

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS – RIO CLARO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO E
TECNOLOGIA

RECURSOS DIGITAIS E TECNOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: (CO)RRELAÇÕES CONTEMPORÂNEAS

CARITA PELIÇÃO

Rio Claro – SP
2023

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS – RIO CLARO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO E
TECNOLOGIA**

RECURSOS DIGITAIS E TECNOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: (CO)RRELAÇÕES CONTEMPORÂNEAS

CARITA PELIÇÃO

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista - UNESP, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Humano e Tecnologias.

Área: Tecnologia, corpo e cultura

Orientador: Professor Dr. Afonso Antonio Machado.

Rio Claro – SP
2023

P384r Pelicão, Carita
Recursos digitais e tecnológicos na Educação Infantil :
(co)rrelações contemporâneas / Carita Pelicão. -- Rio Claro,
2023
111 p. : tabs., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientador: Afonso Antonio Machado

1. Educação Infantil. 2. Recursos Digitais. 3. Recursos
Tecnológicos. 4. Desenvolvimento humano e tecnologias. 5.
Perspectiva histórico-cultural. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do
Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

**TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: RECURSOS DIGITAIS E TECNOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
(CO)RRELAÇÕES CONTEMPORÂNEAS**

AUTORA: CARITA PELIÇÃO

ORIENTADOR: AFONSO ANTONIO MACHADO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, área: Tecnologias nas Dinâmicas Corporais pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. AFONSO ANTONIO MACHADO (Participação Virtual)
Departamento de Educação Física / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Prof. Dr. GUSTAVO LIMA ISLER (Participação Virtual)
Departamento de Educação Física / Centro Universitário Claretiano

Prof. Dr. GUILHERME BAGNI (Participação Virtual)
Departamento de Educação Física / Secretaria de Educação - Prefeitura de Rio Claro - SP

Rio Claro, 16 de junho de 2023

Dedico este trabalho aos meus pais,
que me apoiam incondicionalmente.

AGRADECIMENTOS

“Tu deviens responsable pour toujours de ce que tu as apprivoisé”

(Antoine de Saint-Exupéry)

Materializado nesta dissertação está a finalização de uma etapa muito importante da minha vida e a realização de um desejo que eu almejava há alguns anos. Por isso, meu primeiro e maior agradecimento é para meu orientador, Afonso Antonio Machado, que me acolheu sem me conhecer, confiou em mim e me ofereceu todo apoio que pôde ao longo da minha trajetória. Mesmo com as dificuldades da vida e da distância, fez superar o título de professor doutor, ao qual eu já possuía respeito, e passou a ser alguém por quem eu guardo enorme admiração e carinho. Te agradeço de coração, professor!

Agradeço a todos que contribuíram para a construção desta pesquisa de alguma forma, em especial:

À minha mãe, Palmira, e ao meu pai, Leonardo, porque vocês são maravilhosos, me dão suporte, me apoiam e estão sempre caminhando ao meu lado, incentivando minhas loucuras acadêmicas. Amo vocês!

À Taís Pelição, minha irmã, que me encorajou a fazer o mestrado, mesmo eu tendo desanimado devido a algumas tentativas anteriores que foram frustradas. Ela, que viveu toda a experiência do Programa em Desenvolvimento Humano e Tecnoligas antes de mim, guiou meu caminho, oferecendo suporte para que eu também pudesse ter acesso às excelentes oportunidades de aprendizado que ela teve no mestrado.

Ao Pedro, meu namorado, que ouviu minhas angústias e dificuldades enfrentadas no decorrer dos estudos, que me ajudou com o inglês e me socorreu com sua expertise em informática, além de contribuir lendo e opinando sobre este trabalho.

À Fernanda Jardim Maia, Marta Baggio Bippus e Ielson José dos Santos, meus companheiros de pesquisa e pessoas incríveis. Formamos um grupo muito parceiro, trocamos mensagens, informações, nos apoiamos, produzimos juntos, tivemos a oportunidade de viajar ao Rio de Janeiro para um congresso. Foi uma jornada muito gratificante com vocês. Agradeço por tudo!

À Aline Diniz de Oliveira Bodo, minha amiga e companheira de escola em época de pandemia. Obrigada por comemorar comigo meu ingresso no mestrado e pelo incentivo, mesmo estando no mesmo barquinho furado que eu!

À professora Ana Paula Prado e à professora Regina Celia de Melo Ramos, pelas substituições nas dispensas de mestrado, sou extremamente grata à vocês.

À Livia Maria Ribeiro Leme Anunciação e à Adriana Marianeli de Matos Mascaro. Obrigada pela compreensão e orientação. Vocês são pessoas incríveis e excelentes gestoras.

À Secretaria de Educação do Município de Bauru/SP, pela autorização da aplicação do questionário e pela aprovação da minha dispensa para estudos.

À todas as professoras e professores que se dispuseram a responder o questionário desta pesquisa.

À Seção Técnica de Pós-Graduação, principalmente à Milena Filier e à Ivana T. Brandt, pela atenção, respostas às dúvidas, paciência e consideração.

Aos membros da banca de qualificação e defesa, Prof. Dr. Gustavo Lima Isler e Prof. Dr. Guilherme Bagni, que fizeram apontamentos relevantes e contrubuíram para o aperfeiçoamento deste estudo.

Por fim, agradeço à CAPES pela bolsa, que me ajudou em participações de eventos e publicações científicas.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

PRIMEIRO DIA

Um olhar desconfiado analisa o ambiente
Uma nova sensação enche o coração já agitado
É angústia, felicidade, medo exacerbado
Não demora, corre a lágrima consciente
A fortaleza foi rompida, é bastante evidente
Lá se vai o afago, o colo materno e paterno

A insegurança assume que está presente
Um passo ponderado é dado
Ainda é ingênuo, é desajeitado
Um tombo inesperado acometeu-lhe de repente
Que susto! Todo esforço fora insuficiente!
Já desiludido, eis que sente um abraço fraterno

Abraço singelo; uma ação altruísta e pertinente
O coração, então, aquietou-se admirado
Aquele gesto o havia acalmado
Agora, sereno e acolhido, percebe-se sorridente
Que lugar incrível era aquele! Surpreendente!
Escola: infâncias e esperanças do hodierno.

RECURSOS DIGITAIS E TECNOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: (CO)RRELAÇÕES CONTEMPORÂNEAS

RESUMO

Esta pesquisa é fruto da perspectiva docente da autora principal, que vivenciou o período de pandemia de Covid-19 no formato remoto de ensino e experienciou incertezas, angústias e tentativas de utilização de recursos digitais e tecnológicos voltados à Educação Infantil no município de Bauru/SP. Assim, teve como objetivo principal identificar como se deu o uso de recursos digitais e tecnológicos aplicados ao contexto da Educação Infantil do sistema de ensino do município de Bauru/SP, voltados às crianças de 4 a 5 anos de idade, antes e durante a pandemia de Covid-19, e após a retomada do ensino presencial, especificamente entre os anos de 2019 a 2022. Ademais, este estudo se justifica por abordar uma temática atual, constantemente debatida no meio educacional e midiático, mas ainda pouco direcionada para o ensino de crianças pequenas, especialmente até 5 anos de idade, que corresponde à creche e à pré-escola no Brasil. Esta pesquisa usou de abordagem qualitativa, de caráter exploratório, que contou com a aplicação de um questionário com 21 (vinte e uma) questões, como técnica de coleta de dados, cujos respondentes foram 26 (vinte e seis) professores de Educação Infantil do sistema de ensino do município de Bauru/SP. As questões foram divididas em cinco tópicos principais: questões sociodemográficas; contexto e perspectiva pessoal-profissional; questões específicas da pesquisa (uso de recursos digitais e tecnológicos na Educação Infantil); equipamentos de trabalho e finalização – relacionada à verificação de necessidade de formação. O questionário foi planejado e organizado para representar a realidade dos professores que atuam no sistema de ensino de Bauru/SP, sendo semiestruturado e composto por perguntas abertas e fechadas. Os resultados principais apontam que os docentes recorreram ao uso de recursos digitais e tecnológicos durante o período de Covid-19, sendo mais recorrente a televisão, o DVD, o aparelho de som e as músicas e vídeos acessados por meio da internet, através do YouTube. No entanto, verificou-se que mesmo os docentes que apontaram reconhecer a importância do uso de recursos digitais e tecnológicos na Educação Infantil não continuaram com a mesma prática após a retomada das aulas presenciais. Um dos indicadores para tal evidência encontrada foi que existem dificuldades por parte dos professores em relação ao manejo de recursos digitais e tecnológicos aplicados ao contexto infantil e ainda dúvidas em como vinculá-los ao pressuposto teórico adotado pelo município de Bauru/SP, que é a Pedagogia Histórico Cultural, pensada por Lev Vigotsky e colaboradores. Conjectura que assinala a necessidade e demanda docente por qualificação profissional.

Palavras-chave: Educação Infantil; Recursos Digitais; Recursos Tecnológicos; Idade pré-escolar; Perspectiva histórico-cultural.

DIGITAL AND TECHNOLOGICAL RESOURCES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CONTEMPORARY (CO)RELATIONSHIPS

ABSTRACT

This research is the result of the teaching perspective of the main author, who experienced the period of the COVID-19 pandemic in the remote teaching format and experienced concerns, anxieties and attempts to use digital and technological resources aimed at Early Childhood Education in the municipality of Bauru/SP. Thus, its main objective was to identify how digital and technological resources were used in the context of Early Childhood Education in the teaching system of the municipality of Bauru/SP, aimed at children aged from 4 to 5 years old, before and during the COVID-19 pandemic, and after the restart of face-to-face teaching, specifically between the years of 2019 to 2022. In addition, this study is justified by addressing a current theme, constantly debated in the educational and media environment, but still little directed towards teaching of small children, especially up to 5 years of age, which correspond to daycare and preschool in Brazil. This research used a qualitative, exploratory approach, which involved the application of a dialogue with 21 (twenty-one) questions, as a data collection technique, whose respondents were 26 (twenty-six) Early Childhood Education teachers from the city of Bauru/SP. The questions were divided into five main themes: sociodemographic issues; context and personal-professional perspective; specific research questions (use of digital and technological resources in Early Childhood Education); work equipment and finishing equipment – related to the training needs from participants. The plan was devised and organized to represent the reality of teachers who work in the teaching system of Bauru/SP, thus being semi-structured and composed of open and closed questions. The results indicate that teachers continued to use digital and technological resources during the COVID-19 period, with television, DVD, some devices and music and videos accessed through the Internet, through YouTube – the last being more recurrent. However, even the teachers who recognized the importance of using digital and technological resources in Early Childhood Education did not continue to practice it after the resumption of face-to-face classes. One of the indicators for such evidence found was that there are difficulties on the part of teachers in relation to the management of digital and technological resources applied to the children's context and still doubts on how to link them to the budget adopted by the municipality of Bauru/SP, which is Pedagogy Cultural History, designed by Lev Vigotsky and collaborators. Conjunction that indicates the need and demand for teaching professional qualification.

Keywords: Child education; Digital Resources; Technological Resources; Preschool age; Historical-cultural perspective.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Atividades pedagógicas disponíveis no site da Prefeitura de Bauru.....	15
Figura 2 – Exemplo de recorte de atividade pedagógica desenvolvida pelo app Genially.....	16
Figura 3 – Recorte de vídeo editado pela autora para compor atividade do app Genially.....	17
Figura 4 – Cards dos convites para Contação de História síncrona.....	17
Figura 5 - Síntese da Cronologia da História Geral.....	20
Figura 6 - Madonna and Child, Bono da Ferrara (século XV).....	32
Figura 7 - Roda Infantil, João Candido Portinari, 1932 (século XX).....	33
Figura 8 - Síntese gráfica da teoria da periodização do desenvolvimento de D. B. Elkonin.....	39
Figura 9 – Sorteio de setores para aplicação do questionário (na imagem, setor 6).....	49
Figura 10 – Convite aos professores.....	50
Figura 11 – Resposta à pergunta 1 do questionário.....	54
Figura 12 – Resposta à pergunta 2 do questionário.....	55
Figura 13 – Resposta à pergunta 3 do questionário.....	55
Figura 14 – Resposta à pergunta 4 do questionário.....	56
Figura 15 – Resposta à pergunta 5 do questionário.....	56
Figura 16 – Justificativas para a pergunta 5 do questionário.....	57
Figura 17 – Resposta à pergunta 6 do questionário.....	58
Figura 18 – Resposta à pergunta 7 do questionário.....	58
Figura 19 – Resposta à pergunta 8 do questionário	58
Figura 20 – Nuvem de palavras que compreendem recursos digitais e tecnológicos educacionais para os professores participantes da pesquisa.....	59
Figura 21 – Resposta à pergunta 10 do questionário.....	62
Figura 22 – Resposta à pergunta 12 do questionário.....	64
Figura 23 – Resposta à pergunta 13 do questionário.....	66
Figura 24 – Frequência na utilização de RDT antes da pandemia.....	67
Figura 25 – Resposta à pergunta 14 do questionário.....	68
Figura 26 – Frequência na utilização de RDT durante a pandemia.....	69

Figura 27 – Resposta à pergunta 14.3 do questionário.....	69
Figura 28 – Resposta à pergunta 15 do questionário.....	70
Figura 29 – Resposta à pergunta 16 do questionário.....	73
Figura 30 - Resposta à pergunta 17 do questionário.....	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categoria dos participantes.....	60
Quadro 2 – Utilização de RDT na EI antes e durante a pandemia de Covid-19, e após a retomada do ensino presencial.....	72

LISTA DE ABREVIATURAS

APP	Aplicativo
ATPC	Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo
EI	Educação Infantil
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PHC	Psicologia Histórico-Cultural
PPG	Programa de Pós-Graduação
RDT	Recursos Digitais e Tecnológicos
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
THC	Teoria Histórico-Cultural
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

SUMÁRIO

MEMORIAL, EXPERIÊNCIA E APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....	13
1 INTRODUÇÃO.....	20
2 JUSTIFICATIVA	24
3 HIPÓTESE E OBJETIVOS DO ESTUDO	26
3.1 Hipótese inicial da pesquisa	26
3.2 Objetivo geral	27
3.3 Objetivos específicos	27
4 REVISÃO DE LITERATURA	28
4.1 Recursos digitais e tecnológicos	28
4.2 Criança e infância, concepções não lineares	32
4.3 Breve histórico da Educação Infantil no Brasil.....	34
4.4 Periodização do desenvolvimento psíquico da criança: períodos da Primeira Infância e da idade Pré-Escolar segundo os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.....	36
4.5 O uso de recursos digitais e tecnológicos e a periodização do desenvolvimento psíquico	45
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	47
5.1 Método de pesquisa	47
5.2 Caracterização: Contexto, Participantes da pesquisa e Procedimentos.....	48
5.3 Instrumentos da pesquisa.....	51
5.4 Análise dos dados.....	52
6 RESULTADOS.....	54
6.1 Categorização da amostra.....	54
6.2 Discussão.	77
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS.....	88
REFERÊNCIAS DAS FIGURAS.....	93
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORA(E)S SOBRE O USO DE RECURSOS DIGITAIS E TECNOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	94

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	
.....	100
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	103
ANEXO B – Autorização de pesquisa concedida pela Secretaria de Educação do Município de Bauru/SP	109
ANEXO C - Regulamento de adesão ao chip de dados móveis para servidores integrantes do Quadro do Magistério de Bauru/SP	110
ANEXO D - Figura 5 ampliada (Síntese da Cronologia da História Geral)	111
.....	

MEMORIAL, EXPERIÊNCIA E APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Desde pequena tenho enorme admiração pela docência e guardo na memória lembranças carinhosas de excelentes professores que marcaram minha trajetória de vida pessoal, a começar pela Márcia Magda, minha professora do pré-primário (hoje o atual primeiro ano do Ensino Fundamental I).

Desde aquele período, quando eu tinha por volta de cinco ou seis anos de idade, lembro-me claramente de dizer a qualquer um que me perguntasse (e para quem não me perguntasse também, claro – o importante era compartilhar meu entusiasmo!) que quando eu crescesse eu seria professora. Aquela fala era dita com tanta convicção e com um sentimento tão genuíno que os momentos do brincar, dentro e fora da escola, eram meu refúgio favorito para assumir tal papel, que estando na condição de criança não seria possível que fosse concretizado. Mas sorte mesmo tiveram minha irmã e meus primos, que puderam estudar com afinco durante as brincadeiras que eu fazia questão de planejar e organizar com seriedade nos períodos do contraturno da escola!

Enfim, meu impulso foi tamanho que hoje, de fato, exerço esse tão importante ofício e posso finalmente afirmar que as ações dos notáveis professores que passaram pela minha vida estão refletidas de alguma maneira em minhas práticas profissionais.

Assim, minha jornada teve início com uma primeira graduação em Licenciatura em Artes Visuais, pela Universidade Estadual Paulista – Unesp de Bauru/SP e, após a conclusão desta, comecei lecionando para crianças e adolescentes entre 11 e 18 anos de idade (o que corresponde a turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio) da rede pública do estado de São Paulo.

Não satisfeita com a primeira graduação, tratei logo de cursar outra Licenciatura (dessa vez em Pedagogia e pela Universidade Nove de Julho – Uninove) com a intenção de ministrar aulas para crianças da Pré-Escola (incluindo a Primeira Infância, que equivale à creche), e durante esse período participei de um concurso de um município no interior do estado de São Paulo para atuar na Educação Infantil. Em fevereiro de 2020 lá estava eu começando a fazer meus primeiros planejamentos pedagógicos para a etapa da Educação Básica que eu tanto queria atuar.

Mas, deparei-me com um primeiro desafio; o currículo do sistema de ensino do município aludido era inteiro pautado nos pressupostos teóricos do pesquisador e psicólogo soviético Lev Vigotsky e seus colaboradores (perspectiva histórico-cultural ou sócio-histórica). Foi um desafio porque não se tratava de uma teoria que eu tinha tanta familiaridade e, diante do cenário que eu estava inserida, senti a necessidade de compreendê-la melhor. Percurso este que ainda trilho por meio de estudos e formação continuada.

Depois, com o final do mês de fevereiro de 2020, defrontei-me com um segundo e ainda maior desafio e que provavelmente marcou muitas outras pessoas; a pandemia de Covid-19, que causou profundos impactos em numerosos setores da sociedade.

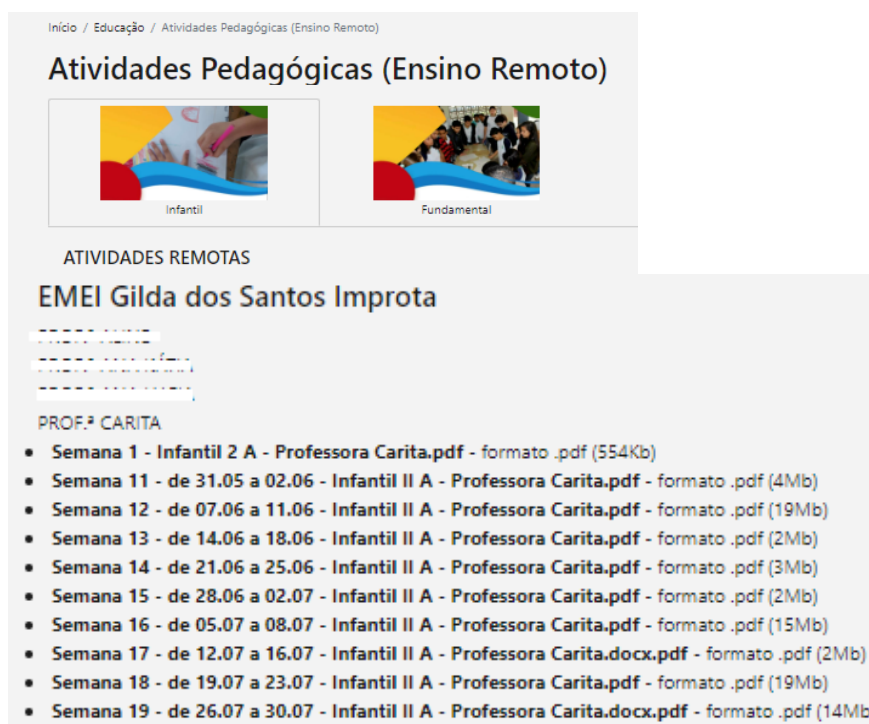
No que concerne à ótica educacional, certamente há muitos relatos e estudos sobre esse momento histórico, mas o fato é que para a minha vivência pessoal, o uso emergencial de recursos digitais e tecnológicos - RDT voltados ao planejamento de aulas para crianças tão pequenas, de dois a cinco anos de idade, não foi uma tarefa simples. Todavia, esse uso não ocorreu de imediato.

A princípio, quando estávamos vivenciando integralmente o modelo remoto de ensino, os professores receberam a orientação para que as atividades pedagógicas fossem planejadas semanalmente e elaboradas em um arquivo de texto, sendo este disponibilizado digitalmente para as famílias dos estudantes. A disponibilização, por sua vez, era feita via whatsapp - processo realizado pela gestão da escola, no caso dos docentes que optaram por não aderirem à grupos de mensagens, ou pelos próprios professores, quando havia adesão voluntária ao uso do referido aplicativo.

Com a manutenção da pandemia e o consequente prolongamento do ensino remoto, as escolas começaram a oferecer as atividades impressas, bem como materiais artísticos e escolares para as famílias retirarem com prévio agendamento.

Ademais, a equipe de tecnologia da Prefeitura de Bauru programou um espaço específico no site oficial do município, em que as atividades puderam ser armazenadas e acessadas (Figura 1) por qualquer pessoa e de qualquer computador ou smartphone, desde que estivesse conectado à internet.

Figura 1 – Atividades pedagógicas disponíveis no site da Prefeitura de Bauru



Fonte: Recortes do site da Prefeitura de Bauru (2022)

Entretanto, na escola em que eu atuava, o retorno dos familiares em relação às atividades das crianças foi baixo em determinados momentos, para não dizer nulo. A propósito, essa foi uma característica prevalente em todo o sistema escolar de Bauru, conforme relatos de professores e gestores durante as infindáveis reuniões que eram promovidas constantemente entre a equipe pedagógica via Google Meet.

De maneira geral, as famílias costumavam argumentar que não tinham dificuldades em acessar o material elaborado para o ensino remoto, porém não realizavam tal ação por três principais motivos recorrentes: (1) não conseguiam realizar as atividades propostas em casa (uma vez que não compreendiam o que era para ser feito ou por não saberem como conduzir o processo de aprendizagem de forma adequada), (2) possuíam uma quantidade inferior de aparelho celular ou computador em relação ao número de filhos para estudar, ou então a qualidade dos dados móveis/internet residencial não era adequada, e (3) priorizavam os estudos dos filhos mais velhos em detrimento dos filhos que estavam matriculados na Educação Infantil (até 5 anos).

Assim, considerando a circunstância apresentada, a gestora da minha sede escolar à época propôs que nós, professoras, déssemos prioridade ao uso de imagens, esquemas e vídeos (autorais ou não) na estruturação das atividades. Estas ainda estão disponíveis no site da Prefeitura de Bauru e podem ser consultadas (para visualizá-las, clique em 'site' ou consulte o endereço eletrônico nas referências das figuras).

Além disso, no ano de 2020, eu fiquei responsável por adaptar as atividades de todas as turmas para um formato mais atrativo visualmente, que continha imagens dinâmicas, áudios, músicas e vídeos, através de um aplicativo (app) chamado Genially. Esse programa cria uma apresentação sequenciada (como o PowerPoint), que é acessada virtualmente, por meio de um link. O interessante é que a introdução desse formato facilitou a compreensão das atividades pelos familiares, que seguiam orientações mais simples e assertivas, e com intermédio de figuras norteadoras animadas.

Figura 2 – Exemplo de recorte de atividade pedagógica desenvolvida pelo app Genially

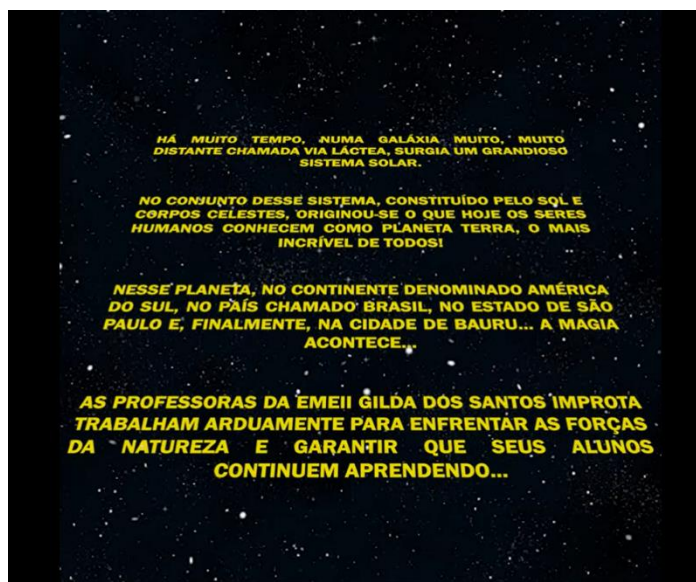


Fonte: (PELIÇÃO, 2020b, p. 8)

Com relação aos vídeos, eu busquei aprender sobre alguns princípios básicos de edição para ajudar no meu trabalho pedagógico e no das demais professoras. Foi moroso no início, pois eu não tinha conhecimento prévio e ainda precisava conciliar o aprendizado com a administração do prazo semanal para as publicações. Em contrapartida, é muito satisfatório olhar para o percurso que eu trilhei e analisar que minha prática trouxe resultados positivos para as famílias e crianças da escola. Um exemplo claro que chamou a atenção e encantou quem pôde assistir, foi um pequeno vídeo que eu editei tendo como base a canção

tema de abertura dos filmes Star Wars, considerando que o assunto trabalhado era lua e estrelas – universo.

Figura 3 – Recorte de vídeo editado pela autora para compor atividade do app Genially



Fonte: (PELIÇÃO, 2020a, p. 8)

Em complemento a tudo o que foi mencionado, também realizamos (professoras e gestora) alguns encontros virtuais síncronos¹ com a comunidade escolar para oportunizar momentos conjuntos de contações de histórias.

Figura 4 – Cards dos convites para Contação de História síncrona



Fonte: Cards elaborado pela autora (2021)

¹ Encontros realizados por videoconferência, viabilizados por intermédio do Google Meet, e que aconteciam em tempo real.

Com o cenário da pandemia amenizado, não pude deixar de notar o quanto a área da educação – especialmente a Educação Infantil, que eu vivenciei integralmente - ainda carece de melhorias na vertente de recursos digitais e tecnológicos - RDT, além de perceber e experienciar uma carência na formação de professores, que demonstraram certa relutância e/ou dificuldade em usar e aplicar esses recursos nas aulas e atividades, principalmente no ensino remoto.

Por conseguinte, observei alguns momentos de inquietação e preocupação dos docentes, inclusive eu mesma, com a seleção acertada e adequada de recursos digitais e tecnológicos possíveis de serem utilizados para aquela circunstância, que fossem condizentes com o currículo escolar da Educação Infantil de Bauru e que caminhassem ao encontro da periodização do desenvolvimento psíquico das crianças.

Isso tudo em meio a uma contradição aparente; a de que a sociedade contemporânea (o que abrange tanto professores quanto estudantes) está diretamente imersa nas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC (TEZANI, 2017), ou seja, as tecnologias estão postas e de algum modo elas fazem parte da nossa vida, sendo uma característica vigente.

A partir dessas reflexões paradigmáticas e de tudo que foi enfrentado, surgiram várias dúvidas, como: (1) Será que no período anterior à pandemia, a aproximação com o digital e o tecnológico era realmente limitada na educação como um todo? (2) Durante a pandemia, os professores de Educação Infantil do sistema de ensino de Bauru/SP conseguiram fazer uso de recursos digitais e tecnológicos? Se sim, quais foram esses recursos e como foram aplicados no ensino remoto? (3) Os professores de Educação Infantil de outros sistemas de ensino, também conseguiram utilizar os recursos? De que maneira? Quais foram as experiências a nível nacional? (4) E quanto ao pós pandemia, a Educação incorporaria de fato esses recursos às atividades pedagógicas de Educação Infantil ou seria passageiro?

Desses questionamentos surgiu a necessidade de pesquisar sobre uma pergunta principal: O uso de recursos digitais e tecnológicos aplicados ao contexto da Educação Infantil do sistema de ensino do município de Bauru/SP

(minha área de atuação), voltados às crianças de 4 a 5 anos de idade, ocorreu antes, durante e após² a pandemia de Covid-19?

A escolha pela faixa etária delimitada se deu porque apesar de o sistema de ensino no qual eu atuo oferecer matrículas com aulas regulares para crianças de 2 a 5 anos e vagas para bebês a partir de 4 meses, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) e a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) deixam claro que a Educação Básica é obrigatória e gratuita a partir dos 4 (quatro) anos de idade; sendo, portanto, a Educação Infantil gratuita e obrigatório dos quatro aos cinco anos de idade.

Nesse sentido, a realização de uma pesquisa de levantamento bibliográfico (melhor descrita na seção de Procedimentos Metodológicos) que pudesse responder ao problema inicial, seria melhor viabilizada considerando a idade obrigatória por lei. Além disso, antes dos quatro anos de idade, existem períodos cujas atividades-guia - explicitados pela psicologia histórico-cultural (melhor descritos na seção de Revisão de Literatura) -, demandam relação direta da criança com o adulto e com os objetos do meio.

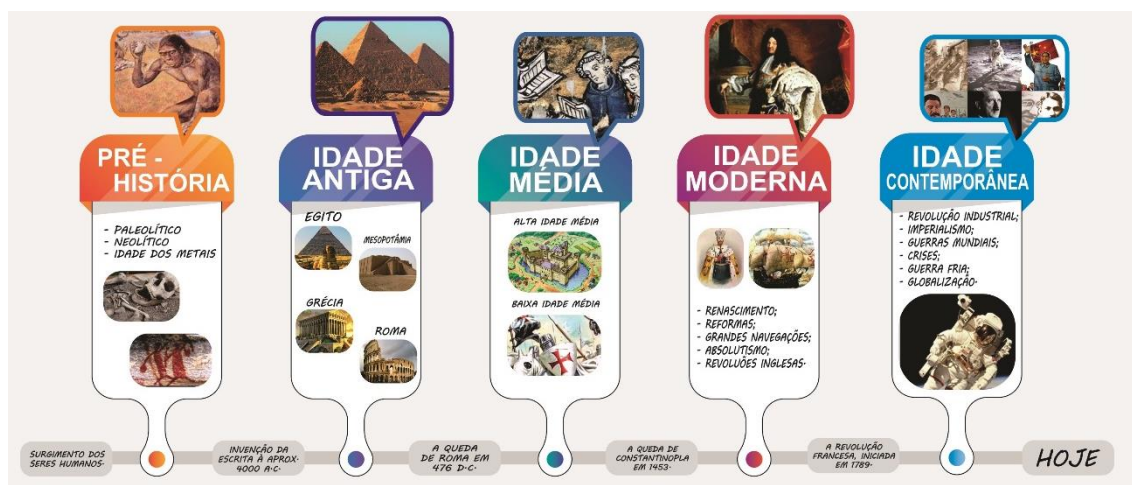
Isto posto, para concretizar minha necessidade de compreender as motivações apontadas, busquei participar do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação - PPG em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, do Instituto de Biociências, da Universidade Estadual Paulista - Unesp de Rio Claro/SP, indicando a orientação do Professor Dr. Afonso Antonio Machado.

Meu interesse pelo programa ocorreu por intermédio da minha irmã, Taís Pelição, que havia cursado Licenciatura em Educação Física pela Unesp de Bauru/SP e depois o referido PPG, e que me incentivou e me deu suporte para que eu também pudesse ter acesso às excelentes oportunidades de aprendizado que ela teve no mestrado. E, assim, após um caminho de dedicação, estudos, pesquisa, erros e acertos, eis que minha dissertação tomou uma forma final, sendo esta que você, leitor, pode apreciar.

² Como pós pandemia, entende-se o ano de 2022, considerando o período de realização desta pesquisa).

1 INTRODUÇÃO

Figura 5 - Síntese da Cronologia da História Geral



Fonte: Adaptado de Moraes (2022)

Iniciemos esta seção refletindo sobre a linha do tempo da Humanidade ou História Geral da Humanidade. Se observarmos apenas um breve recorte desta (como o que indica a Figura 5), sem dispendar esforços com análises detalhadas, notaremos que não houve a existência de uma única sociedade, homogênea, com os mesmos valores éticos e morais e que produziu ciência, arte e filosofia de forma equivalente e uniforme. Mas, o que é sociedade?

Para o sociólogo alemão Norbert Elias (1994), a sociedade é a soma de todas as pessoas; somos ‘nós’. Porém, ele alerta que na composição geral da sociedade existem várias outras sociedades, instituídas pelas características específicas do modo de viver das pessoas e que delineiam cada país. Para o autor, ‘nós’, no Brasil, somos uma sociedade diferente do ‘nós’ da Grã-Bretanha, por exemplo. Ainda assim, mesmo uma grande quantidade de indivíduos fazendo parte de uma mesma sociedade e vivendo de maneira similar, estes não planejaram intencionalmente tal comunhão. A sociedade, portanto, molda a si própria conforme ocorrem as mudanças impostas pelo tempo e pela história.

Em consonância com o que pondera Elias e retomando a reflexão inicial desta introdução, na realidade, talvez nem seja possível falarmos em uma linha temporal quando o assunto é sociedade, uma vez que a história nos conta

narrativas múltiplas, que se entrecruzam como um emaranhado conjunto de rizomas³ culturais que circulam e circularam entre as sociedades plurais.

Aliás, qual é a definição do conceito de cultura, intimamente conectado ao de sociedade? Adiantamos que o primeiro é tão complexo quanto o segundo e, como tal, tem significados que variam conforme o olhar de quem o estuda. Em uma vertente sociológica, Santos (2006) afirma que “cultura é uma preocupação contemporânea, bem viva nos tempos atuais, uma preocupação em entender os muitos caminhos que conduziram os grupos humanos às suas relações presentes e suas perspectivas de futuro” (p. 7).

Nessa vertente, esse pesquisador enfatiza que numerosas divergências marcaram o desenrolar do desenvolvimento da Humanidade; marcas que foram registradas justamente pelos “modos diferentes de organizar a vida social, de se apropriar dos recursos naturais e transformá-los, de conceber a realidade e expressá-la” (SANTOS, 2006, p. 7), até culminar nos moldes atuais.

Desse modo, assumimos cultura como essas marcas que vão surgindo e se impregnando nas sociedades, as quais fala o autor José Luiz dos Santos, marcas que proclamam a lógica interna de cada sociedade, povos e nações, que por sua vez, culminam em uma linha de pensamento, práticas, costumes e padrões que têm certa semelhança e afinidade no interior de um mesmo grupo social. E, pela cultura estar intimamente vinculada à sociedade, ambas são modificadas com o transcorrer do tempo, podendo sofrer verdadeiras metamorfoses.

Com efeito, compreender minimamente a base desses dois pontos teóricos nos ajuda a assumir que as sociedades e culturas são heterogêneas e, por conseguinte, sofreram variações ao longo dos tempos e das múltiplas memórias que contemplam a Humanidade. Logo, a partir da compreensão acerca das abundantes realidades culturais e das modificações pelas quais

³ Segundo Dias e Nassif (2013, p. 153) “Originalmente, o conceito “Rizoma” - palavra de origem grega “*rhyos*”, que quer dizer raiz - foi utilizado na botânica e significa que, na estrutura de algumas plantas, os brotos podem ramificar-se em qualquer ponto, assim como engrossar e se transformar em um bulbo ou tubérculo, que pode funcionar como raiz, talo ou ramo, independente de sua localização na planta”. Posteriormente, o termo foi reutilizado pelo filósofo Gilles Deleuze e pelo psiquiatra Félix Guattari, em 1972, por meio do trabalho intitulado ‘O Anti-Édipo’, em que procuraram “combinar temas e estruturas da filosofia, literatura, antropologia, arte, economia, ciência, política e biologia para explorar uma série de perspectivas da realidade, pois, segundo os autores, era preciso tentar algo novo para a filosofia” (DIAS; NASSIF, 2013, p. 154).

estas passaram, podemos chegar a dois pontos que pretendíamos com a argumentação exposta até aqui: (1) a percepção e o sentimento sobre o que é a infância e a criança também variaram com os desdobramentos temporais, assim como (2) houve uma verdadeira renovação da relação existente entre as pessoas e as tecnologias, refletindo também na área educacional.

Esses dois pontos serão melhor explicitados na seção de Fundamentação Teórica e são alicerces para esta pesquisa, que tem como objetivo geral investigar sobre o uso de recursos digitais e tecnológicos - RDT aplicados ao contexto da Educação Infantil do sistema de ensino do município de Bauru/SP, voltados às crianças de 4 a 5 anos de idade, antes e durante a pandemia de Covid-19, e após a retomada do ensino presencial (neste estudo, o ano de 2022 foi considerado o período de retomada do ensino presencial).

Já os objetivos específicos consistem em (1) compreender o contexto histórico da Educação Infantil no Brasil e a relação com os recursos digitais e tecnológicos, (2) delimitar a definição de recursos digitais e tecnológicos, e (3) compreender as especificidades das crianças em Idade Pré-Escolar, entre 4 e 5 anos de idade, com base nos pressupostos da teoria Histórico-Cultural.

O interesse pelo tema surgiu a partir da motivação pessoal da autora principal, que vivenciou a problemática do uso emergencial de recursos digitais e tecnológicos na Educação Infantil, no município de Bauru/SP, durante e após o ensino remoto estabelecido em decorrência da pandemia.

Esta pesquisa se justifica por abordar uma temática atual e ainda pouco direcionada para o ensino de crianças pequenas - conforme experiência pessoal da autora principal -, sendo de suma importância para aprofundar o debate entorno do uso dos recursos digitais e tecnológicos na Educação Infantil, tendo como suporte os apontamentos dos próprios docentes que atuam diretamente com tal etapa escolar.

Para tanto, na seção 4, realizamos um levantamento bibliográfico ou revisão de literatura, em que constam os seguintes tópicos: (4.1) Recursos digitais e tecnológicos, (4.2) Criança e infância, concepções não lineares, (4.3) Breve histórico da Educação Infantil no Brasil, (4.4) Periodização do desenvolvimento psíquico da criança: períodos da Primeira Infância e da idade Pré-Escolar segundo os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e (4.5) O uso de recursos digitais e tecnológicos e a periodização do desenvolvimento

psíquico. Sobre a periodização do desenvolvimento psíquico da criança, adotamos os preceitos teóricos da Teoria Histórico-Cultural ou sócio-histórica, contemplando fundamentos defendidos por autores e estudiosos como Dermeval Saviani (2021), Juliana Pasqualini e Yaeko Tsuhako (2016), Teresa Cristina Rego (2012), Lev Vigotsky (1996; 2000), Alexis Leontiev (1987; 2004; 2010) e D. B Elkonin (1987).

Os procedimentos metodológicos, que contemplam o instrumento de coleta de dados (questionário semiestruturado), bem como os dados obtidos com a aplicação do questionário e a análise deles, estão descritos na seção 5. Já na seção 6, há a categorização da amostra participante da pesquisa (vinte e seis professores do município de Bauru/SP) e a discussão sobre os pontos encontrados, comparados com a literatura especializada, principalmente Dermeval Saviani (2021), José Manuel Moran (2017), Vani Moreira Kenski (2014) e Janaína Santana (2021).

Ainda na seção 6, os resultados indicam que antes do período de pandemia de Covid-19, os professores participantes da pesquisa não tinham intencionalidade quando utilizavam recursos digitais e tecnológicos nas aulas, estes eram apenas acessórios ou distratores. Assim, mesmo a pandemia de coronavírus tendo evidenciado a importância do uso de recursos digitais e tecnológicos na educação como um todo e, especialmente na Educação Infantil, a maioria dos professores só utilizou tais recursos como suporte para as aulas em período remoto e, com estas encerradas, o ensino voltou aos padrões tradicionais antes estabelecidos, ou então sofreram poucas adaptações.

Também foi verificado que nem todos os professores têm conhecimento e estruturas de base que lhes garantam a condição de tecnologicamente incluídos, evidenciando uma urgente necessidade de investimento em formação continuada e apoio da gestão escolar.

2 JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa se justifica por abordar uma temática atual, constantemente debatida no meio educacional e midiático, mas ainda pouco direcionada para o ensino de crianças pequenas, especialmente até 5 anos de idade, que corresponde à creche e à pré-escola no Brasil.

Trata-se de uma afirmativa que é corroborada pela experiência da própria autora principal, que viveu a realidade docente nas etapas do Ensino Fundamental II (6º, 7º, 8º e 9º anos) e Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos), na rede estadual de ensino de São Paulo, e agora, desde 2020, vem experienciando a realidade da Educação Infantil, no sistema municipal de ensino de Bauru/SP.

Assim, a autora pôde notar três aspectos que ficaram evidentes nas duas realidades: (1) distanciamento do uso de recursos digitais e tecnológicos voltados às aulas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, em comparação com as aulas da Educação Infantil, uma vez que parece haver mais variedades (ou maior difusão) desses recursos que são direcionados ao trabalho pedagógico para estudantes com maior idade, (2) os professores que atuam com crianças pequenas têm mais resistência ao uso desses recursos em decorrência de uma concepção já enraizada de que a etapa da Educação Infantil precisa ter foco no brincar; um brincar corporal, gestual, de amplitude, que explore os espaços e coloca a criança em contato com meio físico, um brincar praticamente livre (um brincar, na verdade, que não tem a uma definição consensual), e (3) tendência dos gestores e das instituições em priorizar os investimentos digitais e tecnológicos nas etapas mais avançadas da Educação, seguindo uma lógica similar ao aspecto anterior.

Como destacado antes, há maior predisposição para o uso dos recursos digitais e tecnológicos nas etapas do Ensino Fundamental e Médio do que na Educação Infantil, mas isso não significa que uma está em melhores condições do que a outra, já que ambas possuem carências, sendo que a pandemia de Covid-19 evidenciou as dificuldades enfrentadas pela educação, externando-as para além dos muros da escola.

A propósito, a pandemia fez da docência uma profissão laboriosa naquele período com muitas angústias, tentativas de adaptar as aulas para o formato remoto, erros e acertos que pareciam não ter fim. A sensação era que aquele

longo tempo de imersão digital e tecnológica finalmente renovaria a Educação, com destaque à Educação Infantil.

Mas, será que essa renovação realmente aconteceu no pós pandemia? Será que no período anterior à pandemia, a aproximação com o digital e o tecnológico era limitada na Educação Infantil? Durante a pandemia, os professores conseguiram fazer uso de recursos digitais e tecnológicos - RDT?

Essas perguntas são de suma importância para aprofundar o debate entorno do uso dos recursos digitais e tecnológicos na referida etapa, convertendo-se em justificativa plausível.

Outra justificativa é em relação aos benefícios desta pesquisa, que consistem em proporcionar resultados mais aprofundados acerca do uso desses recursos na Educação Infantil, principalmente no período que corresponde à Idade Pré-Escolar, promovendo novas discussões e atualização de resultados clássicos ou antes divulgados.

3 HIPÓTESE E OBJETIVOS DO ESTUDO

3.1 Hipótese inicial da pesquisa

Esta pesquisa pretende responder ao seguinte problema ou pergunta fundamental: Como se deu o uso de recursos digitais e tecnológicos aplicados ao contexto da Educação Infantil do sistema de ensino do município de Bauru/SP, voltados às crianças de 4 a 5 anos de idade, antes e durante a pandemia de Covid-19, e após a retomada do ensino presencial, especificamente entre os anos de 2019 a 2022?

Ademais, também intenciona responder outros três questionamentos: (1) No período anterior à pandemia, a aproximação com o digital e o tecnológico era limitada na educação como um todo? (2) Durante a pandemia, os professores de Educação Infantil do sistema de ensino de Bauru/SP conseguiram fazer uso de recursos digitais e tecnológicos? Se sim, quais foram esses recursos e como foram aplicados no ensino remoto? (3) E quanto ao pós pandemia, a Educação incorporou de fato esses recursos às atividades pedagógicas de Educação Infantil ou seria passageiro?

Para tanto, elaboramos 3 (três) hipóteses, com a intenção de sugerir explicações possíveis para o assunto investigado. Tais hipóteses foram numeradas, a fim de facilitar a posterior identificação delas na análise dos dados.

Hipótese 1: A hipótese inicial desta pesquisa é que antes da pandemia, mesmo a tecnologia estando inserida na conjuntura da sociedade e fazendo parte da rotina diárias das pessoas, muitos professores tinham dificuldades de inserir recursos digitais e tecnológicos no planejamento das aulas de Educação Infantil e, principalmente, atuar com eles na prática por não saberem como usá-los com objetividade e em consonância com os objetivos e conteúdos traçados.

Hipótese 2: Na mesma vertente antes exposta, presume-se que mesmo a pandemia de coronavírus tendo evidenciado a importância do uso recursos digitais e tecnológico na educação como um todo e, especialmente na Educação Infantil, a maioria dos professores só utilizou tais recursos como suporte para as aulas em período remoto e, com estas encerradas, o ensino voltou aos padrões tradicionais antes estabelecidos, ou então sofreram poucas adaptações.

Hipótese 3: Também acredita-se que muitos docentes ainda não possuem acesso a recursos tecnológicos no ambiente de trabalho ou, se possuem, esses devem ser de baixa qualidade ou limitados. Ademais, é provável que no caso de acesso, não haja incentivo por parte da gestão educacional para a utilização devida deles ou não haja a oferta de formação e qualificação para um correto manejo.

3.2 Objetivo geral

- Investigar sobre o uso de recursos digitais e tecnológicos aplicados no contexto da Educação Infantil no sistema de ensino do município de Bauru/SP.

3.3 Objetivos específicos

- Compreender o contexto histórico da Educação Infantil no Brasil e a relação com os recursos digitais e tecnológicos;
- Delimitar a definição de recursos digitais e tecnológicos;
- Compreender as especificidades das crianças em Idade Pré-Escolar, entre 4 e 5 anos de idade, com base nos pressupostos da teoria Histórico-Cultural.

4 REVISÃO DE LITERATURA

4.1 Recursos digitais e tecnológicos

Em meio a imersão tecnológica e informacional da sociedade contemporânea, as instituições escolares, principalmente as públicas, parecem estar descontextualizadas, vinculadas aos modelos tradicionais de ensino, mantendo um certo distanciamento das novas necessidades e demandas dos estudantes. O contato direto com computadores, internet, televisão, vídeos e celulares provoca nas pessoas um certo deslumbre, uma ilusão de que possuem competência ilimitada do uso e manuseio de tais recursos e o domínio das informações, que transitam em uma velocidade inimaginável para uma sociedade do século passado.

Temos que, devido aos moldes atuais que perpassam os novos meios de comunicação e de informação, o “conceito de cultura foi profundamente alterado”, conforme bem aponta Bruno Ollivier (2012, p. 217), havendo hoje uma lógica caótica e imediatista que “exige uma explosão de ritmos sociais” (p. 217). Nesse aspecto, se pensarmos na Teoria Histórico-Cultural (THC), a qual diz que o homem é um ser que carrega consigo história e cultura, como tal, está sendo intensamente modificado e influenciado pela enormidade de fluxo informacional e de comunicação desenfreado e sem hierarquia, facilitado pelas mídias e tecnologias digitais.

Podemos, então, olhando sob a ótica da instituição escolar, pressupor que se o papel desta é ‘transmitir’ conhecimentos historicamente acumulados, então existe um abismo, pois a escola está estagnada e a história que ela tem contado no interior de seu perímetro não mais conquista, não mais interessa aos alunos, porque os distancia da experiência que vivenciam no dia a dia (CHIZZOTTI, 2020; DESCHAMPS; CALEGARI, 2015). Ou seja, o que se aprende na escola, não se aplica ao mundo real. Há claramente um conflito de interesses geracionais. Não há mediação dos saberes culturais e históricos.

Com relação à última afirmação, refletindo de forma simplificada acerca da mediação em um sentido mais geral, temos que esta é “um processo no qual um mediador está envolvido” (OLLIVIER, 2012, p. 274), ou seja, que demanda de uma terceira pessoa (uma pessoa externa) para conduzir uma intervenção

entre duas partes. Nessa mesma vertente, podemos afirmar que o professor é um mediador e tem relações estreitas com os estudantes e os saberes.

Para Ollivier, “a mistura dos públicos nos eventos artísticos foi pensada como uma forma de criar laços sociais e, nesse contexto, a mediação cultural é um modo de corrigir as desigualdades sociais em relação à cultura” (2012, p. 277-278). Ou seja, é possível comparar o professor ao mediador cultural, mas levando em consideração que o objeto de trabalho do primeiro não se restringe tão somente aos fins artísticos, mas também ao amplo conhecimento científico, filosófico e cultural da humanidade.

Isso porque o professor é aquele que, assim como um mediador de uma instituição museológica, “abrange uma gama de atividades diversas que têm em comum exercer-se no domínio da cultura (museus, artes, bibliotecas...) e envolvem uma atividade de comunicação” (OLLIVIER, 2012, p. 277), ou seja, tem o papel de viabilizar uma comunicação efetiva e uma consequente troca dos estudantes com a cultura.

Se, portanto, a cultura ensinada na/e pela escola é oposta à cultura de seu público-alvo dela; a criança, o jovem, os estudantes, então é razoável ponderar que não está havendo mediação na escola e, conseqüentemente, nunca antes foi tão explícita a desigualdade social com relação à cultura - aqui considerada como conhecimento científico, histórico, artístico e filosófico (OLLIVIER, 2012; PASQUALINI; TSUHAKO, 2016).

O desempenho escolar na etapa da Educação Básica têm índices baixos (BRASIL, 2019, s/p), e o resultado da conjuntura educacional atual no Brasil é que os estudantes não aprendem efetivamente. O porquê, como enfatizamos, é que a escola não oferece atrativos, insiste no ensino tradicionalista, talvez pelo conforto da manutenção de uma posição já conhecida, mas que é incompatível com os anseios dos estudantes atuais. Para Moran (2017, p. 72):

Enquanto a sociedade muda e experimenta desafios mais complexos, a educação formal continua, de maneira geral, organizada de modo previsível, repetitivo, burocrático, pouco atraente. Apesar de teorias avançadas, predomina, na prática, uma visão conservadora, repetindo o que está consolidado, o que não oferece risco nem grandes tensões.

As crianças nascem cada vez mais envolvidas com o ‘mundo conectado’, fato que vai ao encontro do que afirma a THC; uma vez que ao nascer a criança

se apropria do contexto social por intermédio da compreensão dos usos dos objetos que fazem parte dele. E, na perspectiva mais atual, nunca antes as pessoas estiveram tão conectadas aos aparelhos celulares e às mídias sociais como ocorre hoje (TOLEDO *et al*, 2012).

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC (TEZANI, 2017) não estão, portanto, limitadas aos jovens e adultos, mas estendem-se às crianças também. A escola e a educação de maneira geral parecem ignorar tal fato.

De tudo que expomos, podemos inferir que os recursos digitais e tecnológicos- RDT estão postos, eles fazem parte da vida do ser humano. O professor e, conseqüentemente, a escola, necessitam inserir esse conhecimento histórico-cultural da humanidade nas práticas pedagógicas de sala de aula e em consenso com as perspectivas contemporâneas, fazendo uma verdadeira mediação, com o objetivo de diminuir e/ou erradicar as desigualdades sociais com relação à cultura, aos conhecimentos (DARLING-HAMMOND, 2019). Isso implica sair da inércia do tradicionalismo e ensinar em uma perspectiva do presente, do concreto, envolvendo o estudante com aquilo que o atrai.

Após esta introdução teórica e contextual, fica claro que são vários os termos vinculados ao tecnológico. Por isso, faz-se necessário evidenciar que esta pesquisa faz uma abordagem específica sobre recursos digitais e tecnológicos na Educação Infantil, cabendo esclarecer a definição que assumimos acerca desses termos.

Começamos com a palavra *recurso*. Conforme o Michaelis – Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, esta pode ser definida como “Ato ou efeito de recorrer; Invocação de ajuda, apoio ou socorro; Meio de que se lança mão para vencer uma dificuldade ou um embaraço; venábulo” (2023).

Por tecnologia, entende-se qualquer tipo de material, matéria, ferramenta ou conhecimento científico utilizado com o objetivo de facilitar e favorecer as atividades desempenhadas pelas pessoas, diminuindo o esforço humano. Na área educacional, portanto, os recursos tecnológicos mais convencionais são: lousa (quadro escuro e giz), livro didático, apostilas, cadernos, canetas, televisão, videocassete, mimeógrafo e depois fotocopidora etc.

Hoje, porém, esses recursos foram aperfeiçoados e são diversos, como: projetor, microfone, aparelho de som com tecnologia *Bluetooth*, quadro branco ou lousa inteligente, *tablets*, etc. Ou seja, recursos físicos, palpáveis.

Já a palavra *digital*, é definida pelo Dicionário Online de Português - Dicio, como “[Informática] Produzido por meio de tecnologias digitais, eletrônicas, em oposição à existência real, palpável, em papel: assinatura digital” (2023, s/p).

Nesse ponto, podemos exemplificar recursos digitais como ferramentas que estão disponíveis em um ambiente digital ou virtual, como: aplicativos de mensagens, *softwares*, plataformas educacionais (gerenciadores de aulas, por exemplo), a própria internet e os navegadores, redes sociais, jogos, etc. Moran (2017, p. 351) afirma que

As tecnologias digitais móveis provocam mudanças profundas na educação presencial e a distância. Na presencial, desenraizam o conceito de ensino-aprendizagem localizado e temporalizado. Podemos aprender desde vários lugares, ao mesmo tempo, on-line e off-line, juntos e separados. Na educação a distância, permitem o equilíbrio entre a aprendizagem individual e a colaborativa, de forma que os alunos de qualquer lugar podem aprender em grupo, em rede, da forma mais flexível e adequada para cada aluno.

Nesse sentido, Magalhães e Mill (2013) reforçam que a educação e a tecnologia, hoje cada vez mais digital, possuem uma relação direta, assim como ocorre entre as sociedades contemporâneas e o uso constante das tecnologias digitais, que mais se assemelha à extensão do próprio corpo do ser humano. Ocorre que essas tecnologias e recursos digitais potencializam os processos comunicacionais entre as pessoas, sendo o “o principal eixo transversal e motivador da interatividade como instrumento primordial da construção do conhecimento. A aprendizagem é social e as TIC [...] criam melhores condições para a aprendizagem efetiva (MAGALHÃES; MILL, 2013, p. 333).

Concordamos com o autor José Moran quando ele afirma que “não são os recursos que definem a aprendizagem, são as pessoas, o projeto pedagógico, as interações, a gestão. Mas não há dúvida de que o mundo digital afeta todos os setores, as formas [...] de comunicar-se e de aprender” (2017, p. 63).

Isto posto, nesta pesquisa, nossa concepção de recursos digitais e tecnológicos na educação não condiz com os aparatos tradicionais de ensino, abrangendo uma versão mais avançada, mais atual, mais condizente com as

relações sociais-tecnológicas que vemos fora dos muros da escola, ou seja, procuramos nos afastar da velha expressão “mais do mesmo”.

4.2 Criança e infância, concepções não lineares

No texto da Introdução apresentamos duas concepções que dão base para esta seção, que são sociedade e cultura. Vimos que ambas estão vinculadas e são modificadas com o transcorrer do tempo, com a história da Humanidade. Logo, a partir da compreensão acerca das abundantes realidades culturais e das transformações pelas quais estas passaram, chegamos a dois pontos: (1) a percepção e o sentimento sobre o que é a infância e a criança também variaram com os desdobramentos temporais, assim como (2) houve uma verdadeira renovação da relação existente entre as pessoas e as tecnologias, refletindo também na área educacional.

Para ilustrar a primeira tese, tomemos como exemplo duas obras: uma do pintor italiano Bono da Ferrara, intitulada *Madonna and Child*, datada do final dos anos de 1450 (portanto, realizada durante o século XV, em um momento de transição ideológica entre Idade Média e Renascimento); e outra do pintor brasileiro João Candido Portinari, intitulada *Roda Infantil* e datada do ano de 1932 (século XX, portanto, cinco séculos após a pintura de Ferrara).

Figura 6 - *Madonna and Child*,
Bono da Ferrara (século XV)



Detalhe da
pintura de
Ferrara



Fonte: Szépművészeti Múzeum
(Museu Virtual de
Belas Artes de Budapeste, Hungria)

Figura 7 - Roda Infantil, João Candido Portinari, 1932 (século XX)



Fonte: Projeto Portinari

Se no ano de 2023 (data de publicação desta dissertação), uma determinada pessoa, que desconhece a História da Arte olhasse rapidamente para as duas obras supracitadas, seguindo a sequência da Figura 6 para a Figura 7, provavelmente seria tomada por um sentimento de espanto, estranheza e depois de familiaridade e conforto.

Isso porque os quadros, como já dissemos antes, são separados por cinco séculos de história e, conseqüentemente, cerca de quinhentos anos que distanciam a compreensão das sociedades sobre o que é ser criança, que distanciam a compreensão que o pintor Ferrara (e outros do tempo dele) tinha em 1450, em meados do fim da Idade Média, para a compreensão do pintor Portinari, em 1932. Mesmo porque há uma variação cultural que marca as sociedades na Itália e no Brasil.

Com relação ao período da Idade Média, este é até os dias atuais, costumeiramente denominado como Idade das Trevas no senso comum, em alusão à considerável influência que a igreja católica exercia sobre as pessoas. Esse domínio, em meio a uma sociedade majoritariamente analfabeta, era praticado com o apoio das imagens, das pinturas, que tinham a função de catequizar e transmitir os preceitos religiosos do catolicismo (GOMBRICH, 2000). Somando-se a isso, havia também no medievo a ideia da criança como

um adulto em miniatura, uma vez que “as crianças pequenas não tinham função social antes de trabalharem” (ANDRADE, 2010, p. 48).

Nesse contexto, compreende-se que na Figura 5 a criança tenha aparência de adulto, com músculos bem delimitados e postura firme, para que houvesse uma associação com a imagem ideológica europeia mais propagada de Jesus Cristo; um indivíduo adulto, branco e dotado de graça. Daí a difusão do estereótipo de homúnculo; criança com aspecto de homem pequeno, mas bastante presente no imaginário das pessoas religiosas pertencentes à classe social mais baixa (servos e camponeses).

Já na Figura 7, nota-se a representação da criança englobando diferenças físicas e pessoais, que em uma perspectiva contemporânea, cabem a elas, ou seja, em sua heterogeneidade. Isso em meio a um cenário comum no interior das cidades do Brasil; com casas simples, uma igreja central, o brincar em conjunto, a dança circular. Isto é, uma ideia dos brasileiros sobre a liberdade da infância (que, infelizmente, vem se perdendo com o avanço da violência nas ruas, da verticalização das moradias e da diminuição dos espaços verdes).

4.3 Breve histórico da Educação Infantil no Brasil

A concepção acerca da criança e da infância sofreu um percurso heterogêneo e bastante desigual ao longo do tempo e das variadas sociedades, conforme dissemos antes. Para Sonia Kramer (2001), historicamente a criança foi compreendida enquanto natureza infantil (frágil, incompleta, dependente do adulto) e não como a enxergamos hoje; “segundo uma perspectiva do contexto histórico em que está inserida” (p. 17).

Aliás, essa atual percepção começou a ser assimilada a partir do surgimento da sociedade capitalista, uma vez que, diferente do feudalismo em que “a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade”⁴ (KRAMER, 2001, p. 19), com o capitalismo e especificamente na burguesia, ela não necessitava mais trabalhar avidamente para a sobrevivência própria e de sua família, passando a tornar-se alguém que demanda cuidados e preparação escolar para a vida adulta futura.

⁴ Situação comum àquele momento devido às condições adversas impostas às pessoas.

Contudo, essa não é uma ideia universal e consensual, já que o capitalismo não gerou apenas a classe burguesa, mas muitas classes sociais no centro de sua dinâmica, cujo papel das crianças no interior delas difere bastante ainda hoje. Assim, considerando esta última vertente, nosso país ofereceu aos filhos da classe trabalhadora, principalmente das mães que precisavam trabalhar na indústria até meados da década de 1970 (AZEVEDO, 2019), não um espaço voltado à educação, mas sim assistencialista, com o claro objetivo de que houvesse um lugar seguro em que as crianças pudessem ser ‘olhadas’ e alimentadas.

Diante do exposto, é possível dizer que o papel pedagógico era inexistente ou então coadjuvante naquele momento e o que prevalecia era uma espécie de educação compensatória, que visava suprir as necessidades primárias das crianças, superando a miséria e pobreza, de forma a reparar toda a privação cultural e científica que havia sido posta até então (KRAMER, 2001; AZEVEDO, 2019).

No Brasil, somente ao final do século XX, entre as décadas de 1980 e 1990 (quando ocorreu maior abertura política), intelectuais e educadores começaram a denunciar as atrocidades praticadas pelos grandes empresários, políticos e governantes e, então, mais conscientes da conjuntura que circundava as creches e a pré-escolas, homens e sobretudo as mulheres, iniciaram um forte debate⁵ sobre a educação pública de qualidade que girou em torno da Constituição - 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente - 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 1996 (KRAMER, 2006; KRAMER, 2001), resultando na “necessidade de formular políticas de formação de profissionais e de estabelecer alternativas curriculares para a Educação Infantil” (KRAMER, 2006, p. 802)⁶.

Em paralelo a todo o cenário apresentado, a gestão e administração se sobressaia no meio industrial capitalista (PARO, 2022), e, sendo adaptado deste,

⁵ Característica que Vitor Paro denomina como ‘transformação social’, que pode ser resumido como o “processo pelo qual a classe fundamental dominada busca arrebatar a hegemonia social das mãos da classe dominante, construindo um novo bloco histórico sob sua direção” (2022, p. 2386).

⁶ É importante enfatizar que as políticas relacionadas à educação pré-escolar não finalizaram com os movimentos provenientes do final do século XX, afinal é um capítulo recente da história e vêm se modificando, tendo muito o que avançar, inclusive a superação da concepção assistencialista, que ainda vigora em muitas instituições escolares e nas famílias brasileiras.

começava a ganhar destaque também na área da educação. Deste modo, advinda dos conceitos tradicionais de administração projetados por Frederick Winslow Taylor⁷ e Henri Fayol⁸, “a gestão educacional é uma expressão que ganhou evidência na literatura e aceitação no contexto educacional, sobretudo a partir da década de 1990” (LÜCK, 2017, p. 292), inclusive na Educação Infantil, pois com a instituição das creches e pré-escolas com foco no pedagógico, era essencial que houvesse também a figura do gestor, que desse conta de mediar e guiar o cotidiano escolar e atender às novas demandas sociais.

No entanto, Silva (2007) destaca que mesmo a administração escolar tendo sido embasada em muitos aspectos da prática administrativa capitalista, ela “traz em seu bojo uma infinidade de peculiaridades inerentes às suas naturezas educativas, populares e participativas” (p. 24). Tais elementos marcaram o início do perfil de gestão democrática previsto para o ensino público contemporâneo e mais tarde promulgado pela Constituição de 1988, em seu artigo 206, inciso VI (BRASIL, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), em seu artigo 3º, trazendo à tona a importância da educação para a primeira infância.

4.4 Periodização do desenvolvimento psíquico da criança: períodos da Primeira Infância e da idade Pré-Escolar segundo os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural

Antes de discorrermos a respeito da periodização do desenvolvimento psíquico da criança em idade Pré-Escolar, é importante saber que o sistema de ensino do município de Bauru/SP, no qual a autora principal atua, adota os preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2021) e da Psicologia Histórico-Cultural, frutos dos pressupostos da perspectiva histórico-cultural – projetada por Lev Vigotsky -, que por sua vez são criteriosamente abordados pela Proposta Curricular para a Educação Infantil do município de Bauru (PASQUALINI; TSUHAKO, 2016). Pelo fato deste estudo ter pesquisado as concepções de professores inseridos no contexto educacional do referido município, este é, portanto, o motivo pelo qual tal teoria embasa este estudo.

⁷ Engenheiro norte-americano, criou a escola de Administração Científica (SILVA, 2007).

⁸ Engenheiro francês, criou a Escola Clássica de administração (SILVA, 2007).

Como dissemos antes, a perspectiva histórico-cultural foi desenvolvida por Lev Vigotsky, um célebre pesquisador soviético e colaboradores como Alexei Nikolaievich Leontiev (1904-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977), que destacaram a essência histórica e cultural da nossa espécie. A fonte científica que alicerçou os estudos de Vigotsky foi o pensamento marxista.

Podemos identificar os pressupostos filosóficos, epistemológicos e metodológicos de sua obra na teoria dialético-materialista. As concepções de Marx e Engels sobre a sociedade, o trabalho humano, o uso dos instrumentos, e a interação dialética entre o homem e a natureza serviram como fundamento principal às suas teses sobre o desenvolvimento humano profundamente enraizado na sociedade e na cultura (REGO, 2012, p. 25).

Vigotsky criticava severamente a ideia do desenvolvimento humano puramente biológico e afirmava que a fala e o pensamento são próprios de um desenvolvimento que avança do biológico para o histórico-social. Ou seja, o pensamento verbal não é inerente ao ser humano, não é inato e nem transmitido geneticamente, é necessário que convivamos em sociedade, com outros humanos, com a cultura, com os instrumentos sociais (VIGOTSKY, 2000; PASQUALINI, 2016; REGO, 2012).

Esse convívio não é simples e meramente como o que ocorre nos animais, a exemplo dos lobos nas alcateias ou um bando de gorilas. Nos animais, o convívio tem como base uma comunicação primitiva, instintiva, limitada (VIGOTSKY, 2000; LEONTIEV, 2010b) e “no fundo, essa comunicação através de movimentos expressivos não merece sequer ser chamada de comunicação, devendo antes ser denominada contágio” (VIGOTSKY, 2000. p. 11), já que a reação de um único animal à determinada situação consegue fazer com que todos os demais a repitam, como resposta à sobrevivência, mas não consegue transmitir o porquê do ocorrido. Já os seres humanos são capazes de planejar, de fazer inferências, de transmitir ideias e conceitos complexos ao outro por meio da linguagem.

A comunicação, estabelecida com base em compreensão racional e na intenção de transmitir idéias e vivências, exige necessariamente um sistema de meios cujo protótipo foi, é e continuará sendo a linguagem humana, que surgiu da necessidade de comunicação no processo de trabalho (VIGOTSKY, 2000. p. 11).

Para Vigotsky (2000), nós, seres humanos, possuímos características que são próprias e particulares, permitindo que estejamos em constante transformação a partir das realizações ativas que praticamos nos diferentes contextos culturais e históricos. É, portanto, no meio social, no contato com outras pessoas, que nos humanizamos, incluindo a criança. O pesquisador ainda chama a atenção para essa estrutura complexa enraizada nas ligações entre história individual e social, que é o que vai impulsionar a história do desenvolvimento da criança.

Na mesma vertente, Leontiev (2010b, p. 59) explica que “a infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela”, e complementa dizendo que uma vez que a realidade concreta é para a criança apresentada e por ela experimentada e apreendida, esta realidade passa a alterar progressivamente “o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema das relações humanas” (2010b, p. 59).

E nesse aspecto, a escola tem papel importante porque é nela que esse impulso é marcado fortemente pelas trocas com o professor, por intermédio de ações e práticas que precisam ser meticulosamente planejadas, preparadas e imbuídas de intenção. Mas, afinal, o que são essas práticas educativas e ações intencionais e qual é a relação delas com o que expomos? Dermeval Saviani (2021) - reconhecido estudioso brasileiro que formulou a Pedagogia Histórico-Crítica -, argumenta que a “educação é um fenômeno próprio dos seres humanos” (p. 43). À vista disso, a prática educativa é “uma modalidade específica da prática social” (p. 30), como um confronto à prática política. Assim

A natureza humana não é dada ao homem mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2021, p. 39).

Então, como vimos, o Homem se humaniza à medida que convive em sociedade e apreende conhecimentos/cultura historicamente construídos. Isso se dá por intermédio das relações sociais, mas também da educação, que é própria do ser humano; uma vez que este a usa por meio do trabalho e prática educativa, para produzir nos indivíduos a humanidade histórica e coletiva social.

Se a prática educativa tem esse objetivo específico, ela demanda, pois, de intencionalidade. Afinal, Saviani (2021) deixa claro que para produzir saber é vital “antecipar em ideias os objetivos da ação” (p. 44), e continua ao afirmar que isso “significa [...] [representar] mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte)” (p. 44). Nesse sentido, para que o professor exerça uma prática pedagógica guiada pelos preceitos teóricos descritos e com direcionamento e propósito, é preciso que ele conheça os aspectos que envolvem a periodização do desenvolvimento psíquico das crianças com as quais trabalha.

A periodização também é importante para esta pesquisa, uma vez que a escolha pela faixa etária entre 4 a 5 anos de idade, que corresponde ao período Pré-escolar, foi definida considerando os aspectos centrais da psique infantil em relação à periodização. Assim, analisemos a figura abaixo:

Figura 8 - Síntese gráfica da teoria da periodização do desenvolvimento de D. B. Elkonin



Elaborado por: Angelo Antonio Abrantes, Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, UNESP campus Bauru, 2012.

Fonte: Material didático elaborado por Angelo Antonio Abrantes, docente do Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru (PASQUALINI; TSUHAKO, 2016, p. 107)

Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984) foi um psicólogo soviético que, a partir dos estudos sócio-históricos de Vigotsky e Alexis Leontiev, foi responsável por elaborar uma teoria com a intenção de compreender o processo de desenvolvimento psíquico das crianças (PASQUALINI, 2016). O diagrama (Figura 8), elaborado pelo professor Angelo A. Abrantes, esquematiza de maneira eficaz tal teoria. Nele podemos ver a existência de três épocas; Primeira Infância, Infância e Adolescência, sendo cada uma delas compostas por dois períodos.

No entanto, considerando o objetivo deste trabalho, o período a partir da Idade Escolar (6 anos em diante) não será descrito e o período denominado Primeiro ano (de 0 a 1 ano) apenas será mencionado. Isso porque nas escolas municipais de Educação Infantil de Bauru/SP, as crianças que são efetivamente atendidas por professores, possuem entre 2 a 5 anos de idade e integram turmas denominadas como Infantil II, III, IV e V, cuja nomenclatura foi adotada para corresponder às respectivas idades das crianças matriculadas em cada uma delas. Antes dos 2 anos de idade, os bebês têm um espaço próprio reservado nas escolas, que é o berçário, e são atendidos por profissionais, que são as auxiliares.

Dito isso, nos interessa compreender acerca de dois períodos específicos; a Primeira Infância (de 1 a 3 anos, aproximadamente) e a Idade Pré-escolar (de 3 a 6 anos, aproximadamente), e o porquê definimos o segundo (especialmente crianças entre 4 a 5 anos de idade) como âmago desta pesquisa, e desconsideramos o primeiro.

Para isso, faz-se necessário saber que cada período tem em seu cerne uma atividade⁹ dominante ou atividade guia, que como o próprio nome sugere, é uma atividade social específica dentre muitas outras que ocorrem em diálogo com as demandas sociais, e que conduz o processo de transformação da criança, contribuindo para que ela alcance níveis psicológicos superiores em comparação com o período anterior.

⁹ O termo atividade representa aqui uma categoria teórica [...]. Como conceito científico, seu significado difere de sua acepção no senso comum e em outras teorias. Atividade é um processo que se constitui de uma cadeia de ações, voltadas a determinados fins, os quais, encadeados, atendem ao motivo que impulsiona a atividade (sendo que o motivo reflete uma necessidade humana e identifica o objeto que a satisfaz). Atividade não é, portanto, sinônimo de ação ou de simplesmente “fazer alguma coisa” (PASQUALINI; TSUHAKO, 2016. p. 52).

A atividade é para os autores soviéticos uma categoria e trata-se de uma necessidade interpessoal, que é exigida pela vida real que cerca não só a criança, mas uma pessoa ao longo da vida (LEONTIEV, 2004; LEONTIEV, 2010b). Em síntese, é uma maneira que o ser humano organiza a própria relação com o meio, com o outro e consigo mesmo; uma organização orgânica e orientadora do comportamento. É por intermédio da atividade que um indivíduo se humaniza e é capaz de transformar sua realidade subjetiva, ou seja, sua percepção individual sobre a realidade à sua volta.

Pois bem, no período da Primeira Infância, a atividade dominante é a *objetal manipulatória*, e no período da idade Pré-Escolar, a atividade é o *jogo de papéis*. A expressão *objetal manipulatória* nos remete à manipulação de objetos, e é justamente isso o que vai impulsionar e promover uma mudança significativa no desenvolvimento psíquico da criança no período da Primeira Infância.

Conforme Vigotsky (1996, tradução nossa), no primeiro ano de vida o bebê demanda de cuidado e responde à estímulos dados pelos adultos, em função das características de adaptação do organismo ao nascer (estrutura esquelética e muscular incompletas, centralidade nas necessidades vitais). Ele não se comunica diretamente com o adulto, mas manifesta seus desconfortos através do choro, por exemplo. “O adulto é o centro de qualquer situação no primeiro ano. É compreensível, portanto, que a simples proximidade ou afastamento do adulto signifique para a criança uma mudança abrupta e radical na situação em que se encontra” (VIGOTSKY, 1996, p. 236, tradução nossa).

Após o primeiro ano de vida, essencial para os próximos passos no desenvolvimento psíquico da criança, esta adentra o período da Primeira Infância, que vai dos 2 até os 3 anos de idade, aproximadamente. Vigotsky (1996, tradução nossa) afirma que se trata de um período latente da formação ou nascimento da linguagem, proporcionada em decorrência da convivência com os adultos e outras pessoas durante todo o primeiro ano de vida. Aqui inicia-se a assimilação das formas de comunicação, o que passa a reestruturar todo o comportamento da criança, exigindo novas necessidades.

É justamente a linguagem que proporcionará maior expansão do contato da criança com a conjuntura do meio físico e social, o qual faz parte. Ela “aprende a responder cada vez mais às exigências do adulto: seguir suas instruções, submeter-se à proibição, entender o elogio, o incentivo” (LEONTIEV, 1987, p. 58,

tradução nossa). No entanto, suas ações demandam motivo e suas necessidades estão essencialmente orientadas para a assimilação dos objetos ('mundo funcional das coisas'), passando a atribuir sentido a eles. "Portanto, trata-se de um período em que tem preponderância o desenvolvimento da esfera das possibilidades operacionais técnicas da criança" (PASQUALINI, 2016, p. 120).

Ainda ao que se refere ao período da Primeira Infância, ocorre o que Vigotsky (1996) denomina como *dependência da própria situação* ou apenas *dependência da situação*. No livro *Obras escogidas – tomo IV*, usando como exemplo um experimento científico realizado por K. Lewin, um psicólogo alemão estruturalista, Vigotsky expressa o seguinte:

O experimento demonstra em que consiste isso [a dependência da situação]: é como se de cada objeto emanasse um afeto de atração ou repulsão, que é o motivo que estimula a criança. O objeto ou "atrai" a criança para tocá-lo, pegá-lo nas mãos, manuseá-lo ou, ao contrário, induzi-lo a evitar o contato. O objeto adquire o que Lewin chama de *Aufforderungscharakter* – um certo caráter imperativo -. Todo objeto tem algum afeto, que é tão estimulante que adquire para a criança o caráter de afeto "coercitivo", pelo qual a criança dessa idade se encontra no mundo dos objetos e das coisas como num campo de forças onde os objetos agem sobre isso o tempo todo, de modo a atrair ou repelir (VIGOTSKY, 1996, p. 265, tradução nossa).

Ressaltamos, então, que a materialidade e propriedade dos objetos deixa de ser explorada como ocorria no período anterior, dando lugar ao entendimento da usabilidade dos objetos, com auxílio da imitação ou reprodução das ações dos adultos. Sob essa ótica, é de suma importância que o professor de Educação Infantil que atua com crianças nesse período do desenvolvimento, planeje previamente a organização do espaço e o que estará disposto nele, oferecendo e estruturando objetos e as formas de uso deles, incitando ações que orientarão e suprirão a atração mais urgente nas crianças.

Da Primeira Infância, a criança adentra uma nova época, que é a Infância, e percorre o período da idade Pré-Escolar (de 3 a 6 anos, aproximadamente), tendo como atividade dominante o jogo de papel ou protagonizado. Por se tratar da somatória de um novo período com uma nova época, é normal que a criança enfrente uma crise¹⁰ acentuada, já que essa nova etapa parece não mais

¹⁰É importante salientar que *crise*, para os preceitos vigotskianos, representa "a ocorrência de mudanças bruscas na personalidade e na conduta da criança em um curto período de tempo, configurando um período de trânsito ou período crise" (PASQUALINI, 2016, p. 126).

responder ao intenso desenvolvimento intelectual e mostra-se como se fosse insuficiente para os novos anseios da criança.

Aos três anos, particularmente, ocorre a chamada *crise dos três anos*, em que a criança apresenta sintomas como “protesto violento, despotismo e ciúmes” (PASQUALINI, 2009, p. 37), e que podem se acentuar dependendo da forma como o adulto ou o professor lida com a situação.

Segundo Leontiev (1987), é preciso compreender que a organização psicológica interna da criança está muito mais completa e complicada; ela passa a entender o “eu”, a ter independência, autonomia. Agora, ela consegue escolher por si mesma qual objeto ela realmente quer alcançar, não porque se trata de algo mais atraente em meio a outros objetos chamativos, mas porque este tem importância significativa ou porque já compreende que pode evitar uma situação indesejável com a posse dele. É como se a criança se desprendesse do outro, como se não precisasse mais de vínculos com os adultos à volta dela.

Esse salto qualitativo no desenvolvimento da consciência (do eu e do mundo) abre inúmeras novas possibilidades para a criança em seu novo período do desenvolvimento, marcado pela tendência à atividade independente. Essa tendência tem papel decisivo para a emergência e desenvolvimento do jogo de papéis, atividade que guiará o psiquismo da criança pré-escolar na conquista de novas capacidades (PASQUALINI, 2016, p. 128-129).

E o que é o jogo de papéis, mencionado por Pasqualini no trecho acima? Leontiev (2010a) nos explica que trata-se de uma atividade estruturada a favor do processo da criança e que é comumente denominada como *brincadeira*. Contudo, esta brincadeira não é simplesmente intuitiva, da forma como é para os animais. Ela vai muito além, ela é objetiva e estritamente humana; é “base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos” (LEONTIEV, 2010a, p. 120).

No período anterior, o brinquedo ou o objeto satisfazia o desejo da criança em conhecê-lo, de compreender sua utilidade. No período pré-escolar, por toda a configuração psicológica que apontamos, o brinquedo e as atividades tornam-se ainda mais fundamentais e têm importância para a criança expandir a consciência do mundo objetivo que a cerca, um mundo composto não só dos objetos que ela manipula e opera, “mas também os objetos com os quais os

adultos operam, mas a criança ainda não é capaz de operar, por estarem ainda além de sua capacidade física” (LEONTIEV, 2010a, p. 120).

As clássicas falas “eu mesmo” e “me deixa”, proferidas pelas crianças, as quais Leontiev (2010a) chama a atenção para a predominância nesse período, são reforçadas pelo imperativo da criança querer *agir* sobre o universo dos adultos e não somente contemplá-lo. Nesse aspecto, essa contradição do agir é resolvida com o brincar; o jogo de papéis. “A criança quer, ela mesma, guiar o carro; [...] mas não pode agir assim, e não pode principalmente porque ainda não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada” (LEONTIEV, 2010a, p. 121). Para isso, ela brinca de guiar o carro, ela assume o papel social de motorista.

Como já discurremos, a Psicologia Histórico-cultural “defende que a brincadeira é um meio pelo qual a criança toma consciência do mundo que a circunda, pois passa a compreender as relações entre os homens no interior da sociedade”, (PASQUALINI, 2016, p. 133) ela toma consciência de si. Assim, ao encontro dessa afirmativa, Elkonin (1987, p. 99) assevera que “o jogo é importante para quase todos os processos psíquicos na idade pré-escolar”, já que ajuda a desenvolver a totalidade da personalidade da criança; ela controla os impulsos, compreende normas e regras de comportamento sociais.

O autor complementa explicando que “o jogo [...] é o protótipo da futura atividade séria. Da necessidade que o jogo faz desejar à necessidade da qual se toma plena consciência: tal é o caminho que conduz do jogo às formas superiores da atividade humana” (ELKONIN, 1987, p. 99). Ou seja, ao longo do período pré-escolar, deve haver uma organização do jogo – rompendo com o espontaneísmo ou o naturalismo, muitas vezes atribuídos ao brincar infantil -, de modo que este ganhe complexidade e garanta o desenvolvimento dos níveis psicológicos superiores.

4.5 O uso de recursos digitais e tecnológicos e a periodização do desenvolvimento psíquico

A partir da teoria acima exposta e considerando a definição acerca de recursos digitais e tecnológicos que adotamos, chegamos ao seguinte pressuposto: as práticas pedagógicas voltadas às crianças do período *Primeira Infância* - entre 2 e 3 anos de idade, que no município de Bauru/SP correspondem à turmas de Infantil II e III, respectivamente – demandam de ações que priorizem ao máximo o contato dos pequenos com a atividade dominante do referido período; que é a manipulação e apropriação dos objetos que fazem parte da cultura social, tanto da escola quanto fora dela.

É um momento crucial de domínio de linguagem e assimilação dos modos humanos de relação social. A formação central nessa idade é surgimento da consciência e a “compreensão verbal dos objetos e de sua própria conduta” (PASQUALINI, 2009, p. 37), significando que a criança imbuí sentido às suas ações a partir da associação entre linguagem e objetos.

Ou seja, é propício que os professores que atuam com crianças no período da Primeira Infância direcionem as práticas pedagógicas para ajudá-las a suprirem suas atividades dominantes em relação à díade linguagem-objeto. Assim, tal pressuposto nos faz compreender que o acesso aos recursos digitais deve ser evitado durante a época da Primeira Infância e passe ser introduzido a partir das próximas épocas ou no próximo período, que é a Idade Pré-Escolar; quando as crianças tiverem mais conscientes da realidade objetual do entorno, dos aspectos comportamentais sociais e da própria conduta.

Assim, nossa escolha em pesquisar opiniões de professores do município de Bauru que atuaram especificamente com turmas de Infantil IV e V se fundamenta devido aos argumentos apresentados, uma vez que no Período Pré-Escolar, que abrange a faixa etária entre 4 e 5 anos de idade, as crianças demandam compreenderem as dinâmicas sociais que observam nas relações entre os adultos e outros indivíduos mais experientes.

E, já que essas relações são cercadas, em muitos momentos, pelos aparatos digitais e tecnológicos, conseqüentemente, existe uma necessidade intrínseca da criança, guiada pela atividade-guia deste período específico, em

compreender como se dá o uso e a aplicabilidade desses aparatos nas dinâmicas vivenciadas pelos indivíduos que estão vinculados à ela.

Ressaltamos, então, três condições gerais que se relacionam; (1) a atividade-guia do Período Pré-Escolar é marcada pela necessidade de vivenciar os papéis sociais dos adultos, (2) as dinâmicas sociais dos adultos são mediadas por recursos digitais e tecnológicos, e (3) a escola deve abordar não só os conhecimentos históricos clássicos determinados pelo currículo escolar, mas também aqueles que extrapolam os muros dela.

Desse modo, o conjunto dessas três condições indicam que uma abordagem pedagógica direcionada para crianças entre 4 e 5 anos de idade pautada em recursos digitais e tecnológicos – no sentido que apresentamos na subseção 4.1 – é bem-vinda para enriquecer o aprendizado e garantir o contato das crianças com os aparatos que fazem parte do cotidiano social.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A fim de atingir os objetivos aqui delineados, esta seção descreve os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa tendo em vista o propósito de garantir a lisura do processo de estudo, bem como a possibilidade de replicabilidade das etapas e ações adotadas por outros pesquisadores. Vale evidenciar que a base do referencial adotado para essa finalidade foi a descrita por Antonio Carlos Gil (2002; 2008).

5.1 Método de pesquisa

Este estudo tem natureza qualitativa, e foi desenvolvido por meio de levantamento bibliográfico de materiais já publicados e de significativa importância para o tema elencado (seção 4 – Revisão de Literatura). Sobre isso, Vosgerau e Romanowski afirmam:

Os estudos de revisão consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área. [...]. Muitas vezes uma análise das publicações pode contribuir na reformulação histórica do diálogo acadêmico por apresentar uma nova direção, configuração e encaminhamentos (VOSGERAU; ROMANOWSKI 2014, p. 167).

O caráter deste estudo é exploratório, uma vez que é desenvolvido “com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (GIL, 2008, p. 27), além de permitir ao pesquisador esclarecer ideias e conceitos “com vistas na formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2008, p. 27). Também caracteriza-se por ser descritiva, pois, segundo Gil (2008, p. 28):

As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. [...] Dentre as pesquisas descritivas salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo [...]. São incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população.

O método para o desenvolvimento desta pesquisa contou com duas fases ou etapas. A primeira etapa contou com a aplicação de questionários com perguntas estruturadas abertas e fechadas como procedimento de coleta de dados. Já a segunda etapa correspondeu à análise e interpretação dos dados e resultados obtidos. Para isso, foi utilizado o método de interpretação de dados, descrito por Antonio Carlos Gil (2008).

Para o autor, à pesquisa qualitativa não cabe uma única forma de interpretação dos dados e nem pode ser comparada à interpretação quantitativa. Além disso, Gil (2008) assevera que tanto o processo de análise quanto de interpretação, na pesquisa de natureza qualitativa, estão intimamente relacionados e até contemplam a mesma seção em muitos relatórios. Com relação à interpretação, Gil (2008) afirma que é de suma importância a revisão de literatura. “Essa bagagem de informações, que contribuiu para o pesquisador formular e delimitar o problema e construir as hipóteses, é que o auxilia na etapa de análise e interpretação para conferir significado aos dados” (p. 178). Todas as etapas serão explicadas nas próximas subseções.

5.2 Caracterização: Contexto, Participantes da pesquisa e Procedimentos

A rede de ensino do município de Bauru/SP conta com 66 (sessenta e seis) escolas de Educação Infantil (creche e pré-escola), que atendem crianças no período integral ou em meio período; denominadas como EMEIs (Escola Municipal de Educação Infantil – meio período) e EMEIIs (Escola Municipal de Educação Infantil Integral). Essas escolas são divididas em sete setores geográficos, que contemplam aproximadamente dez escolas. Cada um dos setores conta com a orientação de uma pessoa responsável pela supervisão.

Levando em consideração o número elevado de docentes vinculados às escolas e visando otimizar o resultado da pesquisa, foi feito um sorteio aleatório de 4 (quatro) dos 10 (dez) setores, contemplando, portanto, cerca de 40 (quarenta) escolas. Para Gil (2008), é impossível considerar a totalidade de participantes quando se trata de uma pesquisa social. Por isso a importância de se “trabalhar com uma amostra, ou seja, pequena parte dos elementos que compõem o universo” (p. 89).

Nesta pesquisa, trabalhamos com a amostragem aleatória simples, que “consiste em atribuir a cada elemento da população um número único para depois selecionar alguns desses elementos de forma casual” (GIL, 2008, p. 91). Dessa forma, a amostragem aleatória simples foi realizada através do site *sorteador.com*, sendo contemplados os setores 2, 4, 6 e 7, conforme exemplo demonstrado na figura abaixo:

Figura 9 – Sorteio de setores para aplicação do questionário (na imagem, setor 6)



Fonte: Recorte do site *sorteador.com* (2022)

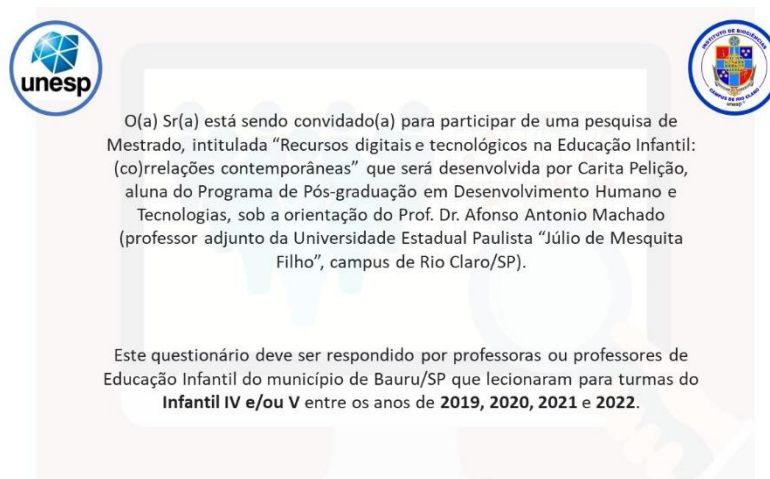
Na sequência, a autora principal desta pesquisa entrou em contato com a Secretaria Municipal de Educação de Bauru/SP, respeitando todos os procedimentos e trâmites para executar tal ação, além da apresentação do Parecer Consubstanciado do CEP, nº 5.848.435. Assim, obtivemos autorização (ANEXO B) para a efetivação da coleta dos dados.

Após a obtenção da autorização para coleta de dados junto aos professores do município de Bauru/SP, a autora conversou com as supervisoras dos setores sorteados via aplicativo de mensagens (*WhatsApp*), que orientaram sobre a forma de contato com as escolas e divulgação do questionário.

Depois, para efetivar a aplicação do questionário, foi enviado às escolas sorteadas um endereço eletrônico com acesso ao formulário online (*Google Forms*), acompanhado de um convite em formato de imagem (Figura 10), além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE). O endereço

eletrônico foi encaminhado por e-mail às gestoras de cada escola, sendo este reencaminhado aos docentes.

Figura 10 – Convite aos professores



Fonte: elaborado pela autora (2023)

A princípio, esperava-se contar com a ampla participação dos professores de Educação Infantil dos setores sorteados, mas não obtivemos o retorno esperado. Por isso, após aproximadamente um mês do acesso liberado ao questionário, iniciamos uma abordagem particular via *WhatsApp* com algumas gestoras e professoras, cuja autora principal tinha contato. Além disso, foram disponibilizadas duas cópias impressas do questionário em cinco escolas.

Ao final, obtivemos 27 (vinte e sete) respostas – uma delas foi duplicada e, portanto, excluída do estudo, contando com 26 (vinte e seis) respostas no total (apenas um professor declarado homem e as demais foram professoras declaradas mulheres). Vale ressaltar que a segunda estratégia, as cópias impressas, não surtiram efeito e não foram respondidos, mas devido à primeira estratégia, o contato direto com gestoras e professoras via *WhatsApp*, foi viabilizar o retorno de algumas respostas.

No entanto, compreende-se que os critérios estabelecidos por esta pesquisa acabaram limitando a quantidade de respostas, uma vez que muitos docentes ingressaram na rede de Bauru em meados de 2020, assim como a autora principal, e, portanto, não tiveram a experiência anterior à pandemia ou ainda não atuaram especificamente com turmas de Infantil IV e V entre os anos de 2019 a 2022.

5.3 Instrumentos da pesquisa

Como já exposto, a segunda etapa desta pesquisa teve caráter exploratório, compreendendo não um conjunto de procedimentos organizados para representar os fatos, os fenômenos, mas sim a realidade (GOELLNER *et al*, 2010) dos professores que atuam no sistema de ensino de Bauru/SP, convertendo-se em aplicação de questionário semiestruturado, contemplando 21 (vinte e uma) perguntas abertas e fechadas (APÊNDICE A).

Optou-se por esse tipo de pesquisa, pois os professores da rede municipal de Educação Infantil da referida cidade puderam responder a um questionário sem interferência dos autores do estudo e de acordo com a disponibilidade e conveniência de cada um, de maneira *online*.

As respostas, de modo geral, abrangeram a opinião e experiência desses docentes em relação ao uso de recursos digitais e tecnológicos na Educação Infantil, especificamente, na Pré-Escola, e ocorreu de forma voluntária, com aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B).

Assim, o questionário foi dividido em cinco tópicos principais, os quais descrevemos abaixo:

- Questões sociodemográficas;
- Contexto e perspectiva pessoal-profissional;
- Questões específicas da pesquisa (uso de recursos digitais e tecnológicos na educação infantil);
- Equipamentos de trabalho;
- Finalização – relacionada à verificação de necessidade de formação.

As perguntas foram formuladas e disponibilizadas aos docentes por intermédio do *Google Forms*, um serviço gratuito para criar formulários online. Foram elaboradas levando em consideração os objetivos desta pesquisa, bem como os apontamentos obtidos no levantamento bibliográfico (GIL, 2008).

O questionário passou por uma primeira etapa de teste ou pré-teste, como indica Gil (2008), sendo respondido por 10 (dez) professoras do sistema de ensino de Bauru/SP, em caráter avaliativo e sugestivo. Segundo Gil (2008):

Depois de redigido o questionário, mas antes de aplicado definitivamente, deverá passar por uma prova preliminar. A finalidade desta prova, geralmente designada como pré-teste, é evidenciar possíveis falhas na redação do questionário, tais como: complexidade das questões, imprecisão na redação, desnecessidade das questões, constrangimentos ao informante, exaustão etc. O pré-teste é realizado mediante a aplicação de alguns questionários (de 10 a 20) a elementos que pertencem à população pesquisada (p. 134).

Após exame de qualificação, ocorrido em 10 de janeiro de 2023, além do pré-teste já realizado antes, o questionário passou por nova revisão, considerando os apontamentos da banca (Prof. Dr. Gustavo Lima Isler e Prof. Dr. Guilherme Bagni), sendo reestruturado e retestado. Aqui, foi possível contar também com a colaboração de três alunos de doutorado (Fernanda Jardim Maia, Marta Baggio Bippus e Ielson José dos Santos) do mesmo Programa em Desenvolvimento Humano e Tecnologia, do qual a autora principal faz parte.

Com a etapa anterior concluída, a pesquisadora responsável organizou as respostas dos docentes em um arquivo no *software* do Microsoft Word, sendo atribuído aos participantes uma denominação distinta, de P1 a P26.

5.4 Análise dos dados

Para a análise dos dados, buscou-se levantar os principais pontos abordados pelos professores após o questionário com toda a amostra, visando sanar as inquietações descritas nos objetivos deste trabalho, sendo necessária uma análise qualitativa como forma de melhor discutirmos os dados, apresentando observações sobre o conteúdo aqui tratado.

Cabe ressaltar que os participantes não foram identificados e suas falas foram indicadas por meio códigos contendo a letra P, de professor, e um número, que corresponde a ordem de resposta (exemplo: P1, P2, etc.).

O critério para responder ao questionário na etapa de coleta de dados era que os participantes deveriam ser professores efetivos e atuantes da rede de ensino municipal da cidade de Bauru/SP e terem lecionado para turmas que compreendem o Infantil IV e V (4 e 5 anos de idade, respectivamente), entre os anos de 2019 a 2022 – antes e durante a pandemia de Covid-19, e após a retomada do ensino presencial. Portanto, esses foram os sujeitos da pesquisa.

Assim, com o levantamento dos principais pontos indicados pelos professores por meio do questionário e visando sanar as inquietações descritas nos objetivos deste trabalho, a técnica de análise empregada consistiu nos seguintes passos: a) Seleção e análise das respostas que apresentarem maior destaque ou semelhança (categoria de acordo com a frequência das respostas); b) Apuração de recursos utilizados na Educação Infantil, constatação de como os recursos foram utilizados ou não e a frequência; c) Interpretação dos dados analisados e verificação das conclusões, ou seja, análise dos resultados obtidos frente à literatura existente na área.

No que concerne ao passo a) Seleção e análise das respostas que apresentarem maior destaque ou semelhança, os professores foram categorizados de acordo com a totalidade das respostas dadas através do questionário. Sobre o estabelecimento de categorias, Gil (2008) explica:

As respostas fornecidas pelos elementos pesquisados tendem a ser as mais variadas. Para que essas respostas possam ser adequadamente analisadas, torna-se necessário, portanto, organizá-las, o que é feito mediante o seu agrupamento em certo número de categorias (p. 157).

Assim, a categorização pode ser melhor observada no Quadro 1, disponível na próxima seção. Nele, foi feita a separação das respostas em três categorias, a saber: (1) considerações negativas ou pouco promissoras sobre a utilização dos RDT na EI, (2) considerações positivas ou promissoras sobre a utilização dos RDT na EI e (3) considerações neutras, sem opinião ou sem respostas sobre a utilização dos RDT na EI.

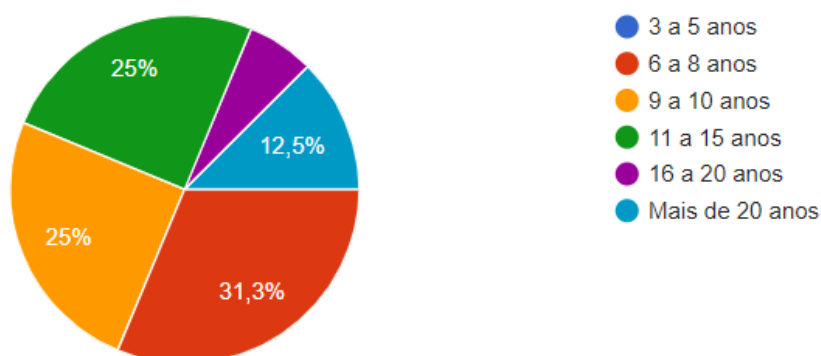
6 RESULTADOS

6.1 Categorização da amostra

Ao todo, participaram da pesquisa 26 (vinte e seis) professores de Educação Infantil do município de Bauru, sendo 1 (um) homem e 25 (vinte e cinco mulheres). Desses, 3 (três) indivíduos possuem 35 anos de idade, 2 (dois) indivíduos possuem 36 anos, 2 (dois) indivíduos possuem 40 anos, 3 (três) indivíduos possuem 41 anos, 3 (três) indivíduos possuem 50 anos, e os outros 13 (treze) indivíduos possuem, respectivamente, 31 (trinta e um), 34 (trinta e quatro), 36 (trinta e seis), 37 (trinta e sete), 38 (trinta e oito), 43 (quarenta e três), 46 (quarenta e seis), 48 (quarenta e oito), 51 (cinquenta e um), 56 (cinquenta e seis), 58 (cinquenta e oito) e 62 (sessenta e dois) anos de idade. Nota-se, portanto, que as idades variam entre 31 a 62 anos, predominando indivíduos entre 31 (trinta e um) a 38 (trinta e oito) anos de idade. A maior parte (73,1%) da amostra declarou estar casada, 19,2% dos docentes declararam estar solteiros e 7,7% declararam estar divorciados.

Com relação ao tempo em que os participantes se formaram em Pedagogia (requisito obrigatório para investidura no cargo de Professor de Educação Infantil no Município de Bauru/SP), nota-se que a maioria possui, pelo menos, mais de 6 (seis) anos de formação, prevalecendo um período superior a 10 (dez) anos da última graduação (Figura 11).

Figura 11 – Resposta à pergunta 1 do questionário

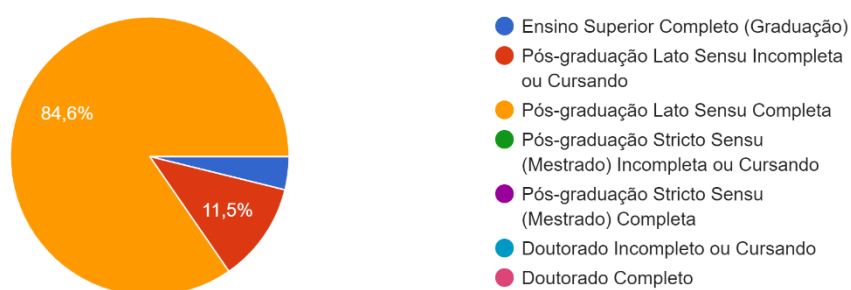


Fonte: elaborado pela autora (2023)

Os dados exatos sobre a formação (Figura 11) compreendem: 31,3% (entre 6 a 8 anos de formação), 25% (entre 9 e 10 anos de formação), 25% (entre 11 e 15 anos de formação), 6,3% (16 a 20 anos de formação) e 12,5% (mais de 20 anos de formação).

Quanto ao nível mais elevado de formação (Figura 12), 84,6% dos participantes possuem Pós-Graduação Lato Sensu Completa, seguida de 11,5% que possuem Pós-graduação Lato Sensu Incompleta ou Cursando, e 3,8% que possuem Ensino Superior Completo (Graduação).

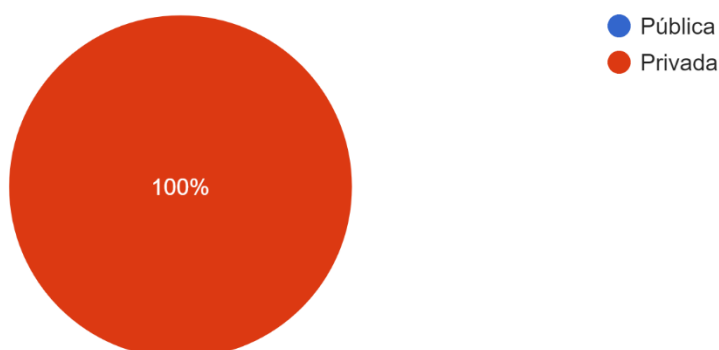
Figura 12 – Resposta à pergunta 2 do questionário



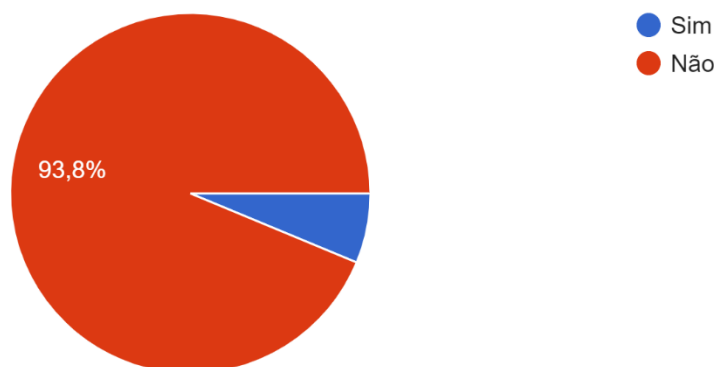
Fonte: elaborado pela autora (2023)

Todos os respondentes (100%) realizaram o curso de Graduação em Pedagogia em instituição privada de ensino (Figura 13).

Figura 13 – Resposta à pergunta 3 do questionário



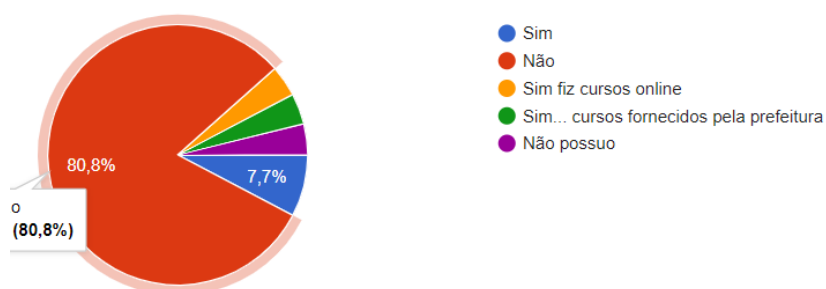
Fonte: elaborado pela autora (2023)

Figura 14 – Resposta à pergunta 4 do questionário

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Durante a formação em Pedagogia (Figura 14), 93,8% dos participantes declaram não ter cursado disciplinas que abordaram sobre recursos digitais e tecnológicos na Educação Infantil, e apenas 6,3% cursaram alguma disciplina com a abordagem mencionada.

Com relação à seguinte pergunta: “*Você possui alguma formação (curso de curta duração, extensão ou pós-graduação) relacionada ao uso de recursos digitais e tecnológicos na Educação Infantil?*”, mais de 80% dos professores responderam que não (80,8%), seguindo de 7,7% que responderam positivamente, e outros 3 (três) indivíduos que responderam, respectivamente, ‘Sim, fiz cursos *online*’, ‘Sim, cursos oferecidos pela prefeitura’ e ‘Não possuo’, conforme a Figura 15.

Figura 15 – Resposta à pergunta 5 do questionário

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Como justificativa para tal fato, 92,8% dos participantes optaram pelas respostas fechadas (Figura 16) e selecionaram as seguintes opções: do total, 50% dos participantes optaram pela resposta ‘não encontraram um curso que suprisse as necessidades em sala de aula’, 28,6% responderam que ‘não tiveram interesse ou não acharam que fosse necessário’, 7,1% disseram que os ‘cursos na área são caros e que isso inviabiliza os estudos’, 7,1% afirmaram que os ‘cursos na área são cansativos’.

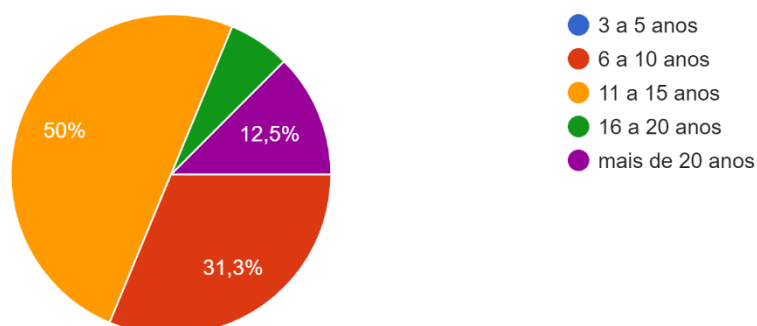
Figura 16 – Justificativas para a pergunta 5 do questionário



Fonte: elaborado pela autora (2023)

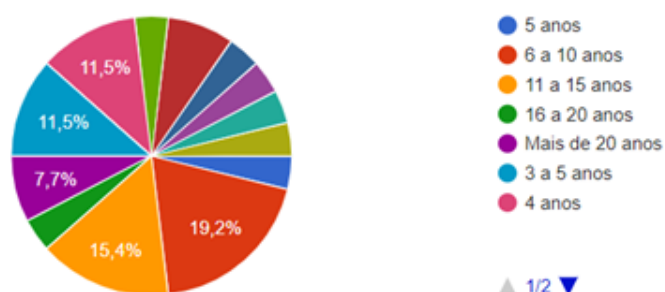
Ainda em relação à justificativa para a pergunta de número 5 (cinco), um único participante (P11) justificou, de forma aberta, o seguinte: “não encontrei nenhum curso que fosse interessante ou que fosse voltado para crianças de até 5 anos. Todos que eu vi eram para o infantil, mas a partir do ensino fundamental”.

Para a pergunta “*Considerando toda a sua experiência como docente, dentro e fora da Prefeitura de Bauru, há quanto tempo você leciona?*”, 50% dos participantes responderam que exercem a docência entre 11 e 15 anos, 31,3% responderam entre 6 e 10 anos, 12,5% responderam que exercem a docência a mais de 20 anos, e 6,3% responderam entre 16 a 20 anos. Nenhum dos participantes selecionou a opção ‘entre 3 e 5 anos’, indicando que os professores possuem experiência superior a 5 (cinco) anos como pedagogos na Pré-escola (observe a Figura 17).

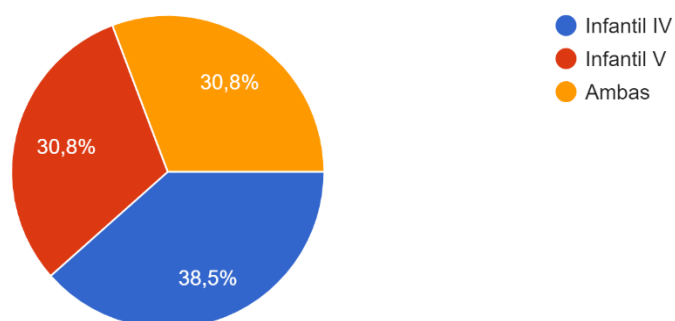
Figura 17 – Resposta à pergunta 6 do questionário

Fonte: elaborado pela autora (2023)

No que concerne à pergunta “*Há quanto tempo você é Professor(a) de Educação Infantil no Sistema de Ensino de Bauru?*”, 19,2% disseram que é entre 6 a 10 anos, 15,4% entre 11 a 15 anos, 11,5% afirmaram que são professores há 4 anos, 11,5% entre 3 a 5 anos, e 7,7% indicaram mais de 20 anos.

Figura 18 – Resposta à pergunta 7 do questionário

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Figura 19 – Resposta à pergunta 8 do questionário

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Entre os anos de 2019, 2020, 2021 e 2022, 38,5% dos professores participantes atuaram especificamente com turmas de Infantil IV, 30,8% com turmas de Infantil V e 30,8% trabalharam com ambas as turmas, conforme mostra a Figura 19.

Na pergunta nº 9, foi solicitado que os professores *escrevessem em 3 (três) palavras o que eles compreendiam por recursos digitais e tecnológicos educacionais*. O conjunto de palavras foi exportado para o site *wordclouds.com* e, a partir dele, foi gerada a seguinte nuvem de palavras (Figura 20):

Figura 20 – Nuvem de palavras que compreendem recursos digitais e tecnológicos educacionais para os professores participantes da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora (2023)

Através da Figura 20, percebe-se que os termos 'internet, computador, aplicativos e celular' sobressaem ao que os professores acreditam ser recursos digitais e tecnológicos voltados para a Educação Infantil.

A partir da pergunta 10 (dez), o questionário abordou sobre a percepção dos docentes em relação aos recursos digitais e tecnológicos - RDT utilizados nas aulas de Educação Infantil – EI. Ou seja, a partir deste ponto, as perguntas foram pertinentes ao terceiro tópico de divisão do questionário (Questões específicas da pesquisa), como indicado na subseção 5.3 - Instrumentos da pesquisa. A fim de facilitar como se deu a totalidade das respostas, foi desenvolvido um quadro (Quadro 1). Neste quadro foi feita a separação das respostas em três categorias, a saber: (1) considerações negativas ou pouco promissoras sobre a utilização dos RDT na EI, (2) considerações positivas ou promissoras sobre a utilização dos RDT na EI e (3) considerações neutras, sem opinião ou sem respostas sobre a utilização dos RDT na EI.

Quadro 1 – Categoria dos participantes

Participantes	Categoria
P1	2
P2	2
P3	1
P4	2
P5	2
P6	2
P7	1
P8	2
P9	2
P10	1
P11	3
P12	3
P13	1
P14	2
P15	1
P16	2
P17	1
P18	1

P19	1
P20	1
P21	1
P22	1
P23	1
P24	1
P25	1
P26	1

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Vale ressaltar que a categorização dos participantes se deu em razão da totalidade das respostas dadas através do questionário. Desse modo, ao analisar o Quadro 1, é possível perceber que 15 (quinze) dos 26 (vinte e seis) participantes tiveram um posicionamento negativo ou pouco promissor sobre a utilização dos RDT na EI. Ou seja, um pouco mais da metade dos professores, especificamente 57,7%, não concordam de alguma forma com a inserção dos RDT nas aulas com crianças de Pré-escola (as explicações podem ser lidas nas próximas páginas).

Isto posto, em continuidade ao questionário, para a pergunta “*Você compreende que o uso de recursos digitais e tecnológicos na Educação Infantil favorece o desenvolvimento das crianças como um todo?*”. Três professoras responderam que **não** favorece, conforme apontado abaixo:

P17: “Os alunos usam muito o celular fora da escola, e isso muitas vezes é um problema que reflete em mau comportamento em sala de aula, pois várias vezes preciso conversar com os pais. Normalmente a primeira respostas que os pais me dão é que vão deixar os filhos de castigo e sem celular”;

P20: “Não, porque percebo que cada vez mais os alunos estão mais e mais interessadas com os aparelhos digitais do que com o brincar”;

P22: “Os alunos já usam muito celular, computador e outros aparelhos fora da escola, por isso, acho que a educação deve focar em aprendizagens mais produtivas”.

O demais professores responderam **positivamente**, conforme as falas indicadas na sequência (os outros professores não justificaram ou disseram apenas ‘sim’, mas não souberam explicar o porquê):

P1: “A criança está imersa numa sociedade tecnológica e desde cedo é incentivada a usar celular, tv, tablet e esses recursos ajudam muito a tornar a aprendizagem lúdica e dinâmica”;

P2: “Sim favorece a atenção e a concentração”;

P4: “Sim, para determinados objetivos trouxe uma facilitação de absorção de conteúdos, conhecimento de nossas culturas etc.”;

P6: “Sim. Porque os recursos digitais e tecnológicos permitem uma melhor e mais ativa interação do sujeito com o meio e a cultura que o cerca. Nossa vida atual é dinâmica e nossa criança precisa partilhar desse dinamismo que esses recursos nos trazem”;

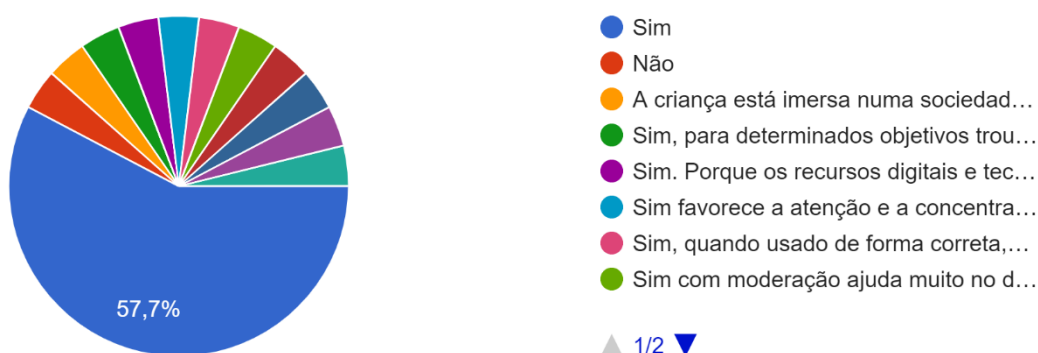
P8: “Sim, quando usado de forma correta, eles colaboram muito no processo de aprendizagem”;

P9: “Sim com moderação ajuda muito no desenvolvimento”;

P14: “Sim, ela vai ao encontro com potencialidades que podemos não ter, favorece uma reflexão mesmo que a nível de inconsciente um uso diverso para as tecnologias que não se prende a apenas redes sociais ou jogos que por vezes é a experiência rasa que as crianças tem das tecnologias”;

P16: “Sim, as crianças demonstram muito interesse quando uso aparelho de som em sala de aula, ou quando utilizo celular”.

Figura 21 – Resposta à pergunta 10 do questionário



Fonte: elaborado pela autora (2023)

Para a pergunta *“Como você percebe a relação dos seus alunos com os recursos digitais e tecnológicos como um todo?”*, as respostas registradas foram:

P1: “As crianças usam o celular com frequência em casa, assistem vídeos e jogam, mesmo as mais pequenas. As vezes, nem tem supervisão dos pais”;

P2: “As crianças de maneira geral são familiarizadas com celular, YouTube e TV, mas os pais deixam livre e sem direcionamento, o que não acontece na escola”;

P3: “Percebo que cada vez mais os alunos estão mais e mais interessadas com os aparelhos digitais do que com o brincar”;

P4: “Eles já tem muito domínio pela utilização em casa”;

P7: “Os alunos já usam muito celular, computador e outros aparelhos fora da escola, por isso, acho que a educação deve focar em aprendizagens mais produtivas”;

P8: “As crianças demonstram muito interesse quando uso aparelho de som em sala de aula, ou quando utilizo celular”;

P9: “Os alunos têm mais interesse em aprender porque esses recursos são atraentes para eles”;

P10: “Tem conhecimento, mas precisam de limites”;

P11: “Diante do hoje, eles conhecem o básico, e da tela se direcionam para uma plataforma. Porém, a função eles desconhecem”;

P12: “Se fosse possível, meus alunos usariam o celular o dia todo”;

P13: “Mostra o abismo que eles tem com as tecnologias e aos que demonstram ter acesso, como só se prendem a usar a tecnologia para recreação de conteúdos rápidos”;

P14: “Muito mais curiosos e atentos para aprender e realizar a atividade proposta”;

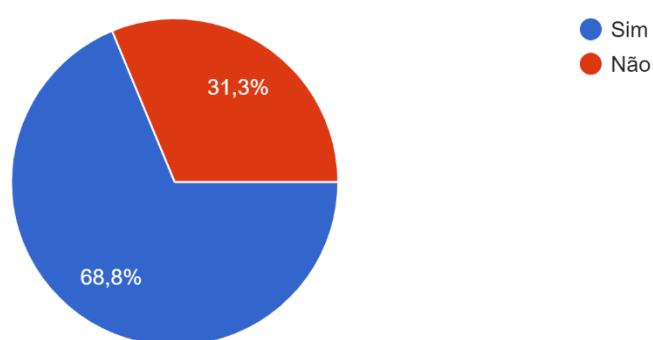
P16: “As crianças gostam demais de aparelhos tecnológicos, chamam muito a atenção delas”;

P18: “Percebo que poucos estudantes trazem de suas vivências o contato com plataforma de jogos educativos ou com conteúdos que gerem um aprendizado voltado para novos conhecimentos ou reforço de aprendizagens comuns a faixa etária. Costumeiramente relatam contato com filmes ou desenhos infantis e vídeos do youtube, através de celular”;

P22: “Essa geração já nasce integrada com a tecnologia, por isso os meios digitais fazem parte do contexto social de cada um desses indivíduos”.

Para a pergunta “*É possível existir relação entre o que versa a teoria do Currículo de Bauru e a Educação Infantil pautada no uso de recursos digitais e tecnológicos?*”¹¹, 68,8% dos participantes disseram que é possível e 31,3% disseram que não (Figura 22).

Figura 22 – Resposta à pergunta 12 do questionário



Fonte: elaborado pela autora (2023)

Em relação às respostas **negativas**, temos:

P3: “Acho que é possível inserir o uso dos recursos digitais e tecnológicos na educação infantil de maneira eventual, mas afirmar que é possível existir relação entre o que versa a teoria do Currículo de Bauru e a Educação Infantil pautada no uso de recursos digitais e tecnológicos, é muito complicado, porque a teoria foi pensada em outro período, outro contexto social, outro continente.. enfim, tudo muito diferente do que enfrentamos diariamente na educação do Brasil, na maioria das vezes sem suporte”;

P7: “A palavra "pautada" soou "pesado" para mim”;

¹¹Esta pergunta contou com uma breve contextualização acerca da teoria adotada pelo município, antecipando a possibilidade de haver algum participante que a desconheça. Consultar Apêndice A.

P18: “Porque a escola pública não tem estrutura suficiente para a utilização de recursos digitais em sala de aula e não está de acordo com a PHC”;

P21: “Acho que a PHC está muito longe de contemplar a realidade que os professores enfrentam nas escolas. É muito complicado falar que devemos apresentar o conhecimento histórico acumulado pela sociedade e agora fazendo uso de recursos digitais e tecnológicos, quando não temos nada disso”;

P25: “Temos que valorizar os conhecimentos clássicos, historicamente construídos pela humanidade, como diz nosso currículo, então a tecnologia e outros recursos tecnológicos podem ser apenas acessórios da educação, mas não fazer parte integralmente dela, pois estão prejudicando o desenvolvimento das crianças”.

Em relação às respostas **positivas**, temos:

P1: “A escola deve disponibilizar os recursos tecnológicos e oferecer cursos de capacitação”;

P2: “Usar como forma de aperfeiçoamento dos conteúdos trabalhados em sala de aula;

P4: “Como apoio na apresentação de conteúdo”;

P5: “Sim, é de extrema importância. Estamos na era tecnológica”;

P6: “Julgo de extrema importância o contato dos estudantes dessa faixa etária com variados recursos digitais. Eles potencializam o interesse em aprender os conteúdos abordados e permite, a nós docentes, diversificarmos nossas estratégias de ensino”;

P8: “Através da oferta de aplicativos e sites direcionados para essa finalidade, mas tem que ter formação e internet de qualidade para dar certo”;

P9: “Precisa ser oferecida a tecnologia nas escolas, um espaço para professores e crianças usarem para benefícios do ensino e aprendizagem de forma lúdica para as crianças terem contato com o uso da tecnologia desde a Educação Infantil”;

P14: “Sim, porém, primeiro, eu acho que as escolas tem que ter os recursos e segundo, acho que todos os professores tem que saber como usar nas aulas de forma eficaz. Do jeito que vejo parece que as professoras acabam usando por usar, é sempre a mesma coisa e eu também acabo fazendo isso porque não sei muito bem o que fazer e como adequar ao currículo”;

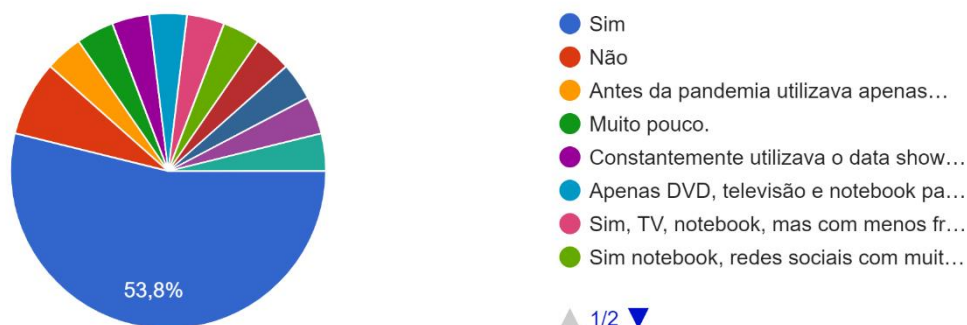
P16: “Os recursos digitais e tecnológicos despertam interesse dos alunos e contribuem muito pra uma aula dinâmica, com conteúdos de vídeos, pesquisas, jogos, que podem ser planejados pra deixar uma aula cheia de informações e curiosidades para todos”.

Na sequência, em resposta à pergunta “*Em sua atividade profissional, antes do período de isolamento social estabelecido em decorrência da pandemia de COVID-19 (anterior ao ano de 2020), você já utilizava recursos digitais e tecnológicos em suas aulas?*”, obtivemos 53,8% de indivíduos que disseram apenas ‘sim’, sem complementar a resposta. Dois professores responderam que ‘não’, e o restante deram respostas variadas, como as indicadas após a Figura 23. As duas respostas **negativas** para a referida pergunta foram:

P3: “Não, pois não havia notado o quanto é importante o uso dessa ferramenta para o aluno”;

P25: “Não, esses tipos de recursos não são oferecidos as crianças”.

Figura 23 – Resposta à pergunta 13 do questionário



Fonte: elaborado pela autora (2023)

Respostas **positivas** à pergunta 13 (treze):

P1: “Sim, notebook, redes sociais, com muita frequência”;

P2: “Sim, TV, notebook, mas com menos frequência”;

P4: “Aparelho de som, televisão. Uma vez na semana.”;

P6: “Apenas DVD, televisão e notebook para uso de vídeos e músicas”;

P9: “Sim, jogos, músicas e vídeos clipes, aprofundamentos lúdicos em alguns conteúdos, google eaths. Eu usava toda semana algo”;

P11: “Computador e impressora, raramente”;

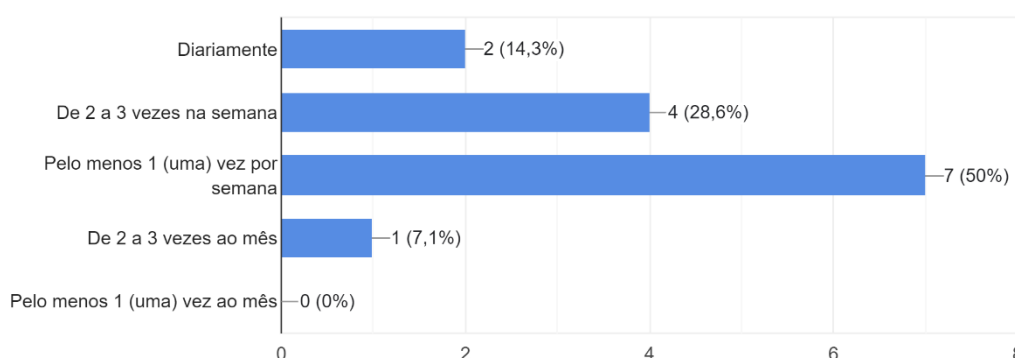
P12: “Muito pouco”;

P14: “Constantemente utilizava o data show e vídeos educativos, com frequência de 2 a 3 vezes por semana. Na educação infantil nunca tivemos um espaço destinado ao aluno para manuseio de computadores, por esse motivo não trabalhei com plataformas educacionais (jogos e conteúdos interativos)”;

P16: “Antes da pandemia utilizava apenas DVD e caixa de som”.

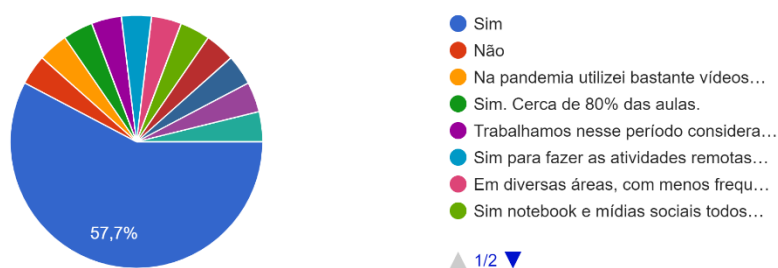
Os recursos que mais foram evidenciados foram: ‘televisão, DVD, aparelho de som, música e vídeos no YouTube’. Para os professores que responderam sobre a frequência na utilização dos recursos antes da pandemia, 50% deles disse que ocorreu pelo menos 1 (uma) vez por semana, para 28,6% ocorreu de 2 a 3 vezes na semana, para apenas 14% ocorreu diariamente e para 7,1% ocorreu de 2 a 3 vezes ao mês (Figura 24).

Figura 24 – Frequência na utilização de RDT antes da pandemia



Fonte: elaborado pela autora (2023)

Para a pergunta “*Durante o período de isolamento social estabelecido em decorrência da pandemia de COVID-19 (2020 e 2021), em sua atividade profissional que ocorreu de maneira remota no município de Bauru, você utilizou recursos digitais e tecnológicos em suas aulas?*”, apenas um professor disse que ‘não’, porém não respondeu o porquê. Para os professores que disseram ‘sim’ (96%), o uso dos recursos ocorreu diariamente (80%) e assemelham-se aos da pergunta anterior, mas com maior destaque ao ‘notebook, celular e vídeos do YouTube’.

Figura 25 – Resposta à pergunta 14 do questionário

Fonte: elaborado pela autora (2023)

As respostas foram:

P1: “Notebook, sites da internet. Diariamente para pesquisar e elaborar as aulas remotas”;

P2: “Em diversas áreas, com menos frequência que nos dias de hoje, como por exemplo, vídeo com informações sobre o Sistema Solar”;

P4: “Sim. Aulas online, músicas, vídeos, livros em PDF”;

P5: “Sim, para fazer as atividades remotas todas as semanas”;

P6: “Sim, notebook e mídias sociais todos os dias”;

P7: “Computador, word, mas foi muito difícil para mim, a prefeitura não ofereceu ajuda e tive que depender de outras professoras para me ensinarem”;

P8: “Sim. Cerca de 80% das aulas”;

P12: “Usei bastante o computador e o celular, mas foi para fazer as atividades, pois meus alunos não tem condições de utilizar esses recursos tecnológicos na casa deles. Eles até tem celular, mas muitos pais me falaram que tem que dividir para todo mundo, o que dificulta o estudo”;

P13: “Usei muito o computador porque tivemos que criar atividades para as crianças fazerem nas casas delas”;

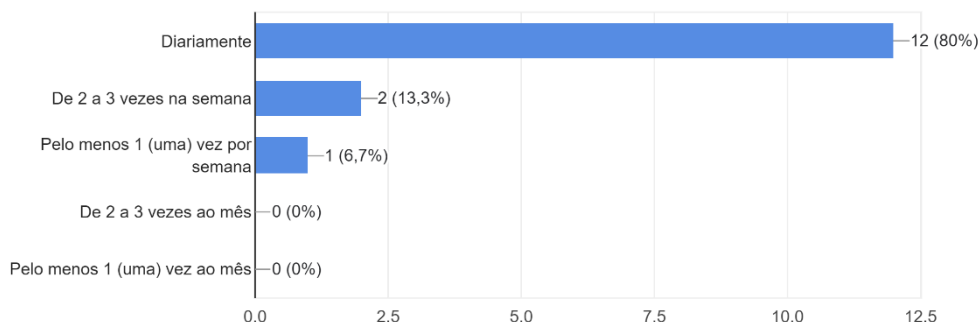
P17: “Trabalhamos nesse período considerando, prioritariamente, a realidade do nosso público (crianças carentes e com pouco acesso a tecnologia). Utilizamos, em grande parte das aulas, vídeos, áudios e indicação de sites com jogos e atividades para complementar os assuntos explorados”;

P19: “Na pandemia utilizei bastante vídeos no YouTube, imagens do Google e grupo no whatsapp”;

P23: “No desenvolver das atividades para que tivessem acesso na mídias digitais, tanto as musicas, vídeos clipes e explicações do conteúdo, e em outros

momentos eu gravei vídeos diversos (histórias, dinâmicas, brincadeiras, explicações e reuniões online com alguns alunos que queriam)”.

Figura 26 – Frequência na utilização de RDT durante a pandemia

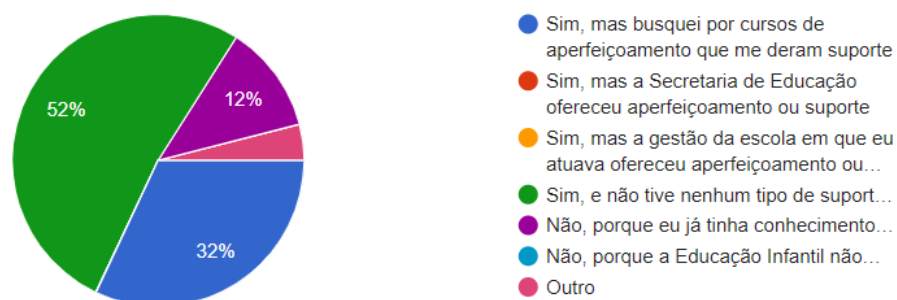


Fonte: elaborado pela autora (2023)

Nota-se que a frequência de utilização de RDT durante a pandemia de Covid-19 foi diária, segundo 80% dos participantes, seguida de 13,3% que alegara terem utilizado de 2 a 3 vezes na semana e 6,7% pelos menos 1 (uma) vez por semana. Salienta-se que durante a pandemia, apenas um participante (P25) alegou não ter utilizado nenhum recurso digital e tecnológico.

No que concerne à pergunta “Com relação ao período de isolamento social estabelecido em decorrência da pandemia de COVID-19 (2020 e 2021), você sentiu dificuldade em utilizar recursos digitais e tecnológicos em suas aulas?” - que complementa a pergunta anterior -, 52% dos professores afirmaram sentirem dificuldades e não terem tido suporte ou acesso a aperfeiçoamento; 32% sentiram dificuldade, mas buscaram formações para ajudar, e 12% não sentiram dificuldades, uma vez que já possuíam conhecimentos sobre o uso dos recursos.

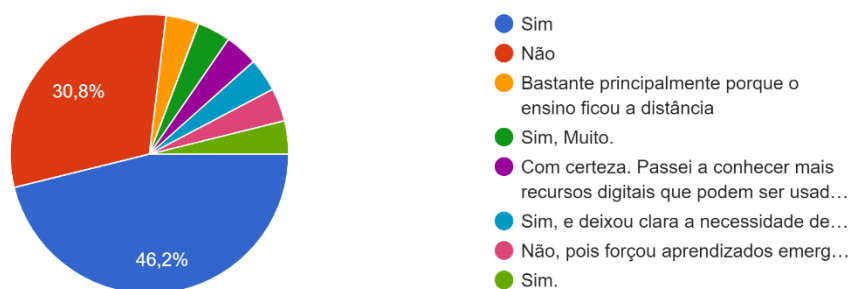
Figura 27 – Resposta à pergunta 14.3 do questionário



Fonte: elaborado pela autora (2023)

Sobre a pergunta “*Após o período de isolamento social¹² (ao longo do ano de 2022), com relação à sua atuação profissional no município de Bauru, a pandemia de COVID-19 incentivou e/ou **facilitou** o uso de recursos digitais e tecnológicos na Educação Infantil?*”, 69,2% responderam que ‘sim’ e 30,8% responderam que ‘não’ (Figura 28).

Figura 28 – Resposta à pergunta 15 do questionário



Fonte: elaborado pela autora (2023)

Com relação às respostas **negativas**, as falas foram:

P7: “Porque como eu disse, eu não tive ajuda da prefeitura para fazer as atividades, fiz sozinha, e algumas professoras me ajudaram. As atividades foram feitas no word, aí os pais podiam buscar na escola e pegar no site. Então não mudou muita coisa depois que voltamos a ter aula presencial, porque eu continuo usando o computador para planejar minhas aulas, só que eu não escrevo mais no word e sim no meu caderno”;

P 11: “Foi tudo muito conturbado, imposto a nós. “Me virei” como pude”;

P 17: “Não, porque depois da pandemia, as aulas voltaram a seguir as mesmas rotinas de antes da pandemia, então não foi necessário usar os recursos digitais com tanta frequência”;

P18: “Não, porque não tem como ficar dependendo desses recursos no modelo presencial. Trabalho o período todo, com ensino fundamental e educação infantil, e é impossível dar conta desses recursos e mais o conteúdo curricular. O professor hoje trabalha em um regime desumano e só exigem cada vez mais dele, mas sem suporte nenhum”;

¹² Retomada das aulas presenciais.

P19: “Não, porque os recursos que eu usei durante a pandemia foram para elaborar as atividades e não para as aulas em si. Então, não mudou nada depois da pandemia”;

P22: “Depois da pandemia não foi mais preciso usar tantos recursos. O semanário¹³ mesmo, na minha escola, eu e as outras professoras fazemos no caderno e deixamos com a diretora. Não precisa tanto de computador, só para pesquisar vídeos ou músicas”;

P25: “Os recursos que usei durante a pandemia foram para atender a necessidade que aquele período exigia, porque as crianças estavam em casa. Na escola presencial, a necessidade e a realidade é outra”;

P26: “Porque na pandemia eu apenas adaptei para o modelo remoto o que eu já fazia no presencial”.

Já com relação às respostas **positivas**, as falas foram:

P 4: “Após o período de pandemia a Prefeitura Municipal de Bauru investiu em internet nas escolas, pelo menos um notebook pra casa escola, chips, impressoras com Wi-Fi e mais televisões com Wi-Fi”;

P6: “Devido a necessidade, tive que buscar meios tecnológicos para alcançar os alunos em casa”;

P 9: “A pandemia me ajudou a usar mais o computador e o celular, ao invés de ficar só na TV. Hoje eu percebo que preciso incorporar mais esses recursos nas minhas aulas, só que ainda tenho muita dificuldade, mesmo depois de sofrer com a pandemia”;

P12: “Facilitou na comunicação com os pais”;

P14: “Tive mais facilidade em acessar com os alunos”;

P23: “Eu aprendi a usar outros recursos além da TV e do rádio”.

Com relação à frequência de uso de RDT após a retomada do ensino presencial, 27,8% dos participantes afirmaram terem utilizado poucas vezes, 22,2% com frequência, 16,7% de 2 a 3 vezes na semana, 11,1% pelo menos uma vez ao mês, 11,1% diariamente e 5,6% em todas as aulas.

¹³Entende-se semanário como o planejamento das aulas para o período de uma semana.

Quadro 2 – Utilização de RDT na EI antes e durante a pandemia de Covid-19, e após a retomada do ensino presencial

Participantes	Utilizava RDT na EI antes da pandemia	Utilizou RDT na EI durante a pandemia	Utilizou RDT na EI após a retomada das aulas presenciais
P1	Sim	Sim	Sim
P2	Sim	sim	Sim
P3	Não	Sim	Não
P4	Sim	Sim	Sim
P5	Sim	Sim	Sim
P6	Sim	Sim	Sim
P7	Sim	Sim	Não
P8	Sim	Sim	Sim
P9	Sim	Sim	Sim
P10	Sim	Sim	Não
P11	Muito pouco	Sim	Sim
P12	Sim	Sim	Sim
P13	Sim	Sim	Sim
P14	Sim	Sim	Sim
P15	Sim	Sim	Não
P16	Sim	Sim	Sim
P17	Sim	Sim	Não
P18	Sim	sim	Não
P19	Sim	Sim	Não
P20	Sim	Sim	Sim
P21	Sim	Sim	Sim
P22	Não	Sim	Não
P23	Sim	Sim	Sim
P24	Sim	Sim	Sim
P25	Não	Não	Não
P26	Sim	Sim	Não

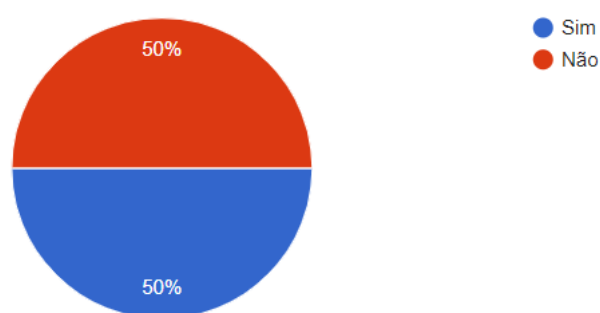
Fonte: elaborado pela autora (2023)

No Quadro 2, exposto acima, as marcações coloridas representam alguma mudança dos professores em relação à utilização de RDT na EI antes e durante a pandemia de Covid-19, e após a retomada do ensino presencial. A marcação em laranja (uma) indica um posicionamento negativo em relação aos RDT e uma consequente manutenção em não utilizá-los em nenhum momento. As marcações em amarelo (três) mostram que a utilização dos RDT não ocorria antes da pandemia e continuou sem ocorrer com a retomada das aulas presenciais e, para além disso, indica que a utilização dos RDT durante o período de pandemia (com aulas no formato remoto) só ocorreu devido a imposição que o momento exigiu para a elaboração das aulas.

Já com relação às marcações em azul (sete), estas apontam uma mudança significativa no comportamento dos participantes, pois os professores usavam os RDT antes da pandemia, tiveram que utilizá-los durante o período pandêmico de ensino remoto, mas deixaram de utilizá-los com a retomada do ensino presencial, e a principal justificativa para tal situação foi que até então o contato com esses RDT foi excessivo, tanto das crianças quanto dos docentes.

Com relação à pergunta “*Você optou em receber o **Laptop** (Notebook)*”¹⁴ *oferecido pela Secretaria de Educação?*”, metade dos professores disse que optou e a outra metade disse que não.

Figura 29 – Resposta à pergunta 16 do questionário



Fonte: elaborado pela autora (2023)

¹⁴A Prefeitura de Bauru adquiriu 1.270 unidades de Laptops, que foram entregues aos professores da rede de ensino a partir do final do mês de junho de 2022, ou seja, depois que as aulas já tinham retornado para o formato presencial (BAURU, 2022, s/p). Os professores tinham a opção de aceitar ou negar a retirada. Em caso de aceite, os docentes se comprometeram com uma série de cuidados, inclusive na manutenção do hardware e software originais.

As declarações obtidas sobre o **uso do Laptop**, no caso dos professores que responderem terem **optado em receber** o aparelho foram:

P3: “Peguei no fim do ano de 2022. Não o utilizo muito porque preciso baixar os programas os quais estou acostumada”;

P4: “Esse equipamento foi entregue após o período de isolamento social, uso para planejar minhas aulas”;

P5: “O aparelho foi utilizado para mostrar vídeos que preparei dos alunos, pesquisas em sala de aula e para registro do semanário”;

P6: “Usei sim, para elaborar o planejamento das aulas, para buscar na internet imagens e vídeos, etc.”;

P8: “Uso para fazer meus semanários, para pesquisar vídeos e músicas”;

P13: “Vídeos, explicações das aulas entre outros”;

P20: “Utilizei para resgatar conteúdos... fotos... reuniões de pais... etc.”;

P26: “Não utilizei com alunos, apenas usei pra planejamento”.

As justificativas para a **negativa** em receber o aparelho foram:

P7: “Eu já tinha o meu”;

P13: “Porque eu já tenho meu computador”;

P15: “Era preciso assinar um termo de responsabilidade e eu não quis”;

P21: “Não quis, era mais uma responsabilidade”;

P22: “Porque tenho computador na minha casa e na escola também posso usar o computador para pesquisar e fazer as aulas, só que é bem lento”;

P24: “Fiquei com medo de usar o computador e estragar, depois ter que pagar”.

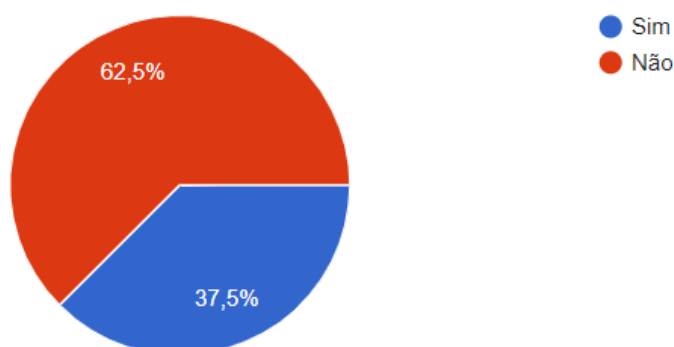
Observa-se que a maioria das respostas para a recusa em receber o aparelho estão relacionadas à responsabilidade que o docente teria que assumir. No entanto, dos 50% dos professores que optaram em recebe-lo, 37,5 % não o utilizaram em sala de aula, mas com a finalidade de planejamento de aulas.

Sobre a pergunta “*Você optou em receber o chip de internet¹⁵ para celular, oferecido pela Secretaria de Educação?*”, 62,5% dos professores responderam

¹⁵ O chip foi adquirido pela Prefeitura de Bauru e entregue aos servidores do Quadro do Magistério a partir do mês de agosto de 2021. Assim como o *Laptop*, também era necessário assinar um termo para usar tal recurso e assumir comprometimento com as obrigações estipuladas pela Secretaria de Educação. Consulte o Regulamento completo no ANEXO C.

que **não** optaram em receber o chip, e 37,5% respondeu que **sim** (Figura 30).

Figura 30 – Resposta à pergunta 17 do questionário



Fonte: elaborado pela autora (2023)

As justificativas que os professores deram sobre **não** terem aceitado o chip foram:

P15: “Utilizei o meu chip pessoal”;

P21: “Não, porque meu celular já tinha internet e o chip que a prefeitura deu só ia acabar servindo como desculpa para ter que falar com os pais dos alunos pelo whatsapp e eu não queria assumir mais essa responsabilidade”;

P24: “Não quis me responsabilizar pelo pertence”..

Os professores que **aceitaram** relataram que usaram o chip das seguintes formas:

P10: “Usei para tocar músicas para as crianças, falar com os pais pelo *whatsapp*”;

P19: “Usei para mostrar vídeos ou para as crianças ouvirem alguma música do youtube”;

P23: “Usei principalmente para falar com os pais dos meus alunos individualmente e também para enviar recados em grupo do *whatsapp*”.

Sobre as respostas para o **aceite** do chip, estas relacionaram-se com a comunicação direta com os pais dos alunos:

P6: “Usei principalmente para falar com os pais dos meus alunos individualmente e também para enviar recados em grupo do *whatsapp*”;

P8: “Tive que pegar o chip porque eu acabei usando muito a minha internet para falar com os pais, aí eu peguei o chip para não usar mais a minha”;

P20: “Usei para falar com os pais”.

Com relação às perguntas 18, 19 e 20, que abordavam o tema *Wi-Fi* na escola, **100%** dos professores participantes responderam que têm *Wi-Fi* na escola em que eles atuam, que eles possuam acesso ao *Wi-Fi* da escola e que o utilizam. Com relação à utilização, foi perguntado “*De que forma você utiliza o Wi-Fi da sua escola em suas aulas?*”, e as respostas foram:

P: “Na verdade a resposta correta é “as vezes” pois em alguns lugares da escola o wifi não funciona. Mas utilizo para músicas, vídeos, internet, pesquisa, baixar fotos para impressão, etc”;

P1: “Passar um video do conteudo trabalhado, reproduzir histórias e musicas”;

P2: “Colocando música, pesquisando conteúdo, apresentação de vídeos educativos”;

P5: “Para acessar vídeos educativos do YouTube a fim de complementar a aula”;

P14: “Quando conecto algum vídeo de conteúdos para passar na televisão”;

P16: “uso o wifi para acessar o youtube e apresentar vídeos e músicas para os meus alunos. Também uso na TV”;

P23: “Uso para mostrar vídeos e músicas para as crianças na TV, que tem conexão com a internet via Wi-Fi”;

P24: “Colocando música, pesquisando conteúdo, apresentação de vídeos educativos”.

Na parte final do questionário foi indicado o seguinte “*Comente se você sente necessidade de que haja uma **formação** relacionada ao uso de recursos digitais e tecnológicos na Educação Infantil*”. Apenas 7 (sete) dos 26 (vinte e seis) professores participantes responderam, informando que sentem necessidade e alegando que a formação com essa temática é importante para os estudantes ou para ampliar os próprios conhecimentos.

No que concerne à pergunta sobre “*as necessidades específicas dos professores em relação às formações*”, os mesmos 7 (setes) respondentes da questão anterior disseram ter preferência por formações a distância, devido ao pouco tempo disponível para estudos no dia a dia, ou que fossem realizadas presencialmente, em horário de Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC.

6.2 Discussão

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar sobre o uso de recursos digitais e tecnológicos aplicados ao contexto da Educação Infantil no sistema de ensino do município de Bauru/SP, voltados às crianças de 4 a 5 anos de idade, antes e durante a pandemia de Covid-19, e após a retomada do ensino presencial, entre os anos de 2019 a 2022. Para tanto, foi aplicado um questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas, e que foi esmiuçado na seção anterior. Os objetivos específicos consistiram em compreender o contexto histórico da Educação Infantil no Brasil e a relação com os recursos digitais e tecnológicos; delimitar a definição de recursos digitais e tecnológicos, e compreender as especificidades das crianças em Idade Pré-Escolar, entre 4 e 5 anos de idade. Este último com base nos pressupostos da teoria Histórico-Cultural.

Para tal propósito, foram elaboradas 3 (três) hipóteses, com a intenção de sugerir explicações possíveis para o assunto investigado. Tais hipóteses foram numeradas, a fim de facilitar a identificação delas nesta discussão.

Com relação à Hipótese 1, dissemos que antes da pandemia, mesmo a tecnologia estando inserida na conjuntura da sociedade e fazendo parte da rotina diária das pessoas, muitos professores tinham dificuldades de inserir recursos digitais e tecnológicos no planejamento das aulas de Educação Infantil e, principalmente, atuar com eles na prática por não saberem como usá-los com objetividade e em consonância com os objetivos e conteúdos traçados.

Essa hipótese se confirmou em partes, uma vez que a amostra participante desta pesquisa, que contou com 26 (vinte e seis) professores, indicou que o uso de recursos digitais e tecnológicos voltados à Educação Infantil para crianças entre 4 e 5 anos de idade antes da pandemia de covid-19, consistia na manipulação despretenciosa de 'televisão, DVD, aparelho de som, músicas e vídeos no YouTube'. Ou seja, os professores não tinham uma intenção específica de utilização dos RDT, eram apenas acessórios esporádicos das aulas (vistos como distratores) e, por isso, as dificuldades não apareciam.

Esses recursos eram usados pelos professores, em média, entre 1 (um) e 3 (três) vezes na semana, apenas. O uso se dava de forma casual, uma vez que não havia a compreensão de que esses recursos poderiam ser aplicados

em aulas para crianças bem pequenas. Corroborando tal afirmação, a professora P25 disse que “esses tipos de recursos não são oferecidos às crianças” e a professora P3 “Não havia notado o quanto é importante o uso dessa ferramenta para o aluno”.

Ou seja, antes da pandemia, os professores, na verdade, não tinham consciência sobre o uso planejado dos recursos digitais e tecnológicos. Eles não tinham dificuldades de inserí-los no planejamento das aulas de Educação Infantil porque estavam habituados a repetirem frequentemente a mesma ‘fórmula’. Portanto, a inserção dos RDT nas aulas não tinha objetivo e se dava de maneira praticamente espontânea.

Ideia que não vai ao encontro dos preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica e que guia o Currículo da Educação Infantil de Bauru/SP. Neste ponto há uma contradição, pois a maioria dos professores, todos com mais de 5 (cinco) anos de experiência na docência dentro do sistema de ensino do município e que afirmam conhecerem a teoria do Currículo de Bauru/SP, deixaram se guiar pela ‘pedagogia livre’ e, segundo Saviani (2021), quando não há a sistematização do conhecimento transmitido pelos professores na escola, não há, conseqüentemente, o acesso dos alunos ao saber elaborado ou à ciência. Nesse contexto, ratifica-se, portanto, a simples difusão do senso comum. Para o autor e estudioso Dermeval Saviani:

Ora, a opinião, o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola. Do mesmo modo, a sabedoria baseada na experiência de vida dispensa e até mesmo desdenha a experiência escolar, o que, inclusive, chegou a cristalizar-se em ditos populares como: “mais vale a prática do que a gramática” e “as crianças aprendem apesar da escola”. É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola. A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada (2021, p. 47).

Se pensarmos na ideia de Saviani (2021) de que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos

homens” (p. 45), poderemos constatar que o ato de educar deve ser embebido por intencionalidade, responsabilidade, consciência, rigorosidade metódica, respeito aos saberes dos educandos e reflexão crítica (FREIRE, 1996).

Nesse aspecto, se a “educação é um processo de toda a sociedade – não só da escola – que afeta todas as pessoas, o tempo todo, em qualquer situação pessoal, social, profissional, e de todas as formas possíveis” (MORAN, 2017, p. 73), então a escola e os professores devem acompanhar as mudanças ocorridas em seu cerne, considerando principalmente que a educação, assim como assevera Saviani (2021), é uma categoria de trabalho e, como tal, trata-se de um fenômeno próprio do homem e exige um processo de “garantia da sua subsistência material com a consequente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais” (p. 44). Mas, para isso:

[...] o homem [logo, o professor] necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte) (SAVIANI, 2021, p. 44).

Em resumo, a sociedade muda constantemente e hoje está experimentando intensamente o desafio de se integrar às mídias e tecnologias digitais. Mas, na contramão dessa mudança, “a educação formal continua, de maneira geral, organizada de modo previsível, repetitivo, burocrático, pouco atraente” (MORAN, 2017, p. 72), e essa situação não pode mais se perpetuar.

Na educação, o foco, além de ensinar, é ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma visão de totalidade. Educar é ajudar a integrar todas as dimensões da vida, a encontrar nosso caminho intelectual, emocional, profissional, que nos realize e que contribua para modificar a sociedade em que vivemos (MORAN, 2017, p. 216-223).

No que diz respeito à Hipótese 2, esta pôde ser confirmada. Nessa hipótese presumimos que mesmo a pandemia de coronavírus tendo evidenciado a importância do uso de recursos digitais e tecnológicos na educação como um todo e, especialmente na Educação Infantil, a maioria dos professores só utilizou tais recursos como suporte para as aulas em período remoto e, com estas encerradas, o ensino voltou aos padrões tradicionais antes estabelecidos, ou

então sofreram poucas adaptações. No entanto, enfatiza-se que essa postura não acompanha o objetivo da educação, como bem afirmado anteriormente.

Para Moran (2017), algum tempo atrás existiu uma forte polêmica em torno do “uso ou não de tecnologias no processo educacional em virtude da identificação da tecnologia com o uso apenas operacional e comportamentalista das estratégias desvinculadas das preocupações com o desenvolvimento das pessoas” (p. 2096). Entretanto, o autor é pontual ao afirmar que esta polêmica já foi superada, devendo a utilização das tecnologias ser parte integral nas atividades que se vinculam às escolas e ao ensino, porque estas já fazem parte da dinâmica social que compõe os moldes contemporâneos. Para Moran (2017):

A superação desse embate se deu pelo resgate da importância do processo de aprendizagem em nossas instituições escolares e pelo debate da integração do uso das tecnologias com a atitude de mediação pedagógica dos professores. Nossas reflexões acerca do processo de aprendizagem e tecnologia nos chamaram a atenção para quatro pontos: o conceito mesmo de aprender, o papel do aluno, o papel do professor e o uso da tecnologia (p. 2096).

No contexto pesquisado, a amostra revelou compreender a importância do uso de recursos digitais e tecnológicos para a Educação Infantil. Nesse aspecto, a professora P5 reforçou que “estamos na era tecnológica”, ou seja, o digital e o tecnológico são intrínsecos à configuração da sociedade atual.

No entanto, em caminho contrário, os professores se apoiam em fatores como “regime exacerbado de trabalho docente, carga horária e conteúdo curricular para cumprir, possibilidade de adequar o remoto ao presencial sem grandes mudanças, etc.”, para explicarem o porquê de terem se afastado desses recursos com a volta ao modelo presencial de ensino e a escolha pela facilidade dos moldes tradicionais e da manutenção das antigas rotinas, evidenciando uma concepção que banaliza a utilização de recursos digitais e tecnológicos na Educação Infantil. Contudo, Kenski (2014) explica que

Por mais que consideremos as mudanças ampliadas ocorridas na cultura contemporânea com a banalização do uso das mídias digitais, temos que admitir que essas facilidades ainda não são de acesso generalizado para todas as pessoas. Ampliou-se muito o acesso de brasileiros nas redes, mas ainda há grandes segmentos da população que não têm conhecimentos e estruturas de base que lhes garantam a condição de tecnologicamente incluídos (p. 819).

Uma vez que nem todos os professores têm conhecimento e estruturas de base que lhes garantam a condição de tecnologicamente incluídos, cabe necessariamente um investimento em formação continuada. Afinal, “aprender a ensinar é um processo que se estende por toda a carreira docente [...]”. Precisamos, nos dias de hoje, de professores que saibam que o dever deles é o aperfeiçoamento contínuo” (TARDIF, 2017, p. 63). Esta afirmativa corrobora com o seguinte posicionamento de Kenski (2014):

A formação de professores precisa se repensar em novos caminhos que garantam a todos a prática docente em novos rumos. Ao contrário do que muitos imaginavam, no atual momento da sociedade digital, a escola não desapareceu. Muito menor ainda é a preocupação com a extinção da função do professor. De maneira diversa, a escola como instituição social é o espaço privilegiado para a formação das pessoas em cidadãos e para a sistematização contextualizada dos saberes. Assim também o professor é o principal agente responsável pelo alcance e pela viabilização da missão da escola diante da sociedade. O que a escola e a ação dos professores necessitam é de revisão crítica e reorientação dos seus modos de ação (p. 1233-1241).

Por último, a Hipótese 3 se confirmou em partes. Quanto à suposição de que ‘muitos docentes ainda não possuem acesso a recursos tecnológicos no ambiente de trabalho ou, se possuem, esses devem ser de baixa qualidade ou limitados’, por meio das respostas dos participantes, percebemos que o acesso existe, há o uso de alguns eventuais recursos, mas não há maior apropriação deles na prática da sala de aula, além de não haver ampla exploração das diversas opções tecnológicas existentes para a área educacional. Ou seja, na práxis dos professores participantes, predominam a manipulação do computador, da caixa de som, da televisão, do celular e da internet. Todavia, esses recursos, como dito antes, foram e ainda são utilizados apenas como acessórios esporádicos das aulas, sem propósito ou compromisso com os aspectos que envolvem o desenvolvimento dos alunos.

A nuvem de palavras (Figura 20) evidenciou que os professores desconhecem outros tipos de RDT, elegendo majoritariamente a ‘internet, o computador, aplicativos e o celular’, como possibilidades para atividades pedagógicas. Interessante destacar que a palavra ‘aplicativo’ se sobressai, mas em nenhuma das respostas dadas pelos docentes apareceu exemplos de aplicativos ou *softwares* utilizados nas aulas. Nota-se, portanto, um certo

esvaziamento de sentido desta palavra e sua significação. Nessa vertente, Moran (2017), diz que:

Ensinar utilizando as tecnologias traz uma série de desafios cada vez mais complexos. De um lado, temos mais informação, variedade de materiais, canais, aplicativos, recursos. Essa variedade exige capacidade de escolha, avaliação e concentração. As tecnologias digitais, principalmente as redes sociais, podem nos ajudar ou nos atrapalhar. É muito fácil nos distrair, passear pelas telas, pelas imagens, sem que haja tempo para focar o essencial, para ler com atenção, para compreender em profundidade. O maior perigo de todos é navegar muito e conhecer pouco de verdade; distrair-nos muito e concentrar-nos pouco; saber um pouco de tudo e não compreender os fenômenos de verdade (p. 769).

Complementando a citação anterior, Moran (2017) alega que “as tecnologias cada vez mais estarão presentes na educação, desempenhando muitas das atividades que os professores sempre desenvolveram” (p. 386), e é por isso que “cabará ao professor definir quais, quando e onde esses conteúdos serão disponibilizados, e o que se espera que os alunos aprendam, além das atividades que estão relacionadas a esses conteúdos” (p. 393). Diante do exposto, enfatiza-se novamente a necessidade de formação continuada dos professores para que estes consigam acompanhar as dinâmicas tecnológicas, já que “a cultura tecnológica exige a mudança radical de comportamentos e práticas pedagógicas que não são contemplados apenas com a incorporação das mídias digitais ao ensino” (KENSKI, 2014, p. 967). Como salienta Moran:

O ideal é que essas tecnologias *web 2.0* – gratuitas, colaborativas e fáceis – façam parte do projeto pedagógico da instituição para serem incorporadas como parte integrante da proposta de cada série, curso ou área de conhecimento. Quanto mais a instituição incentiva o trabalho com atividades colaborativas, pesquisas, projetos, mais elas se tornarão importantes. Elas podem ser utilizadas também para produzir conteúdos interessantes e deixar para o professor o papel de organização das tarefas, de discussão, orientação e apresentação dos resultados, e de sua publicação pelos alunos. Sem dúvida, com boas propostas no começo de cada semestre, as possibilidades de motivação dos alunos e professores aumentarão (2017, p. 401-410).

Com relação à segunda parte da Hipótese 3, ‘é provável que no caso de os professores terem acesso aos RDT, não haja incentivo por parte da gestão educacional para a utilização devida deles ou não haja a oferta de formação e qualificação para um correto manejo’, esta ratificou-se pelas respostas da

amostra. Contudo, é importante enfatizar que no caso de *formação*, existe uma contradição nas falas, já que os respondentes afirmam reconhecerem a importância dos RDT nas aulas, devido à configuração atual da sociedade, mas ao responderem a seguinte pergunta: “*possuem alguma formação (curso de curta duração, extensão ou pós-graduação) relacionada ao uso de recursos digitais e tecnológicos na Educação Infantil*” (além da graduação), mais de 80% dos professores responderam que não (80,8%). Dessa porcentagem, parte dos respondentes explicaram o seguinte para o motivo alegado: 50% disseram que ‘não encontraram um curso que suprisse as necessidades em sala de aula’, 28,6% responderam que ‘não tiveram interesse ou não acharam que fosse necessário’, 7,1% disseram que os ‘cursos na área são caros e que isso inviabiliza os estudos’, 7,1% afirmaram que os ‘cursos na área são cansativos’. Posicionamentos que sugerem uma certa resistênica dos professores pela mudança na prática pedagógica. No que diz respeito a este aspecto, Santana (2021) pondera:

Curiosamente, a escola apresenta resistênica a essas mudanças. Com a pandemia da COVID-19, vários foram os setores da sociedade impactados, incluindo as escolas. A escola e o professor vivem uma aceleração da transformação da relação entre escola e tecnologias digitais em rede. Presenciamos os professores serem demandados de uma maneira repentina a construir habilidades e competências relacionadas às tecnologias digitais para elaborar suas aulas (p. 410-422).

No que concerne às demandas repentinas que foram impostas aos professores no período de pandemia de Covid-19, pertinentes ao ensino remoto - e que ainda vigoram em algumas instituições de ensino -, os participantes desta pesquisa manifestaram descontentamento alegando que não tiveram apoio ou suporte necessário para atuarem em um contexto completamente novo.

Esse descontentamento pode ser notado por meio das respostas dadas para a pergunta “*Com relação ao período de isolamento social estabelecido em decorrência da pandemia de COVID-19 (2020 e 2021), você sentiu dificuldade em utilizar recursos digitais e tecnológicos em suas aulas?*”, em que 52% dos professores afirmaram sentirem dificuldades e não terem tido suporte ou acesso a aperfeiçoamento; 32% sentiram dificuldades, mas buscaram de forma autônoma por formações externas para ajuda-los, apenas 12% não sentiram dificuldades, uma vez que já possuíam conhecimentos sobre o manejo desses

recursos e 4% não responderam. Sob este mesmo prisma, Santana (2021) também menciona

Uma pesquisa realizada pelo Instituto Península, no início da pandemia da COVID-19, [que] apontou que 90% dos 7.734 professores de escolas públicas e particulares entrevistados relataram que jamais tiveram experiência com ensino *on-line*, e 55% afirmaram não ter recebido formação para trabalhar com as tecnologias digitais. A pesquisa revelou ainda que os professores estão com sobrecarga de trabalho, uma vez que precisam não só realizar suas atividades laborais em casa, como a maioria das pessoas, mas necessitam ressignificá-las utilizando tecnologias com que não estavam habituados para trabalhar e precisam se adaptar à nova realidade, inclusive, muitas vezes, lidando com redução salarial (p. 375).

Nessa lógica, percebe-se que as escolas ainda não estão preparadas para atuarem no cenário atual, cenário este em que o digital e o tecnológico são protagonistas e a educação tem deixado de ser coadjuvante para aparecer estagnada, como se fosse um plano de fundo. E, embora esta fosse uma realidade já enfrentada internamente por algumas instituições, fora dos muros da escola divulgava-se um contexto fictício; bem mais tênue e promissor. No entanto, a pandemia rompeu qualquer tipo de filtro e fez revelar uma preocupante lacuna que precisa ser preenchida o quanto antes.

Ainda em continuidade à segunda parte da Hipótese 3, sobre a oferta de *laptop* e *chip*, mais da metade dos respondentes optou pelo não recebimento por não quererem se responsabilizar ou preocuparem-se com a possibilidade de terem mais demanda na prática pedagógica. E, dentre os que aceitaram os dispositivos ofertados pela Prefeitura de Bauru, o uso destes continuou igual ao que já ocorria antes; para o planejamento das aulas. Embora a postura adotada pelos professores possa parecer imprudente, é possível compreendê-la, já que

A chegada das tecnologias móveis à sala de aula traz tensões, novas possibilidades e grandes desafios. As próprias palavras “tecnologias móveis” mostram a contradição de utilizá-las em um espaço fixo como a sala de aula: elas são feitas para movimentar-se, para que sejam levadas a qualquer lugar, utilizadas a qualquer hora e de muitas formas (Moran, 2017, p. 351).

Neste ponto da discussão, podemos verificar que de fato caberia uma formação mínima ou uma orientação que dialogasse diretamente com os professores e com a realidade que eles vivenciam, acerca do manejo dos RDT na Educação Infantil, mas um manejo no sentido de expandir as possibilidades

e perspectivas oferecidas por eles aos alunos, saindo daquela velha expressão “mais do mesmo”, que sitamos na subseção 4.1.

Além disso, enfatizamos que somente a manipulação adequada das funções vinculadas aos RDT não é suficiente para garantir a qualidade das práticas pedagógicas, pois é necessário que os professores saibam como selecioná-los e articula-los para cada objetivo de ensino que se pretende desenvolver. Assim, é preciso fazer uma verdadeira curadoria. Para Santana e Durães (2021), “podemos pensar na curadoria educacional como uma estratégia para a práxis docente nos espaços *on-line* [e fora deles], promovendo práticas de ensino e de aprendizagem em consonância com o compartilhamento e difusão de saberes” (p. 432-444). Com relação à palavra *curadoria*, os mesmos autores afirmam que

etimologicamente, tem origem no termo latino “*cur*”, que quer dizer aquele que cura, que cuida e tem apreço. Curador não é zelador, que pode ser entendido como um profissional que cerceia o acesso, possibilitando que só quem tem as “credenciais” entre. Ao contrário, o curador permite amplamente o acesso a todos, ampliando as possibilidades de construção do conhecimento. O termo curadoria é bastante utilizado no setor das artes e da comunicação/jornalismo. Atualmente, a área da educação se apropriou do termo principalmente em tempos de tecnologias digitais em rede. Não bastam os buscadores de informação na internet, como o *Google*, por exemplo, para lidar com a “infomaré” (SANTANA; DURÃES, 2021, p. 432-444).

Em resumo, concordamos com Santana e Durães (2021) ao acentuarem que cabe ao professor selecionar e interpretar informações para que estas sejam debatidas junto com os alunos de maneira consciente e crítica, ajudando-os a construírem conhecimento. Isso porque hoje, mais do que nunca, há uma infinidade de informações disponíveis *on-line* e que podem ser acessadas (por crianças e adultos), literalmente, na palma das nossas mãos, através de um simples toque no celular ou comando de voz. Portanto, o hodierno exige que o professor realize uma curadoria atenta dessas informações para “se apropriar e dar sentido a esse conhecimento, que está disposto desordenadamente” (SANTANA; DURÃES, 2021, p. 432-444).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa mostrou que dentre os professores participantes não há um consenso sobre a definição de recursos digitais e tecnológicos, vigorando concepções que englobam o computador, o celular, a TV e a internet, de forma superficial e sem finalidade de uso pedagógico. Ou seja, para os docentes, os RDT servem como acessórios das aulas e meros distratores para as crianças. O computador ou *laptop*, por exemplo, são usados como aparatos para registrar o planejamento das aulas, e a TV serve para exibição de vídeos. Não existe, portanto, uma utilização consciente e crítica.

Além disso, os professores participantes expressaram ter dificuldades para pesquisar e como selecionar RDT, e mais ainda de saber quais são apropriados para a faixa etária com que atuam ou como manejá-los adequadamente dentro do contexto escolar, de forma a facilitar a aprendizagem das crianças. Com efeito, as respostas do questionário assinalam uma certa aversão à inclusão de RDT em aulas com crianças pequenas, de 4 a 5 anos de idade, principalmente quando os pressupostos teóricos adotados pelo município de Bauru/SP são considerados, uma vez que os docentes compreendem que a teoria sócio-históricas é incompatível com as tecnologias contemporâneas.

Nesse sentido, outro ponto que a pesquisa evidenciou foi a urgência em avaliar qual é o efetivo papel dos recursos digitais e tecnológicos voltados ao contexto da Educação Infantil. Compreende-se que este é um grande e importante desafio, com poucas discussões teóricas e tampouco aplicações práticas. O que indica uma urgente necessidade de se mapear os RDT possíveis e viáveis de serem aplicados ao contexto da educação pré-escolar, principalmente no contexto público – objeto deste estudo -, e que possam ampliar as possibilidades de ensino-aprendizagem das crianças, rompendo com os materiais tradicionais e que distanciam a escola do contexto tecnológico em que vive a sociedade atualmente.

Para os próximos estudos, pretendemos fazer um levantamento de experiências de professores que atuam com crianças da Primeira Infância, sejam positivas ou negativas, em nível municipal (Bauru) e nacional. Também almejamos realizar uma curadoria desses recursos, testando a eficácia deles no ensino infantil, acompanhando os docentes nas aulas e validando aqueles que

são viáveis, considerando ainda os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Dessa curadoria, o objetivo será organizar um material didático-pedagógico, que poderá ser utilizado pelos professores de Educação Infantil da rede de Bauru/SP e de outras redes também.

Ademais, compreendemos que a formação continuada dos professores é necessária e indispensável, tanto no que se refere aos recursos digitais e tecnológicos quanto à teoria adotada pelo município de Bauru, além de estudar meios de auxiliá-los com as demandas atribuídas a eles no cotidiano da educação, através de um adequado gerenciamento didático-pedagógico e suporte para que consigam associar a possível relação existente na díade teoria-prática. Em continuidade a esta pesquisa pretende-se, portanto, oferecer formação aos professores de Bauru/SP de forma presencial e em horário de ATPC – atividade de trabalho pedagógico coletivo (que ocorre uma vez por semana, no período noturno).

A necessidade de formação era esperada desde as primeiras respostas dos participantes através do instrumento de coleta de dados (questionário), porém, não foi possível concretizar uma ação nesse sentido devido ao tempo limitado para a conclusão de um mestrado e porque um curso de caráter formativo ou de atualização para professores demanda planejamento estratégico, estudo, seleção e teste de materiais e RDT, organização, cronograma e estabelecimento de parceria, bem como autorização, da Secretaria de Educação e das escolas.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. Esqueceram de mim! O que dizem as pesquisas sobre o atendimento em creches no Brasil. **Educativa**, Goiânia, v. 22, p. 1-16, 2019. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/7722>. Acesso em: 12 ago. 2022.
- BAURU. Prefeitura Municipal de Bauru. **Atividades Pedagógicas** (Ensino Remoto). © 2010-2023. Disponível em: https://www2.bauru.sp.gov.br/educacao/atividades_distancia.aspx?t=1. Acesso em: 11 fev. 2022.
- BAURU. Prefeitura Municipal de Bauru. **Secretaria da Educação entrega computadores novos para todos os professores das escolas municipais**, 28/06/2022. Disponível em: <https://www2.bauru.sp.gov.br/materia.aspx?n=40950>. Acesso em: 20 jan. 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 jun. 2022.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394 de 1996** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Ministério da Educação. Brasília. Distrito Federal, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 jun. 2022.
- BRASIL. Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em Leitura, Matemática e Ciências no Brasil. **Portal MEC**, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>. Acesso em: 28 jun. 2022.
- CHIZZOTTI, Antonio. As finalidades dos sistemas de educação brasileiros. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 58, n. 55, p. 1-19, e-19288, jan./mar. 2020.
- DARLING-HAMMOND, Linda. Preparando os professores para um mundo em transformação. Tradução: Cristina Fumagalli Mantovani; revisão técnica: Luciana Vellinho Corso. – Porto Alegre: Penso, 2019. Edição do Kindle.
- DESCHAMPS, Eduardo; CALEGARI, Diego. Introdução. In. EHLERS, Ana Cristina da Silva Tavares; TEIXEIRA, Clarissa Stefani; SOUZA, Marcio Veira de.

Educação fora da caixa: tendência para a educação no século XXI. Florianópolis, SC, Bookess, 2015.

DIAS, F. S.; NASSIF, M. E. Migração conceitual e patologia metodológica: análise da incorporação do conceito rizoma aos estudos da Ciência da Informação. **Revista Perspectivas em Ciência da Informação**, 18, n. 2, abril/junho 2013. 147-166. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/rjCRmRPD4bdYJK5CjnQfxrM/?lang=pt&format=pd>. Acesso em: 10 fev. 2022.

DICIO. **Digital**. Dicionário Online de Português, © 2009 – 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/digital/>. Acesso em: 11 jan. 2023.

ELKONIN, D. B. Problemas psicológicos del juego em la edad preescolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). **La psicologia evolutiva y pedagogica em la URSS**. Moscú: Progreso, 1987. p. 83-102.

ELIAS, N. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1994. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4040999/mod_resource/content/6/A%20Sociedade%20Dos%20Individuos%20-%20Norbert%20Elias%20%281994%29.pdf. Acesso em: 7 fev. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. – EGA, 1996.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOELLNER, Silvana Vilodre *et al.* Pesquisa qualitativa na educação física brasileira: marco teórico e modos de usar. **R. da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 21, n. 3, p. 381-410, 3. trim. 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/26733695/Pesquisa_qualitativa_na_Educação_Física_a_Brasileira_marco_teorico_e_modos_de_usar. 15 abr. 2022.

GOMBRICH, E. H. **A história da Arte** [recurso digital]. – 16. ed. – LTC Editora, 2000. Disponível em: <https://anatomiaartistica.files.wordpress.com/2014/09/historia-da-arte-gombrich.pdf>. Acesso em: 28 de Jun. 2021.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Papirus Editora, 2014. - Edição do Kindle.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. – 6. ed. – São Paulo: Cortez, 2001. (Biblioteca da Educação – Série 1 – Escola; v. 3).

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out., 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2022.

LEONTIEV, Alexis. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**: Antología. Recopilación, comentarios y traducción: Marta Shuare Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 57-70.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. – 2. ed. - São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar. In: VIGOTSKY, L. Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução Maria da Pena Villalobos. – 11ª edição - São Paulo: Ícone, 2010a. (Coleção Educação Crítica). p. 119-142.

LEONTIEV, Alexis. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKY, L. Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução Maria da Pena Villalobos. – 11ª edição - São Paulo: Ícone, 2010b. (Coleção Educação Crítica). p. 59-84.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017. (Série: Cadernos de gestão). - Edição do Kindle.

MAGALHÃES, Cláudio Márcio; MILL, Daniel. Elementos para reflexões sobre educação, comunicação e tecnologia: nada é tão novo sobre redes, linguagem e aprendizagem. In: **ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP**, v. 15, n. 2, p. 320-336, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/4133>. Acesso em: 11 jan. 2023.

MAIGRET, Éric. **Sociologia da comunicação e das mídias**. Tradução de Marcos Bagno. – São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

MICHAELIS. Recurso. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**, ©2023. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=recurso>. Acesso em 20 jan. 2023.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Papirus Editora, 2017. - Edição do Kindle.

OLLIVIER, Bruno. **As ciências da comunicação**: teorias e aquisições. Tradução de Gian Bruno Grosso. – São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução. – São Paulo: Cortez, 2022. - Edição do Kindle.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A Perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./mar. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/RWgYCJ8KJvkYfjzvDbcF3PF/abstract/?lang=pt>.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Concepção de ser humano, educação e desenvolvimento. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TSUHAKO, Yaeko Nakadakari. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. – Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Disponível em: https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1389160/mod_resource/content/1/CURRICULO%20-%20ED.%20INFANTIL%20-%20BAURU.pdf. Acesso em: 10 fev. 2022. p. 41-68.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico e ações educativas. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TSUHAKO, Yaeko Nakadakari. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. – Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Disponível em: https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1389160/mod_resource/content/1/CURRICULO%20-%20ED.%20INFANTIL%20-%20BAURU.pdf. Acesso em: 10 fev. 2022. p. 101-148.

PASQUALINI, Juliana Campregher; TSUHAKO, Yaeko Nakadakari. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. – Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Disponível em: https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1389160/mod_resource/content/1/CURRICULO%20-%20ED.%20INFANTIL%20-%20BAURU.pdf. Acesso em: 10 fev. 2022.

PELIÇÃO, Carita. Primeiro dia. In: SOUZA, Carlos de; SCARANTE, Ionã; FIGUEIRÊDO, Pedro Camilo de (Orgs.). **Brasilidades poéticas** – antologia. Salvador: Editora Mente Aberta, 2021.

REGO, Teresa Cristina. **Vigotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. – Petrópolis, RJ: Vozes [Edição do Kindle], 2012. – (Educação e conhecimento).

SANTANA, Janaína dos Reis Rosado Camila Lima; DURÃES, Santana Gilvan Martins. Tecnologias digitais em rede e docência on-line: desafios e possibilidades. In: DURÃES, Gilvan Martins; REZENDE, André Luiz Andrade; JESUS, Cayo Pablo Santana de (Orgs.). **Do ensino à inovação**: uma coletânea plural dos projetos de tecnologias digitais de informação e

comunicação vivenciados no IF Baiano. - 1. ed. - Curitiba: Appris, 2021. – (Ciências da Comunicação). - Edição do Kindle. p. 14-31.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura?**. - São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção primeiros passos).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. – 12. ed. – Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021. - Edição Kindle.

SILVA, Josias Benevides da. Um olhar histórico sobre a gestão escolar. **Educação em Revista**, Marília, 2007, v.8, n.1, p.21-34. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/616>. Acesso em: 12 ago. 2022.

TARDIF, M. O eterno desafio brasileiro da valorização docente. Entrevista realizada por João Vitor Santos. Tradução: Vanise Dresch. In: Base Nacional Comum Curricular: O futuro da educação brasileira. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**. IHU On-Line. Edição 516, Ano XVII. 4 de dezembro de 2017. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7153-o-eterno-desafio-brasileiro-da-valorizacao-docente>. Acesso em: 28 jun. 2021.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. Nativos digitais: considerações sobre os alunos contemporâneos e a possibilidade de se (re)pensar a prática pedagógica. **Rev. Bras. Psicol. Educ.**, Araraquara, v.19, n.2, p. 295-307, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/10955>. Acesso em: 28 jun. 2021.

TOLEDO, Priscilla Bassitt Ferreira [et al]. O Comportamento da Geração Z e a Influência nas Atitudes dos Professores. IX Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia – SEGeT, 2012.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. - São Paulo: Martins Fontes, 2000. - (Psicologia e pedagogia).

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Obras escogidas: Tomo IV**. Tradução de Lydia Kuper. Madri: Visor, 1996. Disponível em: <https://doceru.com/doc/se5s1vc>. Acesso em: 02 fev. 2022.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189130424009.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2022.

REFERÊNCIAS DAS FIGURAS

BAURU. Prefeitura Municipal de Bauru. **Atividades Pedagógicas** (Ensino Remoto). © 2010-2023. Disponível em: https://www2.bauru.sp.gov.br/educacao/atividades_distancia.aspx?t=1. Acesso em: 11 fev. 2022. (Figura 1)

FERRARA, B. **Madonna and Child**. Final da década de 1450. In: zépművészeti Múzeum (Museu de Belas Artes de Budapeste, Hungria). Disponível em: <https://www.mfab.hu/artworks/madonna-and-child-7/>. Acesso em: 28 de Jun. 2021. (Figura 6)

MORAES, Luan. **Síntese da Cronologia da História Geral**. In: Passei Direto. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/81012987/cronologia-ou-a-linha-do-tempo-da-historia-geral-descomplicada>. Acesso em: 7 fev. 2022. (Figura 5)

PASQUALINI, Juliana Campregher; TSUHAKO, Yaeko Nakadakari. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. – Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Disponível em: https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1389160/mod_resource/content/1/CURRICULO%20-%20ED.%20INFANTIL%20-%20BAURU.pdf. Acesso em: 10 fev. 2022. (Figura 8, p. 107)

PELIÇÃO, Carita. **Atividade pedagógica, Turma Infantil II e III - 14ª semana, 2020a**. Genially. Disponível em: <https://view.genial.ly/5f1f07ebc43a880d757f82dc/presentation-infantil-ii-e-iii-14a-semana>. Acesso em: 11 fev. 2022. (Figura 2)

PELIÇÃO, Carita. **Atividade pedagógica, Turma Infantil V – 7ª semana, 2020b**. Genially. Disponível em: <https://view.genial.ly/5eda3e019b21c40d919760c1/presentation-infantil-v-7a-semana>. Acesso em: 11 fev. 2022. (Figura 3)

PORTINARI, João Candido. **Roda Infantil, 1932**. In: Projeto Portinari. Disponível em: <http://www.portinari.org.br/#!/acervo/obra/3518/detalhes>. Acesso em: 28 de Jun. 2021. (Figura 7)

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORA(E)S SOBRE O USO DE RECURSOS DIGITAIS E TECNOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹⁶**QUESTIONÁRIO SOBRE O USO DE RECURSOS DIGITAIS E TECNOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL - PARA PROFESSORES(AS)**

O(a) Sr(a) está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa de Mestrado, intitulada “Recursos digitais e tecnológicos na Educação Infantil: (co)rrelações contemporâneas” que será desenvolvida por Carita Pelicão, aluna do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, sob a orientação do Prof. Dr. Afonso Antonio Machado (professor adjunto da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Rio Claro/SP).

O objetivo da referida pesquisa é identificar o uso de recursos digitais e tecnológicos aplicados ao contexto da Educação Infantil (entre 4 e 5 anos de idade), no município de Bauru/SP, antes, durante e após a pandemia de Covid-19. Os benefícios desta pesquisa consistem em proporcionar resultados mais aprofundados acerca do uso desses recursos na Educação Infantil, principalmente no período que corresponde à Idade Pré-Escolar (entre quatro e cinco anos de idade), promovendo novas discussões e atualização de resultados clássicos ou antes divulgados.

O participante levará entre 10 e 20 minutos para responder este questionário, colaborando com a pesquisa. Evidencia-se que a qualquer momento, antes, durante ou após sua participação coloco-me à disposição para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir com a pesquisa através do e-mail carita.pelicao@unesp.br.

Sua participação é voluntária e sua recusa em participar não lhe provocará nenhum dano ou punição. Você tem o direito de recusar a participar, ou de retirar seu consentimento, sem penalização alguma. Será garantido o sigilo e a privacidade de sua participação. Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa.

Para participar não terá nenhuma despesa, bem como, não terá qualquer tipo de remuneração. Se o(a) senhor(a) se sentir esclarecido sobre a pesquisa, convido(a) a responder este questionário.

OBSERVAÇÃO: Este questionário deve ser respondido por professoras ou professores de Educação Infantil do município de Bauru/SP que lecionaram para turmas do Infantil IV e/ou V entre os anos de 2019 a 2022.

E-mail: _____

Questões sociodemográficas

¹⁶ O questionário foi aplicado por meio da plataforma *Google Forms*. Este é um modelo adaptado, a título de demonstração para o leitor desta pesquisa.

Sexo: () feminino () masculino

Telefone do participante (informação sigilosa*):

() _____

Idade (em anos): _____

Estado civil: () Solteiro(a) () Casado(a) () Viúvo(a)

() Divorciado(a)

Formação

1) Quanto tempo faz que você se formou em Pedagogia?

() 3 a 5 anos () 6 a 8 anos () 9 a 10 anos () 11 a 15 anos () 16 a 20 anos ()

Mais de 20 anos

2) A sua maior escolaridade é:

() Ensino Superior Completo (Graduação) / () Pós-graduação Lato Sensu Incompleta ou Cursando

() Pós-graduação Lato Sensu Completa / () Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado) Incompleta ou Cursando

() Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado) Completa / () Doutorado Incompleto ou Cursando

() Doutorado Completo

3) Sua graduação (Pedagogia) ocorreu por meio de uma instituição:

() Pública / () Privada

4) Durante sua formação em Pedagogia, você cursou disciplinas que abordaram sobre recursos digitais e tecnológicos na Educação Infantil?

() Sim / () Não

5) Você possui alguma formação (curso de curta duração, extensão ou pós-graduação) relacionada ao uso de recursos digitais e tecnológicos na Educação Infantil?

() Sim* / () Não**

*5.1) Escreva o nome do curso, instituição e ano de conclusão:

**5.2) Por quê?

() Não tive interesse ou não acho que seja necessário

() Não encontrei um curso que suprisse as minhas necessidades em sala de aula

() Os cursos nessa área são caros

() Os cursos nessa área são cansativos

() Outro: _____

Experiência docente

6) Considerando toda a sua experiência como docente, dentro e fora da Prefeitura de Bauru, há quanto tempo você leciona?

() 3 a 5 anos () 6 a 10 anos () 11 a 15 anos () 16 a 20 anos () Mais de 20 anos

7) Há quanto tempo você é Professor(a) de Educação Infantil no Sistema de Ensino de Bauru?

() 3 a 5 anos () 6 a 10 anos () 11 a 15 anos () 16 a 20 anos () Mais de 20 anos

8) Nos anos de 2019, 2020, 2021 e 2022, para qual(is) turma(s) da Educação Infantil você lecionou?

() Infantil IV () Infantil V () Ambas

Contexto e perspectiva pessoal-profissional

9) Descreva em 3 (três) palavras o que são recursos digitais e tecnológicos educacionais:

10) Você compreende que o uso de recursos digitais e tecnológicos na Educação Infantil favorece o desenvolvimento das crianças como um todo?

() Sim / () Não

11) Como você percebe a relação dos seus alunos com os recursos digitais e tecnológicos como um todo?

12) O Currículo de Educação Infantil de Bauru é pautado nos pressupostos da teoria e Psicologia Histórico-Cultural, elaborada por Lev Semionovitch Vigotsky e colaboradores, e também pela Pedagogia Histórico-Crítica, concebida por Dermeval Saviani.

Em suma, as concepções educacionais que regem o Currículo de Bauru discorrem que os indivíduos se constituem como Seres Humanos e desenvolvem os níveis mais superiores de pensamento quando interagem, se relacionam e apreendem os conhecimentos históricos e culturais estabelecidos pela humanidade, bem como os objetos que constituem o contexto da cultura em que estão inseridos. Na escola, essa relação se dá de maneira intencional e direcionada através da mediação dos pares mais experientes, como as(os) professoras(es).

Considerando o exposto, é possível existir relação entre o que versa a teoria do Currículo de Bauru e a Educação Infantil pautada no uso de recursos digitais e tecnológicos?

() Sim* / () Não**

*12.1) Na sua opinião, como a escola de Educação Infantil deve fazer uso de recursos digitais e tecnológicos em aulas com crianças do Infantil IV e V?:

****12.2)** Se você respondeu não, justifique sua resposta:

Questões específicas da pesquisa

13) Em sua atividade profissional, antes do período de isolamento social estabelecido em decorrência da pandemia de COVID-19 (anterior ao ano de 2020), você já utilizava recursos digitais e tecnológicos em suas aulas?

() Sim* / () Não**

***13.1)** Qual(is) recursos você utilizou?:

13.2) Com que frequência você utilizou esses recursos?

() Diariamente () De 2 a 3 vezes na semana () Pelo menos 1 (uma) vez por semana () De 2 a 3 vezes ao mês () Pelo menos 1 (uma) vez ao mês

****13.3)** Se você respondeu não, justifique sua resposta:

14) Durante o período de isolamento social estabelecido em decorrência da pandemia de COVID-19 (2020 e 2021), em sua atividade profissional que ocorreu de maneira remota no município de Bauru, você utilizou recursos digitais e tecnológicos em suas aulas?

() Sim* / () Não**

***14.1)** Qual(is) recursos você utilizou?:

14.2) Com que frequência você utilizou esses recursos?

() Diariamente () De 2 a 3 vezes na semana () Pelo menos 1 (uma) vez por semana () De 2 a 3 vezes ao mês () Pelo menos 1 (uma) vez ao mês

14.3) Com relação ao período de isolamento social estabelecido em decorrência da pandemia de COVID-19 (2020 e 2021), você sentiu dificuldade em utilizar recursos digitais e tecnológicos em suas aulas?

() Sim, mas busquei por cursos de aperfeiçoamento que me deram suporte

() Sim, mas a Secretaria de Educação ofereceu aperfeiçoamento ou suporte

() Sim, mas a gestão da escola em que eu atuava ofereceu aperfeiçoamento ou suporte

() Sim, e não tive nenhum tipo de suporte ou acesso a aperfeiçoamento

() Não, porque eu já tinha conhecimento sobre esses recursos

() Não, porque a Educação Infantil não necessitou de recursos específicos

() Outro: _____

****14.4)** Se você respondeu não, justifique sua resposta:

15) Após o período de isolamento social (ao longo do ano de 2022), com relação à sua atuação profissional no município de Bauru, a pandemia de COVID-19 incentivou e/ou facilitou o uso de recursos digitais e tecnológicos na Educação Infantil?

() Sim* / () Não**

***15.1)** Se você respondeu sim, justifique sua resposta:

15.2) Com que frequência você utilizou recursos digitais e tecnológicos em suas aulas, ao longo do ano de 2022?

() Diariamente () De 2 a 3 vezes na semana () Pelo menos 1 (uma) vez por semana () De 2 a 3 vezes ao mês () Pelo menos 1 (uma) vez ao mês

****15.3)** Se você respondeu não, justifique sua resposta:

Equipamentos de trabalho

16) Você optou em receber o Laptop (Notebook) oferecido pela Secretaria de Educação?

() Sim* / () Não**

***16.1)** Descreva se você utilizou o equipamento em suas aulas e como isso ocorreu:

****16.2)** Se você respondeu não, justifique sua resposta:

17) Você optou em receber o chip de internet para celular, oferecido pela Secretaria de Educação?

() Sim* / () Não**

***17.1)** Descreva se você o utilizou em suas aulas e como isso ocorreu:

****17.2)** Se você respondeu não, justifique sua resposta:

18) Na sua escola tem Wi-Fi?

() Sim / () Não

19) Você tem acesso ao Wi-Fi da sua escola?

() Sim* /

() Não, justifique: _____

*20) Você utiliza o Wi-Fi da sua escola em suas aulas?

() Sim*

() Não, justifique: _____

*20.1) De que forma você utiliza o Wi-Fi da sua escola em suas aulas?

21) Além do laptop, chip para celular e Wi-Fi, foi disponibilizado outro recurso digital e/ou tecnológico pela Secretaria de Educação ou pela escola, para auxiliar no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico?

() Sim* / () Não

*21.1) Que recurso digital e/ou tecnológico foi disponibilizado?

Finalização

- Para finalizar, comente se você sente necessidade que haja uma formação relacionada ao uso de recursos digitais e tecnológicos na Educação Infantil:

- Comente também quais as suas necessidades em relação às formações (por exemplo: presenciais na escola, presenciais na Secretaria, remotas, teóricas, práticas, tipo de conteúdo que mais tem dificuldade ou curiosidade, etc.):

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)**

O(a) Sr(a) está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa de Mestrado, intitulada “Recursos digitais e tecnológicos na Educação Infantil: (co)relações contemporâneas” que será desenvolvida por Carita Pelição, RG 44.656.373-X, aluna do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, sob a orientação do Prof. Dr. Afonso Antonio Machado (professor adjunto da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Rio Claro/SP).

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de garantir que as crianças em idade pré-escolar tenham uma educação de qualidade alinhada aos recursos tecnológicos e midiáticos, por meio de aulas rigorosamente planejadas de maneira consciente, crítica e com objetivos específicos. O objetivo da referida pesquisa é identificar recursos digitais e tecnológicos possíveis de serem aplicados ao contexto da Educação Infantil contemporânea, mais especificamente ao ensino público, que sejam capazes de auxiliar na promoção de um real desenvolvimento psicossocial, cognitivo e motor de crianças de quatro a cinco anos de idade. Os benefícios desta pesquisa consistem em proporcionar resultados mais aprofundados acerca do uso das mídias e tecnologias digitais na Educação Infantil, principalmente no período que corresponde à Idade Pré-Escolar (entre quatro e cinco anos de idade), promovendo novas discussões e atualização de resultados clássicos ou antes divulgados. Além disso, este trabalho visa desenvolver proposições que possam beneficiar as práticas pedagógicas e favorecer o desenvolvimento dos estudantes na faixa etária especificada.

Caso o(a) Sr(a) aceite participar desta pesquisa deverá: (a) ler atentamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e assiná-lo e (b) responder a um questionário virtual (desenvolvido por meio da plataforma *Google Forms*) composto por indagações abertas e fechadas referentes a questões sociodemográficas até outras mais específicas sobre a percepção e uso de mídias e recursos tecnológicos digitais no contexto da Educação Infantil. Tal instrumento de pesquisa foi desenvolvido pela própria pesquisadora do trabalho em parceria com seu orientador. Não há idade mínima ou máxima, nem qualquer restrição quanto ao gênero para a participação na pesquisa. No entanto, a amostra deve ser composta por professores efetivos do sistema de ensino selecionado e tais professores devem estar lecionando para turmas que compreendem o Infantil IV e V, que correspondem a crianças entre quatro e cinco anos de idade. O participante levará entre 10 e 20 minutos para responder o questionário, colaborando com a pesquisa. Os resultados deste estudo possibilitarão maior entendimento sobre os benefícios e/ou malefícios do uso de mídias e tecnologias digitais na Educação Infantil, bem como o entendimento de como esses recursos vem sendo utilizados nas salas de aulas por professores da etapa mencionada. Assim, intervenções e estratégias poderão ser traçadas como alternativa para melhorar o ensino-aprendizado das crianças entre quatro e cinco anos de idade.

A aplicação do questionário pode gerar riscos mínimos, tais como: estigmatização acerca do conteúdo pesquisado; divulgação de dados generalizados registrados no TCLE; responder a questões sensíveis como práticas efetivas realizadas em sala de aula utilizando mídias digitais e recursos tecnológicos; possível constrangimento ao responder o questionário e sensações adversas que podem ocorrer em decorrência do tempo dedicado ao preenchimento do material, como cansaço ou desconforto. Como procedimentos para minimização dos riscos, será estabelecido pela pesquisadora as seguintes fases: contato com a secretaria de educação do município selecionado para a pesquisa; apresentação da pesquisa e do TCLE; solicitação de autorização para aplicação de questionários aos professores (considerando os critérios antes expostos); envio do link para acesso ao questionário; envio do questionário pela própria secretaria de educação aos participantes por meio digital (formulário online). Ressalta-se que os professores participantes não terão contato direto com a pesquisadora, garantindo que as respostas sejam genuínas e sem interferência, além de possibilitar maior conforto e segurança, inclusive na escolha do local e período apropriado para a realização de tal ação.

Evidencia-se que a qualquer momento, antes, durante ou após sua participação coloco-me à disposição para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir com a pesquisa. A participação é voluntária e sua recusa em participar não lhe provocará nenhum dano ou punição. Você tem o direito de recusar a participar, ou de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Será garantido o sigilo e a privacidade de sua participação. Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa. Para participar não terá nenhuma despesa, bem como, não terá qualquer tipo de remuneração. Se o(a) senhor(a) se sentir esclarecido sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o senhor(a) e a outra com o pesquisador.

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: RECURSOS DIGITAIS E TECNOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: (CO)RRELAÇÕES CONTEMPORÂNEAS

Pesquisador Responsável: Carita Pelicão

Cargo/função: Mestranda em Desenvolvimento Humano e Tecnologias.

Instituição: Universidade Estadual Paulista - UNESP – Campus Rio Claro/SP

Endereço: Av. 24A, 1515, Bela Vista, Rio Claro/SP

Dados para contato: fone: (14) 99635-3927 / e-mail: carita.pelicao@unesp.br

Orientador: Professor Doutor Afonso Antonio Machado

Instituição: Universidade Estadual Paulista - UNESP – Campus Rio Claro/SP

Endereço: Av. 24A, 1515, Bela Vista, Rio Claro/SP

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____

Data de Nascimento: ____/____/____

Telefone para contato: (____) _____

Endereço: _____

Carita Pelição

Nome participante e Assinatura

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 3526-9678

Número do parecer: 5.848.435

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

**UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: RECURSOS DIGITAIS E TECNOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: (co)relações contemporâneas

Pesquisador: CARITA PELICAO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 65408322.1.0000.5465

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.848.435

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um retorno de pesquisa de Mestrado, que será desenvolvida pela aluna Carita Pelicão vinculada ao "Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias" sob a orientação da Prof. Dr. Afonso Antonio Machado, "professor adjunto da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus de Rio Claro/SP". O resumo da pesquisa é: "Na atualidade existem definições claras sobre a criança, a infância e o desenvolvimento infantil, que são norteadas por documentos, diretrizes e estudos específicos. Os devidos cuidados e precauções que se deve ter com a criança são difundidos no meio social e educacional, e as diferenças entre esta e o adulto têm amplo reconhecimento na hodiernidade. No entanto, tal vertente nem sempre foi estabelecida, sofrendo alterações conforme mudanças que permearam a organização das sociedades, suas culturas e conhecimentos historicamente construídos. Hoje, mesmo com inúmeros documentos científicos que indicam os caminhos para o desenvolvimento infantil, parece haver um embate na maneira como enxergamos as crianças e a infância, em detrimento das tecnologias e mídias digitais, que por sua vez, destacaram-se nos últimos anos (2020 e 2021) com a pandemia de coronavírus, como se fosse uma pauta de discussões muito recentes. No que diz respeito ao cenário pandêmico, certamente foi possível inferir o quão necessário é o uso de recursos digitais e tecnológicos na área educacional, principalmente no período que compreende a idade pré-escolar (de quatro a cinco anos, aproximadamente), cujo

Endereço: Av.24-A n.º 1515 -sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do Instituto de			
Bairro: Bela Vista		CEP: 13.506-900	
UF: SP	Município: RIO CLARO		
Telefone: (19)3526-9678	Fax: (19)3534-0009	E-mail: cepib.rc@unesp.br	

**UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA**



Continuação do Parecer: 5.848.435

contexto de ensino remoto teve maior impacto. Portanto, a pergunta que precisa ser feita agora não é se deve-se ou não trabalhar com Mídias e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC na etapa da Educação Infantil, mas como isso deve ser feito de forma a promover um ensino-aprendizagem eficaz, consciente e intencional. Logo, este último é também o objetivo geral desta pesquisa, que pretende estudar e interpretar as percepções e ações pedagógicas de docentes de uma rede de ensino municipal localizada no interior do estado de São Paulo acerca do uso das mídias e tecnologias digitais na Educação Infantil, especificamente com crianças de quatro a cinco anos de idade. Para isso, foi utilizado o método misto de abordagem de pesquisa, que compreende tanto característica qualitativa quanto quantitativa."

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral: "Identificar recursos digitais e tecnológicos possíveis de serem aplicados ao contexto da Educação Infantil contemporânea, mais especificamente ao ensino público, que sejam capazes de auxiliar na promoção de um real desenvolvimento psicossocial, cognitivo e motor de crianças de 4 a 5 anos de idade de forma intencional pelo professor."

Objetivos específicos:

- Realizar levantamento bibliográfico sobre o assunto;
- Identificar, por meio de revisão sistemática (pesquisa do tipo estado da arte), tecnologias e mídias que já vêm sendo aplicadas por professores na etapa da Educação Infantil;
- Investigar as normativas legislativas e históricas que regem o uso das tecnologias e mídias voltadas à etapa da Educação Infantil;
- Entender a relação dos professores e, consequentemente, das crianças no período que compreende a idade pré-escolar, com as tecnologias e mídias digitais voltado ao ensino-aprendizagem."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: "O questionário que será aplicado a docentes da rede de ensino municipal de uma cidade no interior do estado de São Paulo não será invasivo e não apresentará elevados riscos aos participantes, uma vez que estes responderão a perguntas estruturadas e majoritariamente fechadas. No entanto, os riscos podem ser: - Responder a questões sensíveis, tais como práticas efetivas realizadas em sala de aula utilizando mídias digitais e recursos tecnológicos; - Estigmatização acerca do conteúdo pesquisado; - Divulgação de dados generalizados registrados no TCLE (não dados pessoais); - Possível constrangimento ao responder o questionário e

Endereço: Av.24-A n.º 1515 -sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do Instituto de
Bairro: Bela Vista **CEP:** 13.506-900
UF: SP **Município:** RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 **Fax:** (19)3534-0009 **E-mail:** cepib.rc@unesp.br

UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA



Continuação do Parecer: 5.848.435

sensações adversas que podem ocorrer em decorrência do tempo dedicado ao preenchimento do material, como cansaço ou desconforto. Contudo, é importante salientar que o questionário será enviado ao participante por meio digital (formulário online), não havendo contato direto com os pesquisadores, garantindo que não haja interferências nas respostas e também oferecendo mais conforto e segurança, inclusive na escolha do local apropriado para a realização de tal ação. Ressalta-se também que se o participante sentir-se incomodado por alguma das razões apresentadas antes, será garantido a ele total disponibilidade dos pesquisadores para esclarecer dúvidas que possam surgir sobre as questões e a pesquisa. Além disso, se ainda persistir o incômodo em participar ou se houver indisponibilidade durante a participação da pesquisa, por qualquer que seja o motivo, fica desde já assegurado o direito de interromper o processo, sem nenhum ônus ou prejuízo ao participante.”.

Benefícios: “Como benefícios, o presente trabalho busca proporcionar resultados mais aprofundados acerca do uso das mídias e tecnologias digitais na Educação Infantil, principalmente no período que corresponde à Idade Pré-Escolar (entre quatro e cinco anos de idade), promovendo novas discussões e atualização de resultados clássicos ou antes divulgados (visto que a perspectiva educacional está em constante mudança e transformações). Além disso, este trabalho visa desenvolver proposições que possam beneficiar as práticas pedagógicas e favorecer o desenvolvimento dos estudantes.”

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Tipo de pesquisa: “Esta pesquisa contará com três fases ou etapas essenciais; tendo a primeira delas uma abordagem mista (quali-quantitativa), desenvolvida por meio de levantamento bibliográfico de materiais já publicados e de significativa importância para o tema elencado; além de contar também com uma pesquisa de análise sistematizada de dados ou Estado da Arte acerca de publicações de professores de todo o Brasil sobre atividades pedagógicas práticas já desenvolvidas envolvendo o uso de mídias e tecnologias digitais nos últimos cinco anos e em turmas da Educação Infantil compostas por crianças entre quatro e cinco anos de idade. A segunda etapa contará com a aplicação de questionários com perguntas estruturadas abertas e fechadas como procedimento de coleta de dados. Os questionários serão aplicados a professoras de Educação Infantil que lecionam para crianças entre quatro a cinco anos de idade (o que equivale à Idade Pré-Escolar) de um município no interior do estado de São Paulo. A terceira etapa corresponderá à análise e interpretação dos dados e resultados obtidos.”.

Endereço: Av.24-A n.º 1515 -sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do Instituto de
Bairro: Bela Vista CEP: 13.506-900
UF: SP Município: RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 Fax: (19)3534-0009 E-mail: cepib.rc@unesp.br

**UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA**



Continuação do Parecer: 5.848.435

Tamanho da amostra: 50 participantes

Participantes: "professoras de Educação Infantil que lecionam para crianças entre quatro a cinco anos de idade (o que equivale à Idade Pré-Escolar) de um município no interior do estado de São Paulo".

Local da pesquisa: "Aplicação de questionário online". Critério: "Para responder ao questionário na etapa de coleta de dados, os participantes precisam ser professores efetivos e atuantes da rede de ensino municipal da cidade de Bauru/SP. Tais professores devem estar lecionando para turmas que compreendem o Infantil IV e V, que correspondem a crianças entre quatro e cinco anos de idade. Então, depois de ler, compreender e sanar eventuais dúvidas que surgirem, devem concordar e assinar os termos da pesquisa e, consequente, o TCLE.".

Duração da pesquisa:

- CRONOGRAMA DO PROJETO FOI AJUSTADO:

Coleta: 01/02/2023 a 28/02/2023

Análise e Redação: de 28/02/2023 a 17/03/2023

Defesa: 27/03 a 31/03/2023

Instrumentos de coleta de dados: "aplicação de questionários com perguntas estruturadas abertas e fechadas como procedimento de coleta de dados. Os questionários serão aplicados a professoras de Educação Infantil que lecionam para crianças entre quatro a cinco anos de idade (o que equivale à Idade Pré-Escolar) de um município no interior do estado de São Paulo.". "O participante levará entre 10 e 20 minutos para responder o questionário, colaborando com a pesquisa."

Número de intervenções: 01

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE está em forma de convite, apontando os riscos e benefícios como também os direitos dos participantes.

AJUSTOU o cronograma com início de coleta em 01/02/2023, informa que irá pedir autorização da SME de Bauru e diz que os participantes "devem concordar e assinar os termos da pesquisa e, consequente, o TCLE."

Sobre a tramitação da recolha de assinatura do TCLE, constam as informações:

No projeto: "Será apresentado e entregue (por intermédio da secretaria de educação da própria

Endereço: Av.24-A n.º 1515 -sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do Instituto de
Bauru: Bela Vista CEP: 13.506-900
UF: SP Município: RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 Fax: (19)3534-0009 E-mail: ceplb.rc@unesp.br

**UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA**



Continuação do Parecer: 5.848.435

rede) a esses profissionais o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE), que garante confidencialidade dos dados e nas informações fornecidas por eles."

No TCLE explica: "Caso o(a) Sr(a) aceite participar desta pesquisa deverá: (a) ler atentamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e assiná-lo e (b) responder a um questionário virtual (desenvolvido por meio da plataforma Google Forms) composto por indagações abertas e fechadas referentes a questões sociodemográficas até outras mais específicas sobre a percepção e uso de mídias e recursos tecnológicos digitais no contexto da Educação Infantil."

ANEXO as questões do instrumento a ser utilizado e carta resposta.

Recomendações:

Fazer a correção da palavra "Discente" no título do questionário (seria "Docente"?).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

"O CEP referenda o parecer preliminar emitido pelo parecerista:

Sugiro aprovação pelo CEP".

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto encontra-se APROVADO para execução. Pedimos atenção aos seguintes itens:

- 1) De acordo com as Resoluções CNS nº 466/12 e 510/16, o pesquisador deverá apresentar relatório final ao término da pesquisa.
- 2) Os protocolos de pesquisa aprovados que têm 18 meses de duração ou mais, deverão entregar obrigatoriamente RELATÓRIO PARCIAL no meio do percurso da pesquisa, além do relatório final já habitualmente solicitado.
- 3) Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas, com justificativa, ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada.
- 4) Sobre o TCLE: caso o termo tenha DUAS páginas ou mais, lembramos que no momento da sua assinatura, tanto o participante da pesquisa (ou seu representante legal) quanto o pesquisador responsável deverão RUBRICAR todas as folhas , colocando as assinaturas na última página.

Endereço: Av.24-A n.º 1515 -sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do Instituto de
 Bairro: Bela Vista CEP: 13.505-900
 UF: SP Município: RIO CLARO
 Telefone: (19)3526-9678 Fax: (19)3534-0009 E-mail: cepib.rc@unesp.br

**UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA**



Continuação do Parecer: 5.848.435

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1914667.pdf	13/12/2022 10:58:53		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.pdf	13/12/2022 10:55:49	CARITA PELICAO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_PESQUISA.docx	13/12/2022 10:47:12	CARITA PELICAO	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_DE_PESQUISA.docx	12/12/2022 12:08:39	CARITA PELICAO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.docx	18/11/2022 11:59:53	CARITA PELICAO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	18/11/2022 11:27:01	CARITA PELICAO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rostoassinada.pdf	17/11/2022 10:33:17	CARITA PELICAO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Avaliação da CONEP:

Não

RIO CLARO, 11 de Janeiro de 2023

Assinado por:
Flávio Soares Alves
(Coordenador(a))

Endereço: Av.24-A n.º 1515 -sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do Instituto de
Biotro: Bela Vista CEP: 13.506-900
UF: SP Município: RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 Fax: (19)3534-0009 E-mail: cepib.rc@unesp.br

ANEXO B - Autorização de pesquisa concedida pela Secretaria de Educação do Município de Bauru/SP



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE BAURU

Estado de São Paulo

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

Fone – (014) 3234-1977

End.: Alameda Dama da Noite, 3-14
Parque Vista Alegre



Bauru, 31 de janeiro de 2023.

AUTORIZAÇÃO

A Secretaria Municipal da Educação, por meio do Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais (Divisão de Pesquisas e Projetos Educacionais) autoriza CARITA PELIÇÃO, orientanda de mestrado do Prof. Dr. Afonso Antonio Machado do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Desenvolvimento Humano e Tecnologias da UNESP/Rio Claro, a desenvolver o projeto intitulado “**Recursos digitais e tecnológicos na Educação Infantil: (co)rrelações contemporâneas**”, nas Escolas de Educação Infantil dos Setores 2, 4, 6 e 7, conforme informado pela proponente.

Destacamos que os professores do Infantil IV e V, público-alvo desta pesquisa, possuem autonomia para decidir se desejam participar dessa ação.

Profa. Dra. Lígia Maria Ramazzini Remaeh
Divisão de Projetos e Pesquisas Educacionais
Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais

ANEXO C - Regulamento de adesão ao chip de dados móveis para servidores integrantes do Quadro do Magistério de Bauru/SP



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE BAURU
Estado de São Paulo
Secretaria Municipal da Educação
End.: Rua Raposo Tavares nº 8-38 – Vila Santo Antônio
CEP.: 17013-031 – Bauru/SP



PORTARIA Nº 049/2021

SME REGULAMENTA O USO DE PLANO DE DADOS MÓVEIS MEDIANTE FORNECIMENTO DE CHIP PARA SERVIDORES DO QUADRO DO MAGISTÉRIO DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO

A Secretária Municipal da Educação, no uso de suas atribuições, considerando: o artigo 32, §4º, da Lei 9.394/96; os protocolos e orientações do Governo Federal e Estadual e dos órgãos sanitários para combate à pandemia da Covid-19; a suspensão das aulas presenciais desde o mês de abril de 2020; a validade do ensino remoto até dezembro de 2021 para todo o país, desde a educação básica até o ensino superior, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação; a necessidade de acesso às tecnologias da informação e comunicação, à cultura digital e aos recursos educacionais abertos, disponíveis na Internet.

RESOLVE:

Art. 1º Autorizar a utilização de plano de dados móveis mediante fornecimento de chip de triplo corte para Mini-SIM, Micro-SIM e Nano-SIM com conectividade até 4G para servidores do Sistema Municipal de Ensino, integrantes do Quadro do Magistério, para desenvolver ações correlatas às suas atribuições no contexto do ensino remoto, nos termos desta portaria.

Art. 2º O chip será entregue para os servidores que preencham os seguintes requisitos:

§1º Compor o quadro de servidores ativos da Prefeitura Municipal de Bauru.

§2º Integrar o Quadro do Magistério em um dos seguintes cargos: especialista em educação adjunto – professor substituto de educação básica (jovens e adultos; especial; fundamental; infantil); especialista em educação – professor de educação básica (jovens e adultos; especial; fundamental; infantil); especialista em gestão escolar – diretor de escola (jovens e adultos; fundamental; infantil), incluindo aqueles que exercem as funções gratificadas de vice-diretor de escola do ensino fundamental, coordenador pedagógico do ensino fundamental e coordenador pedagógico da educação de jovens e adultos.

§3º Possuir equipamento tecnológico (dispositivo móvel) em condições de uso e compatível com o chip.

Art. 3º Os servidores que manifestarem interesse em receber o chip deverão obrigatoriamente:

I – confirmar a adesão no formulário disponibilizado na página on-line da Prefeitura Municipal de Bauru, no prazo estipulado e previamente divulgado pela Secretaria Municipal da Educação;

II – assinar o Termo de Responsabilidade no ato da retirada na unidade escolar.

Art. 4º A entrega do chip com plano mensal de dados móveis, cuja franquia é de 10 gigabytes mensais, será efetivada na retirada pelo servidor, diretamente na unidade escolar em que está lotado, mediante assinatura do Termo de Responsabilidade.

Art. 5º São obrigações dos servidores que receberem o chip:

I. Especialista em gestão escolar – diretor de escola; vice-diretor de escola do ensino fundamental; coordenador pedagógico do ensino fundamental; coordenador pedagógico da educação de jovens e adultos:

- a) organizar e orientar os servidores da unidade escolar para execução das atividades pertinentes ao ambiente escolar;
- b) realizar reuniões com pais ou responsáveis;
- c) realizar contato com estudantes e/ou responsáveis em razão de ausências ou não realização de atividades presenciais ou remotas;
- d) realizar contato com a Secretaria da Educação, Conselho Tutelar e demais órgãos pertinentes;
- e) atender a outras demandas pertinentes ao ensino presencial e remoto, sob orientação da Secretaria Municipal da Educação.

II. Especialista em educação – professor de educação básica; especialista em educação adjunto – professor substituto de educação básica:

- a) realizar contato com estudantes;
- b) realizar contato com pais ou responsáveis;
- c) utilizar plataformas digitais com finalidade pedagógica, de acordo com orientações da Secretaria Municipal da Educação.

§1º Caberá à Secretaria Municipal da Educação monitorar o cumprimento das obrigações previstas neste artigo.

§2º Os servidores beneficiários que descumprirem o disposto neste artigo terão o serviço de dados móveis de celular suspenso.

Art. 6º O benefício será cancelado mediante: I. Aposentadoria. II. Exoneração. III. Não utilização do pacote de dados por um período superior a 03 (três) meses consecutivos.

Art. 7º Casos omissos e as dúvidas decorrentes da aplicação desta portaria serão analisados e solucionados pela equipe da Secretaria Municipal da Educação, no âmbito de sua competência.

Art. 8º Esta portaria entrará em vigor na data de sua publicação.

Bauru, 05 de agosto de 2021.

MARIA DO CARMO MONTEIRO KOBAYASHI
SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL

ANEXO D - Figura 5 ampliada (Síntese da Cronologia da História Geral)

