade da ampliação de pesquisas neste campo, e por isso a questão problema que norteou esse trabalho foi: quais as possibilidades da interlocução entre a pré-escola e a utilização de TICs a partir da legislação educacional e documentos? Esta pesquisa objetivou investigar e analisar a interlocução entre a utilização das TICs e o ensino na pré-escola.

Neste novo contexto tecnológico do mundo atual, as crianças que estão frequentando as pré-escolas têm acesso às TICs fora do espaço escolar. Atualmente, a pré-escola e o professor precisam refletir sobre o contexto da influência das tecnologias e das mídias na vida de seus alunos, bem como aproveitar as possibilidades de uso das TICs, considerando as especificidades desta etapa de ensino. Esta pesquisa, através de revisão bibliográfica e documental da área, pode ser uma contribuição para essa reflexão.

A pesquisa foi orientada pela abordagem qualitativa e documental, buscando compreender aspectos do ensino na pré-escola, da criança, da infância, das TICs e da Geração Internet. Entre os autores que contribuíram com a revisão bibliográfica, destacam-se: Brandão (2013); Bortolazzo (2015); Castells (2004); Gimeno Sacristán (2005); Kenski (2003; 2007); Kishimoto (2003; 2010); Kuhlmann Júnior (2015); Lévy (2010); Orozco-Gómez (2011); Tapscott (2010).

Em seguida, foram mapeados os documentos oficiais do governo federal que norteiam a educação na pré-escola da educação infantil e selecionados cinco

documentos oficiais (BRASIL, 1996; 2006b; 2009b; 2010; 2014b) para análise da interlocução entre pré-escola e TICs.

As dificuldades encontradas nesta pesquisa foram as escassas fontes sobre a interlocução entre pré-escola e TICs. Constatou-se que os programas do governo federal voltados para uso de TICs e inclusão de banda larga nas escolas da educação básica não contemplavam a pré-escola, e o uso da tecnologia tem sido ordenado majoritariamente para o ensino fundamental e médio.

Os resultados das análises dos documentos oficiais da educação brasileira trazem alguns indicativos para o uso de TICs na pré-escola, e evidenciaram que há muitos desafios para a efetiva educação nesta etapa escolar que considere o contexto tecnológico da sociedade atual. Verificou-se que a maioria dos documentos analisados possuem mais indícios do uso das TICs de maneira instrumental. Porém destaca-se o documento DCNEI (2010) como o que apresenta mais indícios de uma relação direta das TICs com o processo de ensino aprendizagem. Constatou-se nesta pesquisa que os documentos da educação infantil precisam passar por uma revisão frente às exigências que se colocam na escola.

Os avanços tecnológicos da sociedade criam novas demandas para as escolas. Os desafios da educação na pré-escola para os próximos anos são vários: a necessidade de inclusão das TICs nas pré-escolas; a reestruturação das escolas que contemplam essa etapa de ensino e um novo olhar para a criança dessa geração; uma nova organização do currículo da pré-escola; reestruturação da formação inicial e continuada dos professores que atuam nessa etapa escolar.

Esta pesquisa possibilitou um rico aprendizado, e através dela foi possível o contato com diversos pesquisadores, autores, leis e documentos que possuem cada qual sua intencionalidade e que proporcionaram um olhar diferenciado a diversos segmentos desta pesquisa.

O professor, para atuar na pré-escola, não deve subestimar os conhecimentos de uso das TICs por essa nova geração, pois as crianças estão saturadas de informações por diversas mídias e a educação, ao refletir sobre este cenário, é desafiada a desenvolver a criticidade entre tantas informações. O desafio atual é dialogar com essas crianças e produzir com elas, de maneira colaborativa, conteúdos a partir de uma leitura de mundo que reflita e condene a cultura do consumo que se apresenta em todas as mídias.

Nestas considerações finais retomamos ao problema da pesquisa em que o atual ensino na pré-escola se faz presente no contexto da sociedade da informação, porém o sistema de educação que prefigura é o tradicional que foi desenhado para outro tipo de geração.

As TICs tem condicionado novas formas de interação entre as pessoas e neste novo contexto se faz necessário a escola trabalhar com a premissa de educar os sentidos para desenvolver uma postura crítica de seus alunos.

Conforme Kenski (2007), a educação possui o desafio de se adaptar as novidades tecnológicas e de nortear o aluno para o domínio e a utilização das TICs de maneira crítica.

A pré-escola neste contexto tecnológico deve refletir sobre as possibilidades e oportunidades que surgem para a aprendizagem da criança ao incorporar na prática pedagógica o uso das TICs, que podem colaborar com a ampliação das experiências e conhecimentos das crianças.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BARROS, Daniela Melaré Vieira; SIMÕES, Paulo. Educação a distância e as novas estratégias pedagógicas: ferramentas da web 2.0 e estilos de aprendizagem. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MILL, Daniel Ribeiro Silva. **Educação a distância e tecnologias digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos**. – São Carlos: EdUFSCAR, 2014. p. 275-303.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. 3. ed. rev. - Campinas: Autores Associados, 2009.
- BOMTEMPO, Edda. Brinquedo e educação: na escola e no lar. **Psicologia Escolar e Educacional**. Campinas, v. 3, n. 1, p. 61-69, 1999. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/pee/v3n1/v3n1a07.pdf>. Acesso em: 15 set. 2016.
- BORTOLAZZO, Sandro Faccin. **Narrativas acadêmicas e midiáticas produzindo uma geração digital**. 2015. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015a.
- _____. De que geração estamos falando? Narrativas acadêmicas produzindo crianças e jovens digitais. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPEd, 2015b, p. 1-18. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt14-3782.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2016.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2013. (Coleção Primeiros Passos, 20).
- BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Dá nova redação ao inciso I do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 8, 12 nov. 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 20 dez. 2015.
- BRASIL. Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 3, 13 dez. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm>. Acesso em: 05 jan. 2017.
- BRASIL. Decreto nº 6.424, de 4 de abril de 2008. Altera e acresce dispositivos ao Anexo do Decreto nº 4.769, de 27 de junho de 2003, que aprova o Plano Geral de Metas para a Universalização do Serviço Telefônico Fixo Comutado prestado no Regime Público – PGMU. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 2, 07 abr. 2008. Disponível

em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6424.htm>.
Acesso em: 05 jan. 2017.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 13563, 16 jul. 1990. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>.
Acesso em: 20 abr. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 248, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 27.833-27.841. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 abr. 2016.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 07 fev. 2006a. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm>. Acesso em: 20 dez. 2016.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 7, 21 jun. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 20 dez. 2016.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 05 abr. 2013a. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 15 abr. 2016.

BRASIL. Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 abr. 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112965.htm>. Acesso em: 22 dez. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014b. Edição extra. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 21 abr. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de

educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014c. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm>. Acesso em: 21 abr. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2007. Altera as leis nºs 9.394 e 11.494, dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 17 fev. 2007. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art7>. Acesso em: 04 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Versão final da BNCC (sem homologação) das etapas da educação infantil e ensino fundamental. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ministério da Educação**. Informações sobre programa, TV, portais e publicações relacionados com a tecnologia a serviço da educação básica. 2016. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18840>. Acesso em: 04 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proinfantil**: Programa de formação inicial para professores em exercício na educação infantil (diretrizes gerais). Brasília, DF, 2005. Disponível em: < <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me004774.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil (RCNEI)**. Brasília, DF, 1998. 3 v. Disponível em: < <http://www.dominipublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaObraForm.do>>. Acesso em: 02 Set. 2015.

BRASIL. Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997. Dispõe sobre a criação do Programa Nacional de Informática na Educação - ProInfo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 abr. 1997. Disponível em: < https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=POR&num_ato=00000522&seq_ato=000&vlr_ano=1997&sgl_orgao=MED>. Acesso em: 05 jan. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica**. Brasília, DF, 2013b. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 dez. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 dez. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. – Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF, 2006b. 2 v. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/publicacoes?id=12579:educacao-infantil>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

BRASLAVSKY, Cecilia. As políticas educativas ante a revolução tecnológica, em um mundo de interdependências crescentes e parciais. In: TEDESCO, Juan Carlos (Org.). **Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?** Tradução: Claudia Berliner; Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educacion; Brasília: UNESCO, 2004. p. 77-94.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

CALDAS, Graça. Mídia, escola e leitura crítica do mundo. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 117-130, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000100006>>. Acesso em: 16 dez. 2016.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia Internet: reflexões sobre Internet, negócios e sociedade**. Tradução de Rita Espanha. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa: Difel, 1990. p. 13-28, 215-229.

CITELLI, Adilson. Educação em tempo de comunicação. In: _____. **Comunicação e educação**. A linguagem em movimento. – 2. ed. – São Paulo: Ed. SENAC, 2002. p. 135-156.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009b. Seção 1, p. 18. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=18&data=18/12/2009>>. Acesso em: 02 dez. 2015.

CORTELLA, Mário Sérgio. Conhecimento Escolar: Epistemologia e Política. In: _____. **A escola e o conhecimento** – fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001, cap. 4, p. 129-160.

DEMO, Pedro. Tecnofilia & Tecnofobia. **Boletim Técnico do Senac**: a revista da educação profissional, Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p. 5-17, jan. /abr. 2009.

EISENSTEIN, E.; ESTEFENON, S. B. Geração digital: riscos das novas tecnologias para crianças e adolescentes. **Revista Hospital Universitário Pedro Ernesto**. Rio de

Janeiro, 2011. v. 10, supl. 2, p. 42-52. Disponível em:
<http://revista.hupe.uerj.br/detalhe_artigo.asp?id=105>. Acesso em: 05 nov. 2016.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, Vânia de Fátima. **Um olhar sobre a implantação do ProInfo em escolas municipais de Minas Gerais**. 2014. 201 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2014.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação; CRUZ, Maria Nazaré da. A brincadeira na vida e na escola. In: _____. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997. cap. 11, p.132-143.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREIRE FILHO, João; LEMOS, João Francisco de. Imperativos de conduta juvenil no século XXI: a “Geração Digital” na mídia impressa brasileira. **Revista do Programa de Pós-Grad. em Comunicação e Práticas de Consumo da ESPM**, São Paulo, v. 5, n. 13, jul. 2008. p. 11–25. Disponível em:<
<http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/124>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

FUCHS, Angela Maria Silva; FRANÇA, Maira Nani; PINHEIRO, Maria Salete de Freitas. **Guia para normalização de publicações técnico-científicas**. Uberlândia: EDUFU, 2013.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE)**. [2008?]. Apresenta informações sobre o PBLE. Disponível em:< <http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-programa-banda-larga-nas-escolas-pble>>. Acesso em: 04 jan. 2017.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução nº 24, de 16 de agosto de 2010. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos programas de formação inicial e continuada de professores e demais profissionais de educação, implementados pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) e pagas pelo FNDE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, rep., 21 out. 2010, seção 1. Disponível em:<https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000024&seq_ato=000&vlr_ano=2010&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: 05 jan. 2017.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução nº 37, de 21 de julho de 2011. Inclui dois incisos no parágrafo único do Art. 1º e um parágrafo único no art. 5º da Resolução CD/FNDE nº 24, de 16 de agosto de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 2011, seção 1. Disponível em: <
<https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico>

&sgl_tipo=RES&num_ato=00000037&seq_ato=000&vlr_ano=2011&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC >. Acesso em: 05 jan. 2017.

GADOTTI, Moacir. Reinventando Paulo Freire na escola do século 21. In: TORRES, Carlos Alberto et al. **Reinventando Paulo Freire no século 21**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. cap. 4, p. 91-107.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O aluno como invenção**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GUTIÉRREZ MARTÍN, Alfonso. Criação multimídia e alfabetização na era digital. In: APARICI, Roberto (Org.). **Educomunicação: para além do 2.0**. Tradução de Luciano Menezes Reis. São Paulo: Paulinas, 2014. (Coleção educomunicação). cap. 8, p.187 - 201.

GUTIÉRREZ PÉREZ, Francisco. **Linguagem total: uma pedagogia dos meios de comunicação**. Tradução de Wladimir Soares. São Paulo: Summus, 1978.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução de João Paulo Monteiro. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1980.

IBGE. **Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal**: 2014. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95753.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 77).

INEP. **Notas estatísticas do Censo Escolar 2015**. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36521-apresentacao-censo-escolar-divulgacao-22032016-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 26 maio 2016.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015**. Brasília, DF, 2016b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 26 maio 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IBICT). **Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações (BDTD)**. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <<http://bdtb.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 04 jan. 2017.

KAPLÚN, Mario. Processos educativos e canais de comunicação. In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. (Org.). **Educomunicação**:

construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 175-186. (Coleção Educomunicação).

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003. (Série Prática Pedagógica).

_____. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

_____. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: MEC, 2010. p. 1-20. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>>. Acesso em: 20 out. 2016.

KRAMER, Sonia. Infância e currículo: paradoxos, mudanças e riscos. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; ALVES, Maria Palmira Carlos; GARCIA, Regina Leite, (Org.). **Currículo, cotidiano e tecnologias**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006. p. 197-214.

KUHLMANN JÚNIOR, Moisés. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LEITE, Lígia Silva (coord.). **Tecnologia educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula**. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Luciano Vieira et al. Quão distantes estão as metodologias emergentes centradas na geração y, em relação aos nativos digitais. Reflexões e apontamento de soluções sob a ótica da estratégia de evolução adaptativa. 2016. In: **ANAIS ELETRÔNICOS DO XXII WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA – WIE**, 22, 2016. Uberlândia, 2016, p. 973-977. Disponível em <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/6621>> Acesso em: 02 dez. 2016.

LÚDICO. In: GOMES, Christianne Luce (Org.). **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 141-146.

MACHADO, Maria Cristina Gomes; LARA, Angela Mara de Barros; LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. As raízes da educação infantil no Brasil: análise da proposta de Rui Barbosa. In: CARVALHO, Carlos Henrique de; MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de; ARAÚJO, José Carlos Souza (Org.). **A infância na modernidade: entre a educação e o trabalho**. Uberlândia: EDUFU, 2007. p. 209-242.

MARQUES, Mario Osorio. Na sala de aula: alunos e professores à busca de se entenderem, a si e a seus mundos. In: _____. **A escola no computador: linguagens rearticuladas, educação outra.** - Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. cap. 5, p. 151-182.

MASETTO, Marcos Tarciso. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2000. cap. 3, p.133-173. (Coleção Papirus Educação).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 9-29.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em formação).

OROZCO-GÓMEZ, Guillermo. Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI. In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. (Org.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento.** São Paulo: Paulinas, 2011. p. 159-174. (Coleção Educomunicação).

PATELA, Nelma. O perfil geracional dos alunos de hoje – repto à emergência de novas teorias educativas. **E-Revista de Estudos Interculturais do CEI,** São Mamede de Infesta, n. 4. p. 1-20, maio 2016. Disponível em: <http://www.iscap.pt/cei/E-REI%20Site/4Artigos/Artigos/Nelma_Patela_O%20Perfil%20Geracional%20dos%20Alunos%20de%20Hoje.pdf>. Acesso em: 30 out.2016.

PORTINARI, Cândido. **Crianças soltando pipas.** 1932. 1 desenho a nanquim bico-de-pena, a nanquim pincel e a aguada de nanquim, papel, p&b, 18 X 23 cm (aproximadas). Coleção Capilla Alfonsina, Centro de Estudios Literários Alfonso Reyes, México, D.F., MEX. Disponível em: <<http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/3787/detalhes>>. Acesso em: 05 fev.2017.

_____. **Crianças brincando no pátio da escola.** 1933. 1 desenho a grafite e a aquarela, papel, color., 15.5 X 22.3 cm (aproximadas). Coleção particular. Disponível em: <<http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/2938/detalhes>>. Acesso em: 05 fev.2017.

PRENSKY, Marc. A geração dos jogos: a mudança dos aprendizes. In: _____. **Aprendizagem baseada em jogos digitais.** Tradução de Eric Yamagute. São Paulo: Ed. Senac, 2012, p. 59-100.

RABELO, Desirée Cipriano. As novas redes e as antigas questões não resolvidas. In: MELO, José Marques de et al (Org.). **Sociedade do conhecimento: aportes latino-americanos.** São Bernardo do Campo: UESP: Cátedra Unesco para o Desenvolvimento Regional, 2005, p. 157-164.

REIS, Ana Tereza Vendramini. **A importância das TICs e da educação como processo comunicacional dialógico no ensino superior: um estudo da Universidade**

Estadual de Mato Grosso do Sul. 2016. 161 f. Tese (Doutorado em Comunicação Social) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2016.

RIMOLI, Ariane Porto Costa. O mundo da comunicação e o mundo da criança. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v.21, n.1, p. 51-59, jan/jun 2016. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v21i1p51-59>

RONCA, Paulo Afonso Caruso; TERZI, Cleide do Amaral. O movimento lúdico. In: _____. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. São Paulo: Instituto Esplan, 1995, cap. 4, p. 95-103.

SANCHO, Juana María. A tecnologia: um modo de transformar o mundo carregado de ambivalência. In: _____. (Org.). **Para uma tecnologia educacional**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOS, Vanessa Matos dos. **Materiais audiovisuais para a educação a distância: a contribuição dos estilos de aprendizagem**. 2013. 315 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2013.

_____. Entre a comunicação e a educação: audiovisuais e estilos de aprendizagem. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 21., 2016, Salto. **Anais eletrônicos....** São Paulo: Intercom, 2016. v. 1. p. 1-14. Disponível em: <<http://www.portalintercom.org.br/anais/sudeste2016/resumos/R53-1470-1.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

SILVA, Polyana Aparecida Roberta da. **Infância e educação infantil: programa de formação inicial para professores em exercício (2004-10)**. 2014. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

SILVA, Sonia Maria Gonçalves da. **Os recursos geotecnológicos como possibilidade pedagógica na educação infantil**. 2013. 72 f. Dissertação (Mestrado em Geomática) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

SILVERSTONE, Roger. Tecnologia. In: _____. **Por que estudar a mídia?** Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 45- 62.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Departamento Científico de Adolescência da SBP. **Manual de Orientação sobre a Saúde de Crianças e Adolescentes na Era Digital**: Rio de Janeiro, 2016. Disponível em:< <https://www.sbp.com.br/sbp-em-acao/saude-de-criancas-e-adolescentes-na-era-digital/>>. Acesso em 07. Nov.2016.

SUBTIL, Maria José; BELLONI, Maria Luiza. Dos audiovisuais à multimídia: análise histórica das diferentes dimensões. In: BELLONI, Maria Luiza (Org.). **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 47-72.

TAKAHASHI, Tadao (Org.). **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. – Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. p. 1-14. Disponível em: <<https://www.governoeletronico.gov.br/documentos-e-arquivos/livroverde.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2017.

TAPSCOTT, Don. **A hora da geração digital**: como os jovens que cresceram usando a Internet estão mudando tudo, das empresas aos governos. Tradução de Marcello Lino. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 277-303.

TEIXEIRA, Sirlândia R. de O. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca**: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

APÊNDICE A – Publicações da SEB para a Educação Infantil

Publicações direcionadas à educação infantil pela SEB disponibilizadas no meio eletrônico no portal do MEC		
Categoria de publicação	Título	Ano
Documentário	- Território do Brincar: diálogo com escolas/ documentário.	2016
Documento	- Integração das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino.	2002
	- Prêmio Qualidade na Educação Infantil – 2004 (documento síntese dos projetos premiados).	2004
	- Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – 2 v.; - Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil – 2 arquivos (parâmetros básicos e encarte); - Prêmio Professores do Brasil – 2005 (Documento síntese de experiências premiadas – parte 1 e 2).	2006
	- Política de educação infantil no Brasil: relatório de avaliação; - Indicadores da Qualidade na Educação Infantil; - Monitoramento do uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (relatório e livreto); - Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças; - Orientações sobre convênios.	2009
	- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).	2010
	- Pesquisa nacional caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural – 2012 / 4 arquivos de relatórios; - Relatórios regionais da pesquisa nacional de caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural – 2012 (Sul, Norte, Sudeste, Nordeste e Centro-Oeste) – 5 arquivos de relatórios; - Brinquedos e brincadeiras (manual de orientação pedagógica); - Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial; - Educação infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação.	2012
	- Análise das discrepâncias entre as conceituações de educação infantil do INEP e IBGE, sugestões e subsídios para maior e mais eficiente divulgação dos dados; - Estudo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância – (produto 2); - Dúvidas mais frequentes em relação à educação infantil.	2013
	- Educação infantil do campo; - Instrumento de acompanhamento da expansão da oferta da educação infantil, urbana e rural; - Estudo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância – (produto 3).	2014
	- Avaliação da educação infantil a partir da avaliação de contexto.	2015
Link no Portal do MEC	- Programa de formação inicial para professores em exercício na educação infantil – Proinfantil (informações gerais).	[2005?]
Livro	- Deixa eu falar!	2011
	- Oferta e demanda de educação infantil no campo; - Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais.	2012
	- Educação Infantil: os desafios estão postos e o que estamos fazendo?	2014
	- Implementação do Proinfância no estado do Rio Grande do Sul; - Território do Brincar: diálogo com escolas/ livro em pdf; - Educação Infantil em jornada de tempo integral.	2015
Publicação	- Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações.	2014
	- Diretrizes em Ação (guia informativo).	2015
Revista	- Revista Criança (edições nº 38 à 46).	2005 à 2008

Fonte: a autora, dados de Brasil (2016).

APÊNDICE B - Quadro de análise da LDB 9394/96

Pesquisa por palavras-chave das categorias de análise do documento LDB 9394/96 (BRASIL, 1996)		
Categoria	Palavra-chave	Resultado
Pré-escola	Pré-escola	Há citações.
TICs	Audiovisual	Nenhum resultado encontrado.
	Computador	Nenhum resultado encontrado.
	Digital	Nenhum resultado encontrado.
	Internet	Há uma citação que menciona internet referindo à educação superior.
	Mídias	Nenhum resultado encontrado.
	Tecnologias	Há citações com a palavra-chave tecnologias e palavras correlatas (tecnológicos e tecnológicas) referindo ao ensino fundamental, ensino médio, educação profissional, educação superior e dos profissionais da educação.
	TICs	Nenhum resultado encontrado.

Fonte: a autora.

APÊNDICE C - Quadro de análise dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil

<p align="center">Pesquisa por palavras-chave das categorias de análise do documento</p> <p align="center">Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b)</p>		
Categoria	Palavra-chave	Resultado
Pré-escola	Pré-escola	Há algumas citações que não foram consideradas para análise devido mencionarem outros documentos e pesquisas.
TICs	Audiovisual	Nenhum resultado encontrado.
	Computador	Nenhum resultado encontrado.
	Digital	Nenhum resultado encontrado.
	Internet	Há duas citações no v1 do documento que mencionam resultados de pesquisas recentes disponíveis na internet. Há citações no v2.
	Mídias	Nenhum resultado encontrado.
	Tecnologias	Nenhum resultado encontrado.
	TICs	Nenhum resultado encontrado.

Fonte: a autora.

APÊNDICE D - Quadro de análise dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil

<p align="center">Pesquisa por palavras-chave das categorias de análise do documento</p> <p align="center">Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b)</p>		
Categoria	Palavra-chave	Resultado
Pré-escola	Pré-escola	Há citações.
TICs	Audiovisual	Há citações.
	Computador	Nenhum resultado encontrado.
	Digital	Há uma citação que menciona o texto em formato digital apenas como recurso de acessibilidade para alunos com deficiência.
	Internet	Há citação.
	Mídias	Nenhum resultado encontrado.
	Tecnologias	Nenhum resultado encontrado.
	TICs	Nenhum resultado encontrado.

Fonte: a autora.

APÊNDICE E - Quadro de análise das DCNEI

Pesquisa por palavras-chave das categorias de análise do Documento DCNEI (BRASIL, 2010)		
Categoria	Palavra-chave	Resultado
Pré-escola	Pré-escola	Há citações.
TICs	Audiovisual	Nenhum resultado encontrado.
	Computador	Há citação.
	Digital	Nenhum resultado encontrado.
	Internet	Nenhum resultado encontrado.
	Mídias	Há citação com uma palavra correlata (midiáticos).
	Tecnologias	Há citação com duas palavras correlatas (tecnológico e recursos tecnológicos).
	TICs	Nenhum resultado encontrado.

Fonte: a autora.

APÊNDICE F - Quadro de análise do PNE 2014-2024

Pesquisa por palavras-chave das categorias de análise do Documento PNE (BRASIL, 2014)		
Categoria	Palavra-chave	Resultado
Pré-escola	Pré-escola	Há citações.
TICs	Audiovisual	Há uma citação que mencionam audiovisuais referindo à educação superior.
	Computador	Há citações.
	Digital	Há citações com palavras correlatas (recursos tecnológicos digitais e rede digitais). Há citação com palavra correlata (acervo digital) referindo à educação superior.
	Internet	Há citações.
	Mídias	Nenhum resultado encontrado.
	Tecnologias	Há citações com palavras correlatas (tecnologias educacionais, tecnologia assistiva e recursos tecnológicos digitais). Há citações com palavras correlatas (tecnologias pedagógicas e tecnologias de educação à distância) referindo a outros contextos da educação nacional.
	TICs	Há citações.

Fonte: a autora.