

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA E SOCIEDADE

CLAUDETE PEREIRA DE ASSUNÇÃO

**PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA  
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA SOBRE A FORMAÇÃO  
CONTINUADA PARA USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E  
COMUNICAÇÃO**

DISSERTAÇÃO

CURITIBA  
2018

CLAUDETE PEREIRA DE ASSUNÇÃO

**PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA  
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA SOBRE A FORMAÇÃO  
CONTINUADA PARA USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E  
COMUNICAÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Tecnologia e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Área de Concentração: Mediações e Culturas.

Orientador: Prof. Dr. Herivelto Moreira

CURITIBA  
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

---

A851p  
2018 Assunção, Claudete Pereira de  
Percepções dos professores da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba sobre a formação continuada para uso das tecnologias da informação e comunicação / Claudete Pereira de Assunção.-- 2018.  
152 f. : il. ; 30 cm

Disponível também via World Wide Web  
Texto em português com resumo em inglês  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade, Curitiba, 2018  
Bibliografia: p. 113-122

1. Tecnologia da informação. 2. Educação permanente – Curitiba, PR. 3. Ensino fundamental – Curitiba, PR. 4. Professores – Formação – Curitiba, PR. 5. Inovações tecnológicas – Curitiba, PR. 6. Educação – Efeito das inovações tecnológicas. 7. Tecnologia – Dissertações. I. Moreira, Herivelto. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade. III. Título.

---

CDD: Ed. 23 – 600

Biblioteca Central da UTFPR, Câmpus Curitiba  
Bibliotecário: Adriano Lopes CRB9/1429



---

### TERMO DE APROVAÇÃO DE DISSERTAÇÃO Nº 508

A Dissertação de Mestrado intitulada Percepções dos professores da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba sobre a formação continuada para uso das Tecnologias da Informação e Comunicação defendida em sessão pública pelo(a) candidato(a) Claudete Pereira de Assunção no dia 20 de fevereiro de 2018, foi julgada para a obtenção do título de Mestre em Tecnologia e Sociedade, Linha de Pesquisa – Mediações e Culturas e aprovada em sua forma final, pelo Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade.

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Claudia Beatriz Monte Jorge Martins - (UTFPR)

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marília Abrahão Amaral - (UTFPR)

Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá - (UFPR)

Prof. Dr. Herivelto Moreira - (UTFPR) - *Orientador*

Curitiba, 20 de fevereiro de 2018.

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Nanci Stancki da Luz  
Coordenadora do PPGTE



## AGRADECIMENTOS

A Deus!

A todos os meus familiares, e aos meus pais Paulo e Jô (in memoriam), pelo zelo e incentivo aos estudos, sempre. Amor eterno.

Ao meu marido Jair, por entender as ausências, pela paciência e pelo apoio. A minha filha Ana, que me incentivou e sempre me ensina sobre as novas possibilidades para a vida, para além do que consigo ver. O amor e o apoio incondicional.

Ao professor e orientador Herivelto Moreira, por acreditar em meu potencial. Que com disponibilidade, comprometimento e muito conhecimento, esteve presente em todas as etapas do estudo. Gratidão!

Ao professor Ricardo Antunes de Sá, a professora Marília Amaral e professora Claudia Martins, pela disponibilidade nas bancas de qualificação e defesa e pelas fundamentais contribuições à minha pesquisa. Meu respeito e admiração.

A Lorena, minha colega de trabalho, pelas primeiras leituras.

A minha grande amiga Glória, profissional competente, que me apoiou ao final desta trajetória, com sua leitura, diálogos e incentivos.

Aos colegas do grupo de estudos GETRAD, parceiros sempre nesta trajetória.

A Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, pela autorização para que a pesquisa se realizasse.

Aos diretores e pedagogos dos CMEI que foram realizadas as entrevistas.

A todos os professores da Educação Infantil que se disponibilizaram a participar do estudo, pela sinceridade e comprometimento. Sou grata por ter tido a oportunidade de conhecê-los!

A UTFPR, modelo de organização e seriedade com a educação. Ao PPGTE, a todos os professores que me oportunizaram novas aprendizagens.

## RESUMO

ASSUNÇÃO, Claudete Pereira de. **Percepções dos professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba sobre a formação continuada para uso das tecnologias da informação e comunicação** 2018.152f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2018.

A formação continuada comprometida com a melhoria da qualidade da educação deve considerar em seus conteúdos os aspectos culturais presentes na sociedade. Neste sentido, as tecnologias, enquanto produtos das relações que se estabelecem entre os sujeitos e os artefatos tecnológicos necessitam estar inseridas no contexto da formação continuada de professores. O objetivo do estudo foi analisar se os cursos de formação continuada da Rede Municipal de Ensino de Curitiba contribuem para o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) em propostas pedagógicas, pelos professores da Educação Infantil. A revisão da literatura está dividida em três seções que se complementam e têm o objetivo de subsidiar as reflexões para o estudo. A primeira seção trata das TIC na educação e a necessidade da ressignificação dos processos educacionais. As discussões desta seção foram elaboradas a partir das contribuições de Alarcão (2003), Almeida (2003, 2005), Assmann (2005), Fortuna (2014), Kenski (2002, 2003, 2011), Lopes (2005), Mercado (2002), Moraes (2004), Schwartz (2005), entre outros. A segunda seção trata da formação continuada de professores da Educação Infantil e a constituição da sua profissionalidade. Esta temática foi fundamentada nos seguintes autores: Day (2001), Fantin (2006, 2012), Garcia (1995, 1999), Kramer (2011), Monteiro (2010), Morgado (2011), Nascimento (1997), Nóvoa (1997, 2009), Roldão (2008), entre outros. A terceira seção aborda o Currículo na Educação Infantil, compreendido como o conjunto de práticas pedagógicas planejadas e realizadas com as crianças. Nesta última seção, as discussões foram elaboradas a partir da contribuição dos seguintes autores: Augusto (2013), Ferreira (2016), Lima (2007), Oliveira (2002, 2011), Oliveira et al. (2012), Salles e Faria (2012), entre outros. A pesquisa foi qualitativa de natureza interpretativa. A técnica de coleta de dados foi entrevista individual semiestruturada. Os participantes do estudo foram 13 professores que atuam na etapa da Educação Infantil dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI). Os principais resultados do estudo foram: a importância da oferta de cursos de formação continuada para o uso das TIC, o reconhecimento da importância da utilização das tecnologias como recursos pedagógicos na Educação Infantil, a necessidade de incentivos e valorização de experiências pedagógicas inovadoras com a utilização das TIC e a necessidade da flexibilização dos conteúdos dos cursos de formação continuada para atender as expectativas e necessidades dos professores.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Formação continuada. Tecnologias da Informação e Comunicação. Professores da Educação Infantil.

## ABSTRACT

ASSUNÇÃO, Claudete Pereira de. **Perceptions of pre-school teachers of the Curitiba Municipal Education Network on continuing education for the use of information and communication technologies** 2018.152f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2018.

A continuing teacher education that is committed to improving the quality of education must consider the cultural aspects of today's society in its contents. Therefore, technologies, as results of the relationships between subjects and technological artifacts, need to be integrated into the context of continuing teacher education. The objective of this study was to analyze if continuing teacher education courses of the Curitiba Municipal Education Network contribute to the use of Information and Communication Technologies (ICT) by teachers of early childhood education. The literature review is divided into three sections that complement each other and aim to support the reflections of this study. The first section refers to ICT in education and the need for the re-signification of educational processes. The discussions of this section were elaborated based on the contributions of Alarcão (2003), Almeida (2003, 2005), Assmann (2005), Fortuna (2014), Kenski (2002, 2003, 2011), Lopes (2005), Mercado (2002), Moraes (2004), Schwartz (2005), among others. The second section discusses continuing education of early childhood teachers and the development of their professionalism. This theme was based on the following authors: Day (2001), Fantin (2006, 2012), Garcia (1995, 1999), Kramer (2011), Monteiro (2010), Morgado (2011), Nascimento (1997), Nóvoa (1997, 2009), Roldão (2008), among others. The third section refers to the curriculum in early childhood education, understood as the set of pedagogical practices planned and carried out with children. In this last section, the discussions were elaborated from the contribution of the following authors: Augusto (2013), Ferreira (2016), Lima (2007), Oliveira (2002, 2011), Oliveira et al. (2012), Salles e Faria (2012), among others. The methodological approach was qualitative. The technique of data collection was the semi-structured individual interview. The participants of the study were thirteen teachers who work with early childhood education in the Municipal Early Childhood Centers (CMEI). The main results of the study were: the importance of offering continuing teacher education courses for the use of ICT, the importance of the use of technologies as pedagogical resources in early childhood education, the need for incentives and valuing innovative pedagogical experiences with the use of ICT and the need to flexibilize the content of continuing education courses to meet teachers' expectations and needs.

**Key-words:** Early Childhood Education. Continuing Teacher Education. Information and Communication Technologies. Early Childhood Education Teachers.

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEI	Centro de Educação Integral
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE/CEB	Conselho Nacional da Educação, Câmara de Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEB	Diretoria de Educação Básica
EM	Escola Municipal
EPA	Equipe Pedagógico-Administrativa
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
PNE	Plano Nacional da Educação
PPGTE	Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade
SMCr	Secretaria Municipal da Criança
SME	Secretaria Municipal da Educação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Captura de tela da página principal do Software MAXQDA .....	61
FIGURA 2 - Quadro 1 - Características da amostra .....	62
FIGURA 3 - Gráfico 1 - Recursos tecnológicos mais citados pelos professores .....	64
FIGURA 4 - Gráfico 2 - Momentos formativos na opinião dos professores .....	72

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
1.1	PROBLEMATIZAÇÃO.....	15
1.2	O CONTEXTO DA PESQUISA.....	15
1.3	OBJETIVOS.....	21
1.3.1	Objetivo Geral.....	21
1.3.2	Objetivos Específicos.....	21
1.4	ESTRUTURA DO ESTUDO.....	21
<b>2</b>	<b>REVISÃO DA LITERATURA.....</b>	<b>23</b>
2.1	AS TIC NA EDUCAÇÃO: RESSIGNIFICAÇÃO DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS.....	23
2.2	A FORMAÇÃO CONTINUADA: CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....	34
2.3	O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS USOS DAS TIC NO CONJUNTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	45
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS.....</b>	<b>58</b>
3.1	ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	61
3.1.1	As condições para os usos das TIC nas unidades: a infraestrutura e os incentivos.....	63
3.1.2	A formação continuada para a utilização das TIC: a distância entre as propostas e a formação na prática.....	71
3.1.3	O ponto de vista dos professores sobre o uso das TIC: importância e razões para a integração no planejamento pedagógico.....	80
3.1.4	A utilização das TIC nas práticas dos professores: os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação continuada à realização da prática pedagógica.....	88

<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>102</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>113</b>
	<b>APÊNDICE A - Carta de apresentação aos professores.....</b>	<b>124</b>
	<b>APÊNDICE B - Carta para a Secretaria Municipal da Educação de Curitiba.....</b>	<b>126</b>
	<b>APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido...</b>	<b>128</b>
	<b>APÊNDICE D - Protocolo de entrevistas.....</b>	<b>137</b>
	<b>ANEXO A - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética.....</b>	<b>146</b>
	<b>ANEXO B - Termo de consentimento para realização da pesquisa.....</b>	<b>151</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A formação continuada passou por diferentes concepções ao longo da história e, em todos os tempos, os caminhos da educação sofreram, e ainda sofrem influências de acordo com o contexto político, econômico e social. Essas mudanças influenciaram, e ainda influenciam, as maneiras de pensar e fazer a formação continuada de professores<sup>1</sup>. As discussões sobre a formação continuada de professores, algumas delas já recorrentes, não se esgotam e se fazem necessárias nos debates atuais.

Neste sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96 (BRASIL, 1996) cita no texto referente aos profissionais da educação, a importância de os sistemas de ensino assegurarem aperfeiçoamento profissional continuado. Para alusão a esse aperfeiçoamento, que se diferencia da formação inicial, inúmeras terminologias são empregadas. O Parecer do Conselho Nacional da Educação 02/2015 (BRASIL, 2015), utiliza o termo formação continuada e sugere que sua noção compreenda as:

[...] dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015, p.34).

A formação continuada a que se refere o texto do Parecer do Conselho Nacional da Educação, para além da formação inicial, é um direito de todos os professores e de toda a população, pois ao assegurar esse direito ao docente, busca-se uma escola pública de qualidade aos educandos e, de certa forma, à sociedade.

A formação de professores, segundo Garcia (1999) é a reflexão de saberes e fazeres profissionais, de conhecimento e investigação, que objetiva o estudo dos processos por meio dos quais os professores aprendem e desenvolvem suas competências. Assim, se o professor é cidadão do mundo – assim como o é, o

---

<sup>1</sup> O termo professores será utilizado para referir-se a todos os profissionais, homens e mulheres, que atuam na educação.

educando – suas aprendizagens e competências, bem como o desenvolvimento delas, estão diretamente relacionadas à cultura:

[...] existe entre educação e cultura, uma relação íntima, orgânica [...] se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa. (FORQUIN, 1993, p.10).

Desta maneira, as mudanças na sociedade acarretam transformações sobre os sistemas de ensino e na formação de professores. Por sua vez, a formação de professores certamente traz desdobramentos nas instituições educacionais, bem como na própria cultura da sociedade.

No contexto de transformações pelas quais passam as civilizações, uma grande mudança social é a evolução tecnológica que, conforme afirma Kenski (2011), tem sido marcante e gradual. Tal desenvolvimento faz surgir uma nova forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base microeletrônica. Tais tecnologias surgem da convergência das telecomunicações com a informática na década de 70, originando a sociedade da informação (LEMOS, 2010). A terminologia “sociedade da informação” é utilizada para substituir o conceito complexo de “sociedade pós-industrial” e uma maneira de transmitir o conteúdo específico do “novo paradigma técnico-econômico”. Para Werthein (2000),

A realidade que os conceitos das ciências sociais procuram expressar refere-se às transformações técnicas, organizacionais e administrativas que têm como “fator-chave” não mais os insumos baratos de energia – como na sociedade industrial – mas os insumos baratos de informação propiciados pelos avanços tecnológicos na microeletrônica e telecomunicações. (WERTHEIN, 2000, p.71)

Na sociedade da informação a relação dos adultos e das crianças com a tecnologia está presente em várias ações. Nesse sentido, ao integrar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) ao contexto da formação continuada de professores, a escola realiza a aproximação da realidade social às intencionalidades pedagógicas, significando os conteúdos, uma das suas muitas competências.

Para Kenski (2003), as tecnologias são os produtos das relações que se estabelecem entre os sujeitos com os artefatos tecnológicos e que possibilitam a produção e a socialização de informações e conhecimentos. Por fazerem parte da sociedade, as tecnologias necessitam estar integradas ao ambiente educacional, proporcionando à unidade educativa um espaço de situações significativas reais que se fazem presentes no cotidiano das crianças e dos professores.

Não obstante, é importante observar em que medida as instituições estão preparadas para essa realidade, ou seja, para acolher os saberes e experiências dos professores, bem como as suas necessidades formativas no contexto educacional. Brito e Purificação (2006) afirmam que não basta se preocupar com os aspectos técnicos da tecnologia; o que há de ser feito é envolver o todo da ação pedagógica.

Segundo Almeida (2005), o poder público pode assegurar o direito de acesso às TIC, de maneira a proporcionar a equidade de oportunidades. Para a autora, as instituições de ensino precisam compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações; de modo a educar para usos mais democráticos, progressistas e participativos das tecnologias, os quais facilitem o desenvolvimento dos indivíduos.

Nessa perspectiva da educação para a equidade, faz-se necessário analisar os desdobramentos da formação continuada, no sentido de entender se tal formação contribui para o uso das TIC pelos professores da Educação Infantil.

A relevância de tal análise tem sido reforçada pelas diferentes investigações que tangenciam a temática.

Os estudos de Silva e Vosgerau (2008) reforçam a tese de que para as TIC estarem presentes no planejamento pedagógico é fundamental que os professores vivenciem a utilização das tecnologias em todas as áreas do conhecimento, só assim, irão conhecer e perceber como a tecnologia integrada ao currículo pode contribuir no processo ensino-aprendizagem.

Araújo (2015), por sua vez, evoca o aspecto da subjetividade de cada profissional, conforme a autora, os docentes possuem relações próprias e características diferenciadas e, por conseguinte, referem-se ao uso das tecnologias e mídias digitais de maneira particular nas suas práticas pedagógicas; isso ocorre pelos variados fatores que constituem o processo de utilização das tecnologias e mídias

digitais. Segundo a autora, os processos de formação continuada precisam avançar na qualificação para o saber tecnológico, na leitura e na interpretação das diversas linguagens que permeiam as tecnologias e mídias digitais.

Já para Gomes (2013), há o reconhecimento, por parte dos professores, de que as tecnologias midiáticas possibilitam à criança um novo jeito de aprender, mas ainda não utilizam a tecnologia, em sua potencialidade, nas diferentes linguagens.

Ressalta-se então, a importância da presença das diferentes linguagens, que perpassam o uso dos recursos tecnológicos e midiáticos, no currículo da Educação Infantil, assegurando que as práticas contemporâneas de produção de conhecimento e, portanto, de relações simbólico-culturais, possam estar presentes nas instituições educacionais, como uma forma de acesso às linguagens, hoje fundamentalmente, constituintes de nossos tempos. A utilização dos recursos tecnológicos nas instituições de Educação Infantil pode vir a originar novas formas de aprender e gerar também reflexões sobre o papel do professor e, por conseguinte, as exigências relativas à sua formação.

Segundo Nóvoa (2009), há um consenso de que os princípios da formação continuada de professores dificilmente se realizam nos processos formativos, porque a formação se distancia da realidade da profissão docente, de seu cotidiano e das culturas profissionais. No geral, a formação continuada muitas vezes é inócua.

Para o autor, a formação de professores deve assumir a práxis pedagógica situada nas questões da prática do professor, de modo que essa formação seja entendida como processo de uma cultura profissional, em que parceiros mais experientes possam compartilhar seus saberes com colegas menos experientes, inclusive, considerando as dimensões pessoais da profissão docente, desenvolvendo a habilidade de relação e de comunicação.

Nóvoa (2009) também argumenta sobre a importância da valorização da construção coletiva dos projetos educativos da escola, em um exercício coletivo da profissão. Esse exercício coletivo de formação continuada ocorre no interior das unidades que ofertam Educação Infantil e pôde ser observado por meio da trajetória profissional da pesquisadora, que atuou como formadora de formadores<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Formador: Profissional que ministra os cursos de formação continuada na SME de Curitiba.

Minha experiência profissional e atuação na Educação Básica, iniciou na função de professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental, exercida de 1986 a 1995. Como pedagoga de 1996 a 2003, atuei em Escola Municipal (EM), Centro de Educação Integral (CEI) e Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI)<sup>3</sup>, unidades educacionais pertencentes à Secretaria Municipal de Educação (SME) de Curitiba.

Fui convidada a compor a equipe do Núcleo Regional da Educação do Boqueirão, em 2004, para ser responsável pelo planejamento, organização e docência dos cursos para todos os professores (na época denominados educadores) de CMEI, da mesma regional, em complementação a Semana de Estudos Pedagógicos. Atuei também até 2012, como Gerente de Projetos, responsável por todas as unidades que ofertavam Educação Infantil no Núcleo do Boqueirão (CMEI, CEI e EM), tendo como principal função a de formadora de pedagogos, planejando e realizando encontros de formação gerais e encontros de supervisão nas unidades de CMEI e escolas regulares e integrais que ofertavam Educação Infantil.

Em janeiro de 2013, fui convidada a compor a equipe do Departamento de Educação Infantil, como gerente de currículo. Uma nova gerência, em que construímos (de 2013 a 2016) um trabalho voltado para o currículo e pautado na formação continuada dos profissionais da Educação Infantil.

Nesse percurso de trabalho com a formação continuada, porém, pouco ou nenhum espaço foi criado para ouvir a opinião do professor da Educação Infantil, em relação às contribuições dos cursos para o uso das tecnologias com as crianças. Aqui me refiro aos cursos ofertados no Centro de Formação Continuada. Isto me instigou a promover um espaço de fala para os professores, e entender a partir de suas percepções como são as ações dos cursos de formação continuada voltados para as tecnologias.

Segundo conclusões da pesquisa de Galeb (2013) com professores da Educação Infantil do município de Curitiba, havia a necessidade de aprofundamento dos conhecimentos dos professores sobre tecnologia e cultura, de modo a possibilitar a mediação qualitativa no trabalho com as crianças.

---

<sup>3</sup> CMEI instituição de atendimento da etapa da educação infantil municipal, que atende crianças de zero a cinco anos, em período integral.



Diante da relevância da oferta de formação continuada aos professores para o uso das tecnologias, e da necessidade de conhecer as suas percepções sobre os cursos ofertados, o presente estudo trata da formação continuada no município de Curitiba – mais especificamente, na Rede Municipal de Ensino – e abrange os professores que atuam nos níveis de creche e pré-escola, isto é, os que desempenham a docência na primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil, que atende crianças de zero a cinco anos de idade.

Os participantes da pesquisa são os professores concursados que atuam nos CMEI, e que participaram de cursos ofertados no ano de 2016 sobre as tecnologias.

## 1.1 PROBLEMATIZAÇÃO

A atual realidade da formação continuada, segundo Pacheco (2013), demonstra que os cursos ofertados aos professores de modo esporádico e/ou sem nenhuma relação com a prática pedagógica precisam ser revistos para se adequarem ao entendimento de formação de professores.

O autor afirma que a quantidade de certificados de cursos não corresponde diretamente às mudanças necessárias para vencer os desafios que se apresentam no cotidiano das salas de aula. E, baseado nos resultados de pesquisa de Menezes Filho (2007, apud PACHECO, 2013),<sup>4</sup> afirma que em se tratando da escola pública, os cursos ofertados não fazem diferença no desempenho dos alunos<sup>5</sup>.

Tendo em vista o exposto, e entendendo que a formação continuada é uma das vias para buscar a qualidade na educação, é necessário compreendê-la na perspectiva do professor reflexivo, autônomo e autor de sua prática. Para Pacheco (2013), não cabe mais o modelo de formação continuada de professores cujo mote seja a transferência linear de saberes.

Muito tem sido discutido sobre o protagonismo infantil nas instituições de ensino e nos espaços de formação, após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais

---

<sup>4</sup> MENEZES FILHO, N. **Determinantes do desempenho escolar do Brasil**. São Paulo: IBMEC, 2007.

<sup>5</sup> A pesquisa citada refere-se ao termo aluno, porém esse estudo trata especificamente da etapa da educação infantil, e por isso, considerando o disposto na Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional 9394 (BRASIL, 1996) e nas DCNEI (BRASIL, 2009) será utilizado nesse estudo o termo criança ou crianças para se referir aos estudantes ou as estudantes, alunos ou alunas.

para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), a qual defende a concepção de criança como sujeito ativo, histórico, construtor de sua aprendizagem e produtor de cultura. Da mesma maneira, cabe ressaltar a importância de que as ações da formação continuada de professores, possam estar voltadas para essa mesma perspectiva, a qual entende o professor também como sujeito ativo, histórico, construtor de sua aprendizagem e produtor de cultura.

Neste sentido, o problema que se delinea nesta pesquisa é: os cursos de formação continuada da Rede Municipal de Ensino de Curitiba contribuem, na percepção dos professores da Educação Infantil, para o uso das TIC?

## 1.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

De 1976, ano de construção das primeiras unidades de atendimento específicas às crianças de zero a cinco anos, até o ano de 2003, a Educação Infantil de Curitiba nos CMEI estava sob a responsabilidade da Secretaria Municipal da Criança (SMCr), e seus encaminhamentos estavam pautados na concepção assistencialista e de preparação para o Ensino Fundamental (CURITIBA, 2006).

Essa realidade se explica devido ao fato de somente em 1996 a Educação Infantil ter sido considerada etapa da educação básica, sancionada na LDBEN, lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996). Diante disto, sob força da lei, houve a necessidade da adequação das turmas de Educação Infantil dos CMEI para o sistema de ensino municipal. Porém, somente em 2003 iniciou o processo de transição, em que a Educação Infantil passa à responsabilidade da SME e extingue-se a SMCr.

Cabe ressaltar que essa adequação reverberou em ações significativas no que tange ao trabalho pedagógico dessas unidades. A inclusão do pedagogo no quadro funcional dos CMEI, possibilitou que o planejamento pedagógico fosse realizado nas unidades pelos até então educadores (atualmente professores da Educação Infantil). Antes, a organização do trabalho pedagógico estava centrada nos Núcleos Regionais da SMCr e os planejamentos eram realizados e entregues prontos nos CMEI, para a realização pelos educadores.

Além disso, foi instituída a hora de permanência para estudos e planejamentos (inclusive para a participação em cursos ofertados pela SME). Também foram

elaborados documentos imprescindíveis para as unidades educacionais, tais como o Regimento do CMEI, o Projeto Político Pedagógico, o estatuto da Associação de Pais e Funcionários, entre outros, que eram até então, inexistentes.

De acordo com a LDBEN a Educação Infantil é ofertada nas modalidades de creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos) e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Em Curitiba, além do atendimento às crianças da Educação Infantil nos CMEI, também há os Centros de Educação Infantil Contratados, que atendem as modalidades de creche e pré-escola, e as escolas municipais, que atendem crianças de pré-escola. O atendimento das crianças nos CMEI é feito em período integral: das 7 às 18 horas. A maioria dos CMEI possui cinco ou seis salas para atendimento das crianças de 3 meses a 5 anos e 11 meses de idade. As turmas são organizadas em conformidade à faixa etária e desenvolvimento.

Os professores intitulados professores da Educação Infantil constituem um quadro de carreira diferente do professor do magistério municipal. Isso devido às exigências da formação inicial para o ingresso na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Embora haja diferenças nas duas carreiras – professor da Educação Infantil e professor do magistério - a orientação da SME é de que em ambas as carreiras, os profissionais desempenhem a mesma função nos CMEI no que se refere ao cuidado e a educação das crianças.

Diferente das escolas, nos CMEI sempre há dois ou três professores por sala, dependendo da faixa etária das crianças na turma. Como o atendimento em CMEI soma onze horas ininterruptas, esse número de profissionais por sala é imprescindível de modo que sempre um dos professores esteja com a turma no decorrer do período. Além dos professores regentes há os professores das permanências, que cobrem os regentes para que possam cumprir com suas funções de planejamento, avaliação e estudos.

Os CMEI possuem ainda em seu quadro de profissionais o gestor da instituição com carga horária de 8 horas e o pedagogo com carga horária de 4 horas, a maioria dos pedagogos atuam no período da manhã. Somente os CMEI com mais de 200

crianças possuem dois pedagogos, um pela manhã e um à tarde. Também há a função de assistente administrativo e as equipes de limpeza e alimentação de empresas terceirizadas.

Esta pesquisa trata da formação continuada para o uso das TIC, aos professores da etapa da Educação Infantil. Para contextualizar a formação continuada, esclareço que minhas considerações serão especificamente relativas à etapa da Educação Infantil e até o ano de 2016, foco deste estudo.

A SME de Curitiba nos últimos anos proporcionou grande investimento na oferta de formação continuada aos profissionais da educação.

Para o Departamento de Educação Infantil e Núcleos Regionais da Educação, setores responsáveis pela formação de todos os profissionais da Educação Infantil do município, foram vários os momentos realizados e considerados como formativos, pois diziam respeito a todos os momentos que contribuía para o desenvolvimento profissional docente. Logo, qualquer intenção sistemática com o propósito de melhorar o trabalho docente (IMBERNÓN, 2009) era reconhecido como formativo.

Desse modo, os momentos de formação continuada ofertados eram:

A Semana de Estudos Pedagógicos, que totalizava o período de 20 horas anuais e era realizada por meio de palestras e oficinas teórico-práticas com formadores externos ao CMEI e também momentos formativos<sup>6</sup> na própria unidade tendo como formadores o pedagogo e o diretor. As temáticas desses momentos nas unidades sempre foram definidas pelo Departamento de Educação Infantil, assim como a preparação de material. A Semana de Estudos Pedagógicos, diferente dos demais momentos formativos contava com a participação de todos os profissionais da Rede Municipal de Ensino, pois era realizada na semana anterior ao início com a criança.

Os cursos de formação continuada eram ofertados no Centro de Formação Continuada, com temas variados e específicos, em que os profissionais realizavam a inscrição conforme interesse. Para que os profissionais pudessem se organizar para esses cursos, havia um plano de formação continuada (gestão 2013-2016), elaborado

---

<sup>6</sup> Para a mantenedora SME e Departamento de Educação Infantil, os momentos formativos representam as várias ações e/ou espaços voltados para a formação continuada.

pelos vários departamentos. A oferta dos cursos ocorria durante todo ano, em períodos diurnos e noturnos. De modo geral, esses cursos correspondiam a carga horária mínima de 20 horas. Alguns cursos noturnos possuíam uma carga horária mais extensa.

A Semana Cultural, tinha como objetivo a ampliação de oportunidades de acesso dos profissionais aos bens culturais. Ocorria anualmente, também com processo de inscrição, conforme o interesse do profissional e a carga horária correspondia a essa escolha. Eram ofertadas a participação em exposições em museus, filmes em cinemas, apresentações em teatros, rodas de leitura em bibliotecas, entre outros.

Também considerados momentos formativos, as Reuniões pedagógico-administrativas, eram previstas em calendário. Organizadas pelos diretores e pedagogos das unidades, as reuniões abordavam as especificidades locais. Inclusive havia em calendário, o sábado para avaliação institucional que envolvia a comunidade escolar e famílias, para avaliar os trabalhos desenvolvidos pelas unidades, por meio de parâmetros e indicadores de qualidade.

Também havia a oferta de participação em eventos externos à Rede Municipal de Ensino: cursos, seminários, congressos abertos ou em parceria com a SME. As vagas eram disponibilizadas por regional, considerado um percentual de acordo com o número de profissionais das mesmas.

O Departamento de Educação Infantil tinha estabelecido desde 2005, a metodologia de formação continuada em serviço aos pedagogos lotados em Núcleos Regionais de Educação. Esses formadores regionais por sua vez formavam os pedagogos de CMEI e Escolas que ofertavam Educação Infantil. A intenção era que os pedagogos de unidades que ofertavam Educação Infantil, possuíssem a identidade de formador de suas equipes, de modo a compor uma rede de conhecimentos. Nesse contexto, a gestão (até 2016) entendia que essa rede colaborativa alavancava avanços. Para isso estabeleceu:

- a) Os Encontros de Formação Continuada (centrais): Encontros com pedagogos dos Núcleos Regionais da Educação, e profissionais do Departamento de Educação Infantil e um pedagogo de unidade representante de cada regional. Coordenada por formador externo do

Instituto Avisa Lá, perfazia o total de 24h mensais distribuídas de acordo com o público alvo.

- b) Os Encontros de Formação Continuada (regionais), eram realizados com pedagogos, diretores de CMEI (8h/mês) e também professores e pedagogos das Escolas (4h/mês) que ofertavam Educação Infantil. Os encontros eram realizados com a participação de todos os profissionais supracitados, organizados e ministrados pelos Núcleos Regionais da Educação com a participação do Departamento de Educação Infantil.
- c) Os Encontros de Supervisão em continuidade à formação geral (regionais), nas unidades, tinham por objetivo articular as discussões dos encontros gerais à realidade das unidades. Eram realizados pelos pedagogos da equipe de Educação Infantil dos Núcleos Regionais, em 4h mensais em cada unidade. Participavam os pedagogos e os diretores de CMEI e pedagogos e professores de escolas.
- d) A supervisão nas permanências (unidades), eram realizadas em encontros semanais (quando não havia faltas demasiadas no quadro funcional), o encontro era realizado pelo pedagogo junto aos professores da sua unidade, no horário de trabalho.

O Seminário da Educação Infantil, evento anual, envolvia palestras, comunicações de práticas desenvolvidas e exposições de trabalhos por meio de instalações (produções das crianças) e pôsteres. Nos últimos anos somavam 32 horas, no espaço de uma semana. A participação em comunicações e exposições era aberta a todos, com número definido por regional. A participação como ouvinte avançou nos últimos anos com a possibilidade de escolha por interesse, antes determinado pelo Departamento de Educação Infantil. Cabe ressaltar que para realizar as comunicações e exposições haviam prévias com os professores, que eram encontros para orientação aos profissionais, desde o registro do resumo, item obrigatório para a inscrição, até o auxílio na apresentação, e muitas vezes, somavam de 4 a 12 horas, para além das 32h do evento propriamente dito. Essas prévias se tornavam mais um importante momento de formação continuada, realizada pelos Núcleos Regionais, e pelo Departamento de Educação Infantil.

### 1.3 OBJETIVOS

A partir da definição do problema de pesquisa tem-se, portanto, o objetivo geral e os objetivos específicos.

#### 1.3.1 Objetivo Geral

Analisar se os cursos de formação continuada da Rede Municipal de Ensino de Curitiba contribuem para o uso das TIC em propostas pedagógicas, pelos professores da Educação Infantil.

#### 1.3.2 Objetivos Específicos

- Verificar as condições e incentivos oferecidos aos professores para a utilização das TIC, pela SME e pelas unidades em que trabalham.
- Identificar a importância e os desafios dos cursos de formação continuada ofertados pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba para os professores da Educação Infantil.
- Identificar o ponto de vista dos professores para o uso e integração das TIC no planejamento pedagógico.
- Identificar como são conduzidas as práticas pedagógicas com o uso das TIC pelos professores.

A pesquisa foi qualitativa de natureza interpretativa. A técnica de coleta de dados foi a entrevista individual semiestruturada. Os participantes do estudo foram 13 professores que atuam na etapa da Educação Infantil dos CMEI.

### 1.4 ESTRUTURA DO ESTUDO

O estudo está composto por quatro capítulos. A introdução, Capítulo 1, aborda a justificativa e a relevância do estudo, a problematização, o contexto do estudo, o objetivo geral e os objetivos específicos.

O Capítulo 2, revisão da literatura, discute conceitos da formação continuada de professores para o contexto das TIC. Esse capítulo está dividido em três seções. A primeira seção trata das TIC na educação e a necessidade da ressignificação dos processos educacionais. A segunda seção trata da formação continuada de professores da Educação Infantil e a constituição da sua profissionalidade. A terceira seção aborda o Currículo na Educação Infantil, compreendido como o conjunto de práticas pedagógicas planejadas e realizadas com as crianças.

O Capítulo 3 apresenta a metodologia e os procedimentos para a realização do estudo, assim como a análise, a interpretação e a discussão dos resultados. As considerações finais, as implicações práticas, as limitações e as implicações para futuras pesquisas são apresentadas no Capítulo 4.



## 2 REVISÃO DA LITERATURA

Este capítulo está dividido em três seções e tem o objetivo de subsidiar as reflexões para o estudo. A primeira seção trata das TIC na educação e a necessidade da ressignificação dos processos educacionais. A segunda seção trata da formação continuada de professores da Educação Infantil e a constituição da sua profissionalidade. A terceira seção aborda o currículo na Educação Infantil, compreendido como o conjunto de práticas pedagógicas planejadas e realizadas com as crianças.

### 2.1 AS TIC NA EDUCAÇÃO: RESSIGNIFICAÇÃO DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS

A revolução tecnológica nas últimas décadas tem sido acentuada e gradual na sociedade, a qual passa a ser chamada de sociedade da informação. Essa denominação relaciona-se ao fato de que as tecnologias produzem um novo padrão de circulação de informações. Kenski (2011) afirma que a evolução tecnológica, intermediada, ou não, pelos equipamentos, diz respeito aos comportamentos dos indivíduos que, conseqüentemente, direta ou indiretamente, interferem e refletem nas sociedades.

O conceito de tecnologia para além dos artefatos, “engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações” (KENSKI, 2011, p.22-23).

Nesse aspecto, para Kenski (2011), as tecnologias são os produtos das relações que se estabelecem entre os sujeitos com os artefatos tecnológicos e que possibilitam a produção e a socialização de informações e conhecimentos. Nesse processo contínuo as TIC estão presentes, e para Soares (1999), as TIC são entendidas como:

[...] conjunto das “tecnologias portáteis” que reúnem instrumentos de apresentação visual e sonora e a microinformática capaz de promover o desenvolvimento de novas relações com as fontes do saber, caracterizada pela interatividade. (SOARES, 1999, p.37).

Na posição defendida por Winner (1983), as tecnologias são uma maneira de ordenar o mundo em que os sujeitos vivem e se desenvolvem, ou seja, vários artefatos inseridos na vida cotidiana possuem muitas possibilidades de significar e organizar a atividade humana. Dessa maneira, as sociedades escolhem tecnologias que, de certa forma, alteram os modos de vida na comunicação, no trabalho, no consumo e nos mais variados tipos de relações sociais e materiais. No entanto, esta relação é ambígua, pois de igual maneira, as tecnologias poderão ser modificadas pelos indivíduos, de modo a utilizá-las diferentemente de sua função inicial.

Para o autor, as escolhas que envolvem as tecnologias são constituídas de valores sociais e afetam o cotidiano das pessoas, moldando-as e sendo, por elas, moldadas. Vale ressaltar que nessa relação não cabe a neutralidade, pois, ao desenvolver um determinado tipo de tecnologia, essa incide sobre um posicionamento em qualquer situação de decisão, por sua vez, esse posicionamento poderá beneficiar alguns em detrimento de outros. (WINNER, 1983).

Alarcão (2003) chama atenção para o atual momento em que a mídia tem poder dominante e utilizando-se de diferentes plataformas tecnológicas dissemina muitas facetas, influencia e é influenciada, possui inúmeras formas de utilização, e nem sempre está de acordo com os princípios éticos de todos, até porque esses princípios se diferenciam. E referente a neutralidade ou não da tecnologia, Alarcão (2003, p.15) se utiliza da contribuição de Raposo (2001, s/p). As TIC que são

[...] aparentemente neutras em si próprias, podem ser fonte de libertação, de progresso científico, geradoras de solidariedade ou, ao invés, instrumentos de controle e de manipulação. Ao homem compete discernir, no recurso às Tecnologias da Informação, o que constitui fator de valorização do conhecimento, da liberdade, da solidariedade do que é alienação, manipulação, opressão ou injustiça. (2001, apud MORGADO, 2003, p.15).

Embora seja um processo notadamente com fins econômicos, há no uso das tecnologias, uma lógica que confere outras formas de organização da vida, que abrange o social, o cultural, o político-educacional, e estabelece novos arranjos e criações humanas, uma vez que propicia interagir com o novo, compreender o desconhecido.

Nesse contexto, para Schwartz (2005), a crescente transformação referente às TIC, além de modificar as redes de conexão entre infraestruturas nos diversos setores econômicos e sociais, modifica os jeitos de ser e viver sociais. A tecnologia permite a mudança nos modos de aprender e de se relacionar com esse conhecimento. Schwartz (2005, p. 5) ainda afirma que “mais do que à informação, é ao processo de produção de conhecimento e conteúdo que remetem cada vez mais as estruturas tecnológicas digitais e interativas”.

Entretanto, cada indivíduo que possui este acesso para transformar informação em conhecimento, precisa vivenciar um processo de construção de conhecimentos e de desconstrução dos seus saberes iniciais. Segundo Moraes (2004, p. 258), “somos produtores e, ao mesmo tempo, produtos das experiências que vivenciamos. Essas experiências, por sua vez, passam a apresentar uma característica auto formadora importante nos processos de aprendizagem”.

Em se tratando das tecnologias na educação, Mercado (2002, p.11) ressalta que “a sociedade passa por diversas mudanças e que cada vez mais é exigido e valorizado a informação e os processos de aquisição do conhecimento”. Dessa forma, a criticidade e a criatividade, a competência de aprender a aprender e, de saber agir nos mais diversos ambientes de aprendizagem, se faz cada dia mais necessária. Nas palavras do autor, a educação se realiza “na construção do conhecimento pelo aluno e no desenvolvimento de novas competências, como: capacidade de inovar, criar o novo a partir do conhecido, adaptabilidade ao novo, criatividade, autonomia e comunicação.” (MERCADO, 2002, p.12-13).

Mesmo em se tratando de espaços destinados ao ensino, em que, as tecnologias estão inseridas, é produzida a falsa ideia de uma sociedade de iguais, no que se refere aos meios tecnológicos e de comunicação. Porque as desigualdades são reforçadas pela utopia de que a participação de todos é possível em iguais condições, nos diferentes espaços e meios proporcionados pela sociedade capitalista e essencialmente tecnológica. Diante disso, cabe ao professor, a crítica e a reflexividade sobre as ações que envolvem todo e qualquer conhecimento. As concepções, de mundo e de homem, alteram as formas de organizar o processo ensino-aprendizagem e conseqüentemente alteram o jeito de ser professor.

No entanto, para isso, há um percurso a ser trilhado pelo professor para a integração das TIC em suas práticas. Para entender os diferentes níveis de uso das tecnologias, os quais sistematizam o processo para esta incorporação como ferramentas educacionais, Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997), sugerem cinco fases: exposição, adoção, adaptação, apropriação e inovação<sup>7</sup>, que representam os níveis de experiência docente e conhecimentos tecnológicos. Essas fases foram desenvolvidas a partir das observações e resultados do projeto “Apple classrooms of tomorrow<sup>8</sup>” (ACOT), desenvolvido pela Apple nos Estados Unidos, entre os anos de 1985 e 1998, o qual visava investigar como o uso constante de computadores afetava o ensino e a aprendizagem das crianças.

A primeira fase é a “exposição” às TIC, em que os professores aprendem os usos básicos das tecnologias.

Na segunda fase denominada “adoção”, os professores utilizam os recursos tecnológicos para fazer o mesmo que faziam sem eles, de modo que, por exemplo, as TIC substituem outros recursos pedagógicos.

A terceira fase é a “adaptação”, nela os professores utilizam as TIC em práticas tradicionais e permitem que os alunos as utilizem, porém, para fazer o mesmo que faziam antes, por exemplo, ao invés de escrever em cadernos utilizavam o processador de texto no computador.

A quarta fase é a “apropriação”, e nesta fase o professor começa a experimentar novas maneiras e oportunizar aos alunos situações didáticas em que sem as TIC não seria possível. Para Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997), essa fase é evidenciada mais por mudanças na atitude pessoal do professor em relação à tecnologia.

A última fase “inovação”, refere-se à criação de algo novo, nunca antes utilizado. Segundo Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997) os professores alteraram as maneiras de se relacionar com os alunos e com os colegas. À medida que mais professores alcançavam esta fase, mudavam a atitude das escolas participantes do projeto: olhar interdisciplinar e para projetos de equipes com ritmo individualizado.

---

<sup>7</sup> O livro “Ensinando com tecnologias: criando salas de aulas centradas nos alunos”, dos mesmos autores, descreve uma experiência desenvolvida durante dez anos no Projeto ACOT.

<sup>8</sup> A tradução ACOT remete à Sala de Aula do Futuro da empresa Apple.

De acordo com a pesquisa, as experiências dos professores com a utilização das TIC em suas práticas pedagógicas, vão se solidificando com o tempo, pois “não é com a experiência que se aprende, mas com a reflexão sistemática sobre a experiência” (ALARCÃO, 1996, p.57), e que possibilita o estabelecimento de relações e aprendizagens, para que possam transitar entre as diferentes fases no processo de integração das TIC no processo educativo.

Para Araújo e Sá (2017), essas fases precisam ser compreendidas sob o olhar sistêmico, e não linear, pois como qualquer processo de construção de conhecimentos, há um ir e vir na busca de sentidos e significados.

Este estudo não pretende identificar as fases em que se encontram os professores participantes, mas é imprescindível trazer essas questões à discussão para maior clareza dos termos utilizados.

Levar ao conhecimento das crianças, propostas que consideram as TIC de maneira mais conscientes e contextualizadas, requer que o professor adquira certas competências. Para Alarcão (2003) o conceito de competências refere-se a conhecimento, que diz respeito aos princípios, métodos, fatos, conceitos; bem como capacidades que envolvem o saber fazer e o como fazer; a experiência que significa aprender com erros e acertos; interações que são as relações possíveis no cotidiano; valores que dizem respeito a aceitar responsabilidades e, por conseguinte, empenhar-se, comprometer-se físico e mentalmente.

A competência para o uso das tecnologias, poderá ocorrer quando o professor se apropriar dos conhecimentos tecnológicos. Antes disso, as possibilidades de uso e integração das TIC em âmbito educacional, conforme Bertoncello e Almeida (2010, p.40) “podem ainda estar invisíveis aos olhos do professor”. E isso ocorre, dentre outros fatores,

[...] pela falta de uma competência-chave: usar as ferramentas tecnológicas de forma interativa [...]. Não seria o simples acesso às ferramentas e destreza técnica, mas o domínio da tecnologia como ferramenta sócio-cultural que permite a interação de conhecimentos, em processo de criação e adaptação. (BERTONCELLO; ALMEIDA, 2010, p.40).

A Educação Infantil pensada e realizada dessa maneira é feita para e com as crianças, esse é seu diferencial. Ela permite envolver a criança, o professor, as

tecnologias disponíveis, a instituição e seu entorno e todas as interações que se estabelecem no chamado ambiente de aprendizagem e isso implica: “num processo de investigação, representação, reflexão, descoberta e construção do conhecimento, no qual as mídias a utilizar são selecionadas segundo os objetivos da atividade” (ALMEIDA, 2005, p.43).

Para tanto, o primeiro passo para a integração das tecnologias nas escolas e mais especificamente nas práticas com as crianças, é justamente o acesso às ferramentas tecnológicas.

Sabe-se que uma das vias para a garantia do acesso da população às tecnologias é a educação. Segundo Lopes (2005), diante das mudanças existentes na sociedade e da diversidade de maneiras de pensar as tecnologias e a educação, exige-se o entendimento de formas diferenciadas do significado de ensinar e aprender.

São necessárias reflexões no âmbito da identidade e da profissionalidade<sup>9</sup> do professor e conseqüentemente, é preciso repensar sobre o processo educativo na organização do trabalho pedagógico.

Segundo Silva, Vosgerau e Junqueira (2006), no início da entrada das tecnologias na educação, o maior problema era a escassez de recursos tecnológicos. Atualmente, a grande dificuldade, segundo os autores, diz respeito a integração desses recursos nas práticas dos professores. Como a ação docente é determinante para que ocorra o uso na prática e a tão almejada apropriação das TIC, o professor precisa estar em permanente pesquisa e reflexão sobre as tecnologias e as possibilidades que as mesmas oferecem. Portanto, o segundo grande desafio, após assegurar o acesso das crianças às tecnologias, é a melhoria da qualidade das interações dos professores e das crianças com as tecnologias.

A escola, no cumprimento de sua função, também irá desenvolver nas crianças competências que estejam intimamente ligadas às demandas sociais, de modo que possibilite igualdade de oportunidades – evitando a *info-exclusão*, dita exclusão social – bem como desenvolver a capacidade de perceber se as informações são válidas,

---

<sup>9</sup> “A profissionalidade docente se constitui por meio dos saberes adquiridos nas experiências que vão sendo construídas no exercício da prática docente”. (SANTOS; DUBOC, 2014, p.69).

pertinentes e corretas. Isso se justifica porque há uma imensidão de informações com as quais o indivíduo muitas vezes não consegue lidar; como “informações que se entrecruzam com novas ideias e problemas, novas oportunidades, desafios e ameaças”. (ALARCÃO, 2003, p. 13).

As tecnologias, principalmente as digitais, forçam a reflexão, sobre a aprendizagem, em que há de se “pensar na presença das tecnologias digitais nos processos de aprendizagem e supõe reestruturar as formas de conhecer, aprender e criar mais próximas aos novos significados que a complexidade apresenta” (LOPES, 2005, p.34).

Nesse contexto, para a autora a presença das tecnologias no processo educativo deve ser marcadamente posta como coautora e parceira do professor. Esse entendimento advém do fato de se pensar que a concepção do professor possui estreita relação aos modos com que ele inclui as tecnologias no trabalho com as crianças. Afinal, assim como qualquer outro conhecimento, é, da cultura da sociedade, que o professor seleciona os conteúdos que farão parte do currículo de sua turma (FORQUIN, 1993).

A construção do conhecimento, ao favorecer as interações profissionais, crianças e máquinas, suscita novas formas de aprender, pois se fundamenta mais na significação e nos aspectos afetivos, do que na razão apenas. Para que isso se concretize, é necessário ressignificar o processo ensino-aprendizagem em todas as suas dimensões, reconhecendo que as tecnologias possibilitam essa ressignificação. Quando o professor as integra em suas proposições, imprime ao trabalho pedagógico a dinamicidade e o interesse por parte das crianças.

Lopes (2005) apresenta duas novas funções ao professor: a função de promotor de associações e vínculos (promotor de interações) e de promotor de sensibilidades. Desse modo o professor, organizador de ambientes de aprendizagem considerará a imprevisibilidade no processo em que cada criança construirá seu próprio percurso. Como afirma Lopes (2005, p.46), “é certo que o professor não é alguém que sabe, mas sim alguém que pesquisa. E para alguém que se reconhece como pesquisador aprendiz, as tecnologias digitais são parceiras necessárias e essenciais”.

Para a autora (Lopes, 2005, p.37), os processos educativos não são lineares do ponto de vista do ensinar e aprender, mas são “processos cooperativos em que aprendizagem seja vida, na qual os sujeitos são coautores em constante processo de interação. O que os diferencia são as experiências construídas”. Neste contexto e face às exigências de um novo espaço educacional, as TIC requerem redes de relações que proporcionem interação.

O sujeito será compreendido a partir de seu contexto social e cultural, através das interações com seus pares, com a natureza e também com a técnica, pois “somos parte integrante do todo e o todo é também parte integrante de nós”. (LOPES, 2005, p.38).

O professor é o docente da criança – competente e ativa, sujeito histórico e de direitos – que não se resume à expressão de sua individualidade, tampouco à do coletivo no qual está inserido, pois sua identidade e conhecimento se constroem a partir das relações e interações que estabelece.

Cabe ao professor coletivamente, organizar experiências para que as crianças possam interagir entre si e, nesse sentido, as linguagens são fundamentais, pois elas não só “partilham e constroem cultura, mas também se regulam mutuamente em relação às tecnologias digitais” (FORTUNA, 2014, p.23). Para a autora, regulam-se no sentido de que as interações entre as crianças possibilitam as trocas intra e intergeracionais: a criação, a recriação e a transmissão da cultura.

Fortuna (2014) também se refere ao papel do professor, em relação ao uso das tecnologias, ao possibilitar a ampliação de oportunidades de experiências, por meio das quais a criança irá criar e expressar seus pensamentos e ideias, para que possam se familiarizar com as linguagens tecnológicas e midiáticas e não apenas com o uso técnico dos artefatos.

Para Lopes (2005), a familiarização com as linguagens, tecnológicas e midiáticas, e o uso técnico dos artefatos possuem um mesmo nível de importância, em que um não se sobrepõe ao outro. Ou seja, é importante o domínio técnico da utilização de um recurso, assim como é fundamental a compreensão das finalidades e circunstâncias específicas de uso desses recursos. Ao professor, cabe o papel de realizar um percurso educativo de integração das tecnologias, pautado, além da técnica, na interatividade e criatividade, reconhecendo que “o processo de



aprendizagem é um espaço aberto, constituído por conhecimentos que emergem do entrelaçamento de ações de exploração, investigação e construção de forma coletiva ou individual”. (LOPES, 2005, p.44).

Educar no campo das tecnologias significa centrar o aprendizado como processo contínuo que valorize o inesperado, a imaginação criativa, as divergências; essa proposta objetiva promover a autonomia e a explosão dos sentimentos a cada conquista, a cada descoberta e, dessa maneira, procura constituir um currículo significativo e contextualizado.

A utilização das tecnologias nas instituições de Educação Infantil pelo professor, no trabalho com as crianças estimula transpor o espaço das instituições, abrindo-se ao mundo e ao contexto, em estreita relação com as situações global e local. Desse modo, amplia-se o reconhecimento dos conhecimentos do patrimônio histórico e cultural que circunda professores e crianças. Segundo Almeida, as tecnologias e conhecimentos “integram-se para produzir novos conhecimentos que permitam compreender as problemáticas atuais e desenvolver projetos, em busca de alternativas para a transformação do cotidiano e a construção da cidadania.” (ALMEIDA, 2003, p.41).

O professor que compreende as perspectivas de trabalho supramencionadas, se responsabiliza pela aprendizagem das crianças e esta responsabilidade se traduz na sua atuação, de modo que o profissional passa a desenvolver seu ofício respeitando os diferentes tempos e jeitos próprios de cada criança e estimulando o trabalho em colaboração mútua.

Para Almeida (2005), o trabalho colaborativo (para e com as crianças) diz respeito “ao planejamento, escolha do tema e respectiva problemática a ser investigada e registrada em termos do processo e respectivas produções”. (ALMEIDA, 2005, p.43).

Selecionar intencionalmente propostas pedagógicas em que as TIC se façam necessárias proporciona às crianças um pensar sobre os conceitos fundamentais das tecnologias e suas relações recíprocas: necessidade, desafio, recurso, processo, produto, impacto e controle. Os projetos que se constroem com as crianças em contexto de uso real dizem respeito à “didática das tecnologias” que está respaldada

no desenvolvimento de projetos, realização de produções mais eficazes a partir do uso das mesmas.

Nas mais variadas vivências e experiências das crianças, os artefatos e as linguagens multimídias já representam um elemento essencial para a resolução de problemas, de forma que os conhecimentos teóricos e práticos dialogam e se constituem para a compreensão de um sistema complexo. Deste modo, Galeb (2013, p.165) reforça que as tecnologias na educação causam “transformações no espaço, na rotina, nos saberes, nas práticas e nas aprendizagens das crianças e dos professores”.

Para desenvolver competências que venham ao encontro das premissas supramencionadas, é preciso que o professor faça parte de espaços formativos de modo a participar de espaços de aprendizagem e produção de conhecimento, porque:

[...] para questionar o aluno, desafiá-lo e instigá-lo a buscar construir e reconstruir conhecimento com o uso articulado de tecnologias, o professor precisa saber quais mídias são tratadas por essas tecnologias e o que elas oferecem em termos de suas principais ferramentas, funções e estruturas. (ALMEIDA, 2005, p.43).

Para Almeida (2005), quando o professor experimenta e vive diferentes papéis, como aprendiz, observador, gestor, mediador, entre outros, compreende e transpõe as experiências vividas no desenvolvimento de projetos que integram distintas tecnologias e mídias na produção de conhecimentos.

Essa ideia de transposição das experiências é reforçada por Alarcão (2003, p.14) quando afirma que o pensamento organiza o conhecimento e que “para conhecer é preciso pensar” e dessa forma transformar muitas informações em conhecimento.

Para Moran (2007, p. 14) o conhecimento é aquele capaz de “situar qualquer informação em seu contexto”, significar o sentido das coisas, todas as relações que se estabelecem entre o sujeito e o seu entorno.

Diante disso, para que haja conhecimento é necessário que haja a informação, mas ela por si só não basta, é imprescindível a condição da organização para constituir-se em saber. Logo, a era da informação e comunicação se traduz na era do

conhecimento e da aprendizagem, pois esses dois aspectos estão intimamente ligados.

Nesse contexto, o professor não é mais a única fonte de informação na sociedade atual e sua função se baseia na promoção de interações e experiências que possam mediar a formação da criança autônoma na construção de seus conhecimentos. A condição de transformar informação em conhecimento é uma das competências docentes exigidas na sociedade da informação e da comunicação. Dessa forma, para exemplificar, não basta fazer funcionar uma máquina a partir de ordens pré-estabelecidas (informações do manual), mas como afirma Alarcão (2003), utilizá-las como “extensão do cérebro” se faz necessário, de modo a transformar meras informações em conhecimentos.

Ao realizar reflexões e estudos sobre as tecnologias, conforme Finco, Barbosa e Faria (2015), o professor atua na cultura técnica e com ela passa a desenvolver nas crianças a prática tecnológica ética e responsável, de acordo com a realidade da sociedade em que estão inseridos. E ao conhecer o campo de estudo das tecnologias, ao professor, implica: reconhecer os princípios de funcionamento e modos de uso dos variados tipos de artefatos; proporcionar o uso consciente e inteligente das tecnologias; e sobretudo convocar as crianças a refletir e agir no ambiente considerando as questões econômicas, instrumentais, de conhecimento, dimensionais, temporais e éticas.

A formação continuada de professores poderá potencializar competências se propiciarem interações entre professores em formação; criarem situações para a reflexão coletiva sobre as “novas descobertas, o processo em desenvolvimento, as produções realizadas, as dificuldades enfrentadas e as estratégias que permitam ultrapassá-las; enfim, depurar continuamente o andamento do trabalho do grupo em formação” (ALMEIDA, 2005, p.44).

A potencialização das competências será possível se essas situações de formação continuada forem realizadas e centradas no contexto de atuação do professor e no cotidiano da Educação Infantil em uma perspectiva colaborativa e de produção compartilhada.

Para tanto, na próxima seção será posta em discussão a formação de professores e a importância da constituição de sua profissionalidade para o uso das tecnologias.

## 2.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA: CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

As políticas oficiais e atuais brasileiras, no que se refere a legislação e políticas de governo, referentes à formação de professores explicitam que para além da formação inicial, impõe-se aos docentes a necessidade da formação continuada, pois ela deve ser tratada como extensão da formação inicial.

A LDBEN nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996), indica que a formação continuada de professores se constitui essencial para a carreira docente. No seu inciso III, do artigo (art.) 63, a LDBEN destaca que as instituições educativas deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (BRASIL, 1996, p.43), além de estabelecer no inciso II, art. 67, “que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. (BRASIL, 1996, p.44).

A melhoria da qualidade da educação brasileira dependerá, em certa medida, das ações que o poder público e a sociedade realizarem no que diz respeito aos investimentos para valorização e aprimoramento da formação dos profissionais da educação.

A qualidade almejada na educação poderá ser alcançada pela formação continuada de professores, porque ela possibilita aos mesmos o conhecimento necessário à sua área de atuação, para que possam acompanhar as mudanças científico-tecnológicas, bem como os avanços ocorridos no campo educacional.

O Plano Nacional da Educação (PNE) do decênio 2014-2024, Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), no texto da lei, reforça a importância da formação continuada e em sua meta número 16, estabelece formar,

[...] em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, **e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em**

**sua área de atuação**, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, p.51, grifo nosso).

A base legal do sistema educacional acima descrito, enfatiza que a implementação da formação continuada é parte fundamental para a qualificação pedagógica da ação docente e, a partir dos aspectos legais, pode-se verificar, conforme afirma Kramer (2011), que a formação é um direito de todos os professores, e de toda a população, e uma vez assegurado esse direito, de certa forma, busca-se uma escola pública de qualidade.

Para além dos cursos de graduação e pós-graduação, Nascimento (1997) complementa que a formação continuada é responsabilidade dos sistemas de ensino, que deverão organizá-la e implementá-la para os professores que fazem parte desse mesmo sistema, mas cabe ressaltar, a importância de considerar os contextos escolares, a realidade de cada instituição, como referência fundamental para viabilidade prática da formação continuada.

Essa formação, citada por Nascimento (1997), diz respeito às oportunidades de reflexões sobre as experiências da prática e busca compreendê-las à luz da teoria e da própria prática. Neste estudo, tratar-se-á da formação continuada enquanto uma das muitas dimensões do desenvolvimento profissional; o uso da terminologia formação continuada de professores se justifica também, por ser utilizada na rede municipal de Curitiba, onde o estudo será realizado.

O termo desenvolvimento profissional, de acordo com Day (2001) e Roldão (2008), é um processo contínuo de formação e aprendizagem na trajetória do trabalho do professor, que assegura sua profissionalidade. E a profissionalização, por sua vez, restringe-se, de acordo com os autores, à formação inicial, a qual provê as competências para exercer a profissão.

A formação continuada consiste na articulação dos saberes fundantes para a construção da profissionalidade do professor e se realiza em construção individual ou coletiva.

Além de competências profissionais cabe em paralelo à profissionalização do professor, a apropriação de uma dada cultura profissional de modo a propiciar a construção da identidade profissional docente, ao longo da carreira.

Essa definição de profissionalização para Monteiro (2009, apud MORGADO, 2011, p. 797)<sup>10</sup> se traduz em “[...] um processo tanto de especialização como de socialização”, porque para além da aquisição de conceitos e capacidades, o professor adquire valores e atitudes. Essas conceptualizações dizem respeito à constituição de um profissional, de modo que ele terá plena condição de exercer funções mais complexas e diversas. Para Morgado (2011) as “competências profissionais, cultura profissional e identidade profissional são, pois, três pilares essenciais da profissionalização para o desenvolvimento da profissionalidade docente”. (MORGADO, 2011, p.797).

Ainda sobre a profissionalidade docente, Morgado (2011, p.797) argumenta que é a “possibilidade de o professor fazer com que os outros aprendam/apreendam o saber que se disponibiliza”, atuando não mais na perspectiva da transmissão de seus saberes, mas estabelecendo a mediação entre o saber e o aluno.

Portanto, a profissionalidade constitui-se no desenvolvimento de competências e da identidade profissional, principia na profissionalização e de maneira, progressiva e contínua, permite aos professores apropriarem-se “das práticas, da cultura e dos valores da profissão” (TARDIF; FAUCHER, 2010, p.35).

A discussão em torno da profissionalidade docente leva à reflexão sobre a necessidade de mudanças no âmbito da educação, dos modelos e das políticas para a formação na profissão docente.

Segundo Nóvoa (1997), estar em formação significa fazer um investimento pessoal, a partir dos percursos e projetos do próprio trabalho, de modo a construir uma nova identidade profissional. Nesse aspecto, cabe situar a formação continuada em um processo de reflexividade crítica sobre a própria prática, de modo que os professores estejam permanentemente envolvidos em um movimento de (re)construção de sua identidade pessoal e profissional.

A formação continuada, segundo Nadolny (2010), passa a ter então um papel fundamental na constituição de um repertório de saberes para a atuação docente,

---

<sup>10</sup> MONTEIRO, A. R. Auto-regulação profissional na educação: síntese preliminar do estudo solicitado pela Associação Nacional de Professores. Lisboa: CIE/FC, Universidade de Lisboa, 2009. Mimeografado.

para a definição de uma identidade profissional e, conseqüentemente, para o desenvolvimento profissional dos professores.

Nadolny (2016), em sua tese reafirma, a formação continuada como diferentes ações que visam ao desenvolvimento profissional do professor em serviço, as quais podem ser desenvolvidas em diferentes espaços (instituições educativas, universidades, secretarias da educação, ambientes virtuais, por exemplo) e podem ser apresentadas em diferentes modalidades formativas, tais como modos de participação do professor, seus graus de autonomia e estratégias formativas.

A formação continuada é essencialmente uma condição de transformação das práticas pedagógicas, a partir do processo crescente de autonomia e de autoria dos professores, isto é, da unidade educacional como um todo. Na opinião de Gastaldi (2012), esta formação deve proporcionar mais criticidade, autonomia e competência aos professores.

Garcia (1999) corrobora essa opinião quando afirma que a formação continuada de professores é a reflexão sobre os saberes e fazeres profissionais, de conhecimento e investigação, que objetiva o estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem suas competências. O autor argumenta que, por meio da formação, os professores se envolvem em experiências de aprendizagem, qualificando seus conhecimentos da prática de modo a mediar e redimensionar as suas ações desde o desenvolvimento do trabalho em sala de aula<sup>11</sup>, até o repensar do currículo e do trabalho de toda a escola.

Dessa maneira, para a formação continuada ocorrer de forma qualificada é necessário o estabelecimento de reflexões sobre situações práticas, de maneira que o profissional possa pensar sobre suas ações cotidianas, respaldado em aportes teórico-metodológicos que o incentivem/provoquem a um aperfeiçoamento dos saberes e fazeres profissionais. Ressalta-se a compreensão de formação continuada no presente trecho do texto, contido no Relatório da Diretoria de Educação Básica (DEB) Presencial/Capes referente aos anos de 2009- 2013, em que se coloca que a formação continuada,

---

<sup>11</sup> Sala para atividades: Espaço destinado a atividades diversas, organizado de forma estimulante, confortável, aconchegante, segura, adequada à proposta pedagógica da instituição (BRASIL, 2006). Para a educação infantil e neste estudo, para sala de aula será utilizado o termo sala de atividades.

[...] responde à necessidade contemporânea de pensar a formação profissional em um *continuum* que se estende ao longo da vida. Desse modo, **a educação continuada não decorre de um catálogo de cursos prontos, mas de uma concepção de desenvolvimento profissional do professor** que leva em conta: (a) os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; (b) a necessidade de acompanhar a inovação e a evolução associadas ao conhecimento, à ciência e à tecnologia; (c) o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática e (d) o diálogo e a parceria com atores e instituições [...], capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da escola. (CAPES, 2013, p.14, grifo nosso.).

O processo de formação continuada, de acordo com a legislação vigente e com as pesquisas supracitadas, expressa a necessidade de considerar o contexto e o local de trabalho como foco, para a reflexão coletiva e para o trabalho colaborativo, de modo a constituir os saberes e fazeres da prática docente.

A formação continuada é considerada um trabalho sistemático, continuado, contextualizado e em consonância com a prática do professor. A concepção de formação profissional, citada no Relatório de Gestão DEB 2009-2013 (CAPES, 2013), reforça a necessidade do estabelecimento de condições que contribuem para impulsionar a qualidade dos processos educativos.

Garcia (1995) sugere oito princípios para a formação continuada com base nos resultados de sua pesquisa.

Com efeito, o primeiro princípio considerado pelo autor é o da continuidade, que diz respeito ao desenvolvimento profissional como aprendizagem contínua, interativa, acumulativa, e que possui variados formatos de aprendizagem (GARCIA, 1995).

O segundo princípio refere-se à integração da formação continuada em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, de forma que o binômio formação e mudança sejam entendidos como processos indissociáveis (GARCIA, 1995).

O terceiro princípio, de acordo com Garcia (1995), está na necessidade de relacionar os processos de formação ao desenvolvimento organizacional das instituições educativas. Nesse cenário, o autor ressalta as instituições como potentes contextos para aprendizagem.



O quarto princípio diz respeito ao conhecimento didático do conteúdo, sendo ele o elemento estruturador do pensamento pedagógico do professor (GARCIA, 1995).

A inter-relação entre teoria e prática constitui-se o quinto princípio da formação continuada de professores, em que a reflexão epistemológica da prática resulta em um currículo voltado à ação (GARCIA, 1995).

O sexto princípio é chamado por Garcia (1995) de isomorfismo e por Carvalho, Klisys e Augusto (2006) de homologia dos processos. A homologia dos processos, conceito desenvolvido por Donald Schön, é uma estratégia formativa que visa à conexão entre a formação continuada de professores e à didática seguida para o trabalho docente. Esse princípio refere-se à maneira com que a formação continuada é realizada e à forma que considerando os princípios e encaminhamentos da formação continuada, espera-se que o professor atue.

A individualização para Garcia (1995) é o sétimo princípio no qual é importante considerar as especificidades de cada docente e seus diferentes níveis de conhecimentos, e as diferenças de cada instituição de forma a valorizar a “caminhada”, o tempo para as aprendizagens.

O oitavo e último princípio sugerido por Garcia (1995) trata do fato de o professor ver-se questionador de seu trabalho e, de forma reflexiva, poder gerar conhecimentos próprios e aceitar a produção de conhecimentos de outros.

Na visão de Garcia (1995), os princípios para a formação continuada são elementos que asseguram a qualidade do processo formativo. No entanto, percebe-se que no processo de formação continuada dos professores, muitas vezes as práticas e contextos sociais trabalhados não são acompanhadas das inovações e evolução do conhecimento da ciência e da tecnologia.

É preciso que se discuta, na formação continuada, a cultura da sociedade em que a instituição e, por conseguinte, em que a criança, estão inseridas. O fazer pedagógico da Educação Infantil envolve realizar um trabalho na perspectiva das múltiplas linguagens, “como possibilidade de expressão, comunicação e inserção da criança na cultura”. (FANTIN et al., 2012, p.171).

Em se tratando das TIC nos espaços educacionais e trazendo essa discussão para o âmbito da formação continuada de professores, cabe ressaltar que tal formação

deve estar organizada e coesa com as práticas e contextos sociais. Segundo Busarello, Biegíng e Ulbricht (2013, p.5):

O uso do computador, da internet, da televisão, da ficção seriada, das histórias em quadrinhos, do cinema, dos ambientes virtuais e hipermídia, das redes sociais temáticas e de tantos outros meios e formatos, apresentam-se além de simples produtos ou tecnologias. Todas estas alternativas, e também os usos destas mídias, chegam para mudar a concepção da aprendizagem formal e da necessidade exclusiva de um espaço institucionalizado para o ensino. As tecnologias e todas as ramificações derivadas estão a todo o tempo ressignificando os papéis dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. O aprimoramento e a criação de novos formatos têm se mostrado urgente e emergente frente aos desafios que estão surgindo em detrimento do acelerado desenvolvimento tecnológico e, especialmente, das novas práticas de consumo das mídias pelos sujeitos.

Ao estabelecer diagnóstico sobre como as crianças e professores se relacionam com as TIC, é possível analisar as possíveis mediações propostas em relação às mídias no cotidiano das instituições de Educação Infantil. (FANTIN et.al, 2012).

Reforça-se então a indissociabilidade da cultura, da arte e da mídia, pois elas se configuram em conhecimento e fruição imprescindíveis na formação de profissionais e crianças. A arte e a ciência envolvem imaginação e criação, logo cultura, arte e mídia se relacionam e atuam como princípio de sensibilidade afetiva e experiência estética e, portanto, apropriação e produção de cultura.

As linguagens midiáticas são entendidas como forma de expressão e comunicação por meio de recursos tecnológicos. Desse modo, as linguagens midiáticas no cotidiano da Educação Infantil proporcionam nas propostas pedagógicas diferentes e variadas maneiras de expressão, de leitura, e de comunicação, como por exemplo por meio de imagens, ícones, textos e hipertextos, vídeos, animações, entre outros modos. Para isso, as TIC agem como recursos tecnológicos que possibilitam novas formas de interação e de comunicação entre adultos e crianças. (FANTIN et.al, 2012).

A composição de elementos formativos que incidem experiências que qualificam os saberes do professor, por homologia, trazem, em suas proposições em sala, uma qualificação em seus fazeres com as crianças. As linguagens, ciências e

artes, estão articuladas entre si, e “as mensagens, formas e mídias são campo importante de experiência educativa”. (MALAGUZZI, 1999, p.79).

A abrangência da mídia na sociedade atual, o contato das crianças e dos professores com as TIC são desafios impostos à educação e à formação de professores. Para Fantin (2006), faz-se necessária a adoção de uma atitude “crítica e criadora” de capacidades comunicativas, expressivas e relacionais para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias, isso no intuito de interagir significativamente com suas produções e de produzir mídias também.

A discussão sobre a formação continuada do professor, também envolve os direitos das crianças, porque mais do que prover às crianças os meios, há que se pensar em formas de dar-lhes competências, capacitá-las, a partir de suas especificidades, analisar e refletir sobre suas interações com as mídias e criar condições para a participação em decisões que dizem respeito a esse contexto.

Essa questão deve ficar clara nas mediações educacionais, visto que a educação para as mídias, como já citado anteriormente, não se reduz aos seus meios e aos seus aspectos instrumentais, pois as mídias situam-se em uma arena de produção de significados (FANTIN, 2006).

Fantin (2006) ainda afirma que as mídias e as linguagens produzem diversas formas de interações entre os sujeitos e a cultura, considerando-as pedagogicamente de modo a compor os currículos. Por homologia, na formação continuada, a transposição, realizada da teoria e da prática, visando à construção do conhecimento e das competências do professor em relação às TIC, é possibilitada ao “transformar experiências em pensamentos, os pensamentos em reflexões e estas em novos pensamentos e novas ações” (MALAGUZZI, 1999, p.82). Logo, pode-se inferir a importância da formação continuada no fazer da relação teoria e prática.

Segundo Malaguzzi (1999), é condição haver um conhecimento básico acerca dos conteúdos que se quer aprender/ensinar, sem os quais torna-se impossível transformar esse primeiro conhecimento “em cem linguagens e cem diálogos com as crianças” (MALAGUZZI, 1999, p.83).

Debates sobre formação de professores e compreensão da natureza do trabalho do docente determinam, para além da formação, “a mobilização de conhecimentos que possam ser transformados em ação, compreendidos agora como

competências” (ALONSO, 2008, p. 759). Essas competências são percebidas como habilidade de recorrer às diferentes formas de utilização dos conhecimentos em diferentes momentos que se apresentam nas variadas situações de trabalho.

Em se tratando da natureza do trabalho do professor, a aprendizagem passiva precisa ser superada, para isso, a formação continuada apresentaria como objetivo promover “aprendizagens ativas” (ALONSO, 2008, p.760), na intenção de superação do modelo tradicional transmissivo ou instrutivo.

Tendo em vista o que já foi discutido neste estudo sobre as implicações da formação e tomando as palavras de Malaguzzi (1999), pode-se dizer que as TIC passam a compor um campo de discussão sobre as práticas culturais e midiáticas na educação, as quais vislumbram desafios que dizem respeito à

[...] capacidade de ver, interpretar e problematizar as imagens da TV, de assistir e entender aos filmes, de analisar as publicidades criticamente, de ler e problematizar as notícias dos jornais, de identificar programas de rádio, de saber usar o computador, de navegar de forma segura nas redes, de produzir e compartilhar conteúdos digitais, de interagir nas redes sociais, e muitos outros (FANTIN et al., 2012, p.170).

A abordagem das TIC diz respeito à cidadania e ao pertencimento cultural; assim, tais discussões no âmbito das instituições de educação são imprescindíveis e geram reflexões e diálogos.

Cabe ressaltar que “[...] o que a tecnologia traz de novo não é apenas o aparato tecnológico em si, mas a potencialização de novas experiências que os novos meios, principalmente aqueles digitais, trazem”. (SILVA, 2010, p.4). Na sociedade global, as TIC têm proporcionado novas maneiras de acesso, distribuição e manipulação do conhecimento (ASSMANN, 2005; RECUERO, 2012; SANTAELLA, 2003).

As transformações e avanços da sociedade precisam ser considerados no interior da escola para que as práticas docentes estejam consonantes às expectativas sobre a função da instituição de educação, que é a de formar o cidadão de modo que esse possa atuar crítica e reflexivamente na sociedade em que vive.

Para Esteve (1999), há uma distância considerável entre o contexto em que o professor se graduou e o contexto em que atua. Segundo o autor, a situação que se apresenta para o professor gera nele um sentimento de mal-estar que representa as

reações de um grupo profissional “desajustado”, em consequência das transformações sociais, políticas e econômicas da atualidade.

Essa realidade, que o autor apresenta, demonstra que os professores, quando percebem seu repertório de saberes insuficiente, julgam-se responsáveis pelo fracasso. Como afirma Alonso (2008, p.759), a “[...] tentativa de superar o anacronismo entre as práticas docentes e as demandas educativas”, tem aderido a algumas das propostas de formação de professores e tem considerado aspectos para a profissionalização e profissionalidade do professor, ou seja, tem buscado a superação da realidade acima mencionada.

Nesse sentido, a expectativa de uso das TIC, na formação de professores e pelas escolas, necessita de contextualização. Barreto (2004) enfatiza a apropriação docente das TIC, entendida em sentido cultural e pedagógico global. Fumagalli (2008, p.149) traz para o debate questões a respeito: do desenvolvimento de rede educativa; da importância de haver discussões coletivas nas escolas; e da construção coletiva dos “processos de desenvolvimento curricular”.

Entretanto, percebe-se que a compreensão sobre o uso das TIC nos espaços educacionais apresenta-se ainda incoerente. As orientações perpassam desde o “ensino assistido por computador”, passando pela “alfabetização informática”, como também proposições de uso das TIC como “ferramentas educacionais” (PONTE, 2000, p.71-73).

Para cada uma dessas escolhas que a instituição opte, requererá do professor, diferentes competências, como afirma Alonso (2008, p.762),

[...] os atributos profissionais estariam vinculados ao de maximização dos objetivos educacionais, o computador se converteria em fonte de informação; no segundo, a maximização técnica do uso da máquina faria supor a introdução de novas disciplinas escolares, como “Informática na Educação”; e seu uso técnico seria o atributo principal. Por último, a ideia das TIC como recursos e instrumentos na e da aprendizagem implicaria o professor no rearranjo criativo, de nenhum modo intencional, do processo de ensinar e aprender. A criatividade surgiria como atributo, e as TIC seriam possibilitadoras de transformação das culturas escolares.

A maneira como a instituição conduz os trabalhos com as TIC demonstram as concepções dos profissionais que assumem essa maneira de encaminhar os

trabalhos, e dependendo da escolha, tal maneira choca-se com crenças em relação à lógica de rede, em que as interações e relações são fundantes.

A formação dos professores para o uso das TIC se resume ao espaço de direito, de democratização e de acesso aos “conhecimentos científicos, culturais e sociais que poderão, ou não, estar inscritos na lógica da rede”. (ALONSO, 2008, p.763).

Ao exemplificar os tipos de encaminhamentos realizados na formação de professores, a autora ressalta elementos comuns imprescindíveis para a formação continuada e contextos educacionais. Cita a relevância da interação (formandos e formador, dos formandos entre si, entre formandos e computadores, entre formandos e elementos exteriores à comunidade educativa). A prioridade da pesquisa é o que conduz a ação, a integração – entre os espaços da instituição e de seu exterior – e a continuidade da experiência. Dessa maneira, afirma que a formação continuada se trata de

[...] uma pedagogia centrada no desenvolvimento da pessoa em formação que não perde de vista a autenticidade dos objectivos formativos visados. Na verdade, as TIC e o ciberespaço, como um novo espaço pedagógico, oferecem grandes possibilidades e desafios para a actividade cognitiva, afectiva e social dos alunos e dos professores de todos os níveis de ensino, do jardim de infância à universidade. (ALONSO, 2008, p.763)

O investimento na formação continuada de professores, no interior das políticas de inclusão das TIC nas instituições educacionais, pode oportunizar aos docentes a possibilidade de tornarem-se sujeitos ativos e participantes sociais em seus espaços de atuação pedagógica, pois sob essa perspectiva, os professores podem se tornar sujeitos estratégicos ao processo de construção de novas possibilidades de pensar e agir o mundo.

Na seção seguinte, aborda-se a construção do currículo na Educação Infantil, para a garantia das experiências com as TIC.

### 2.3. O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS USOS DAS TIC NO CONJUNTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

As DCNEI (BRASIL, 2009) possuem uma definição de currículo e apresentam os princípios básicos que orientam o trabalho pedagógico comprometido com a qualidade e a efetivação de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para todas as crianças. Nas DCNEI (BRASIL, 2009) constam os objetivos e condições para a organização curricular e também a importância das experiências<sup>12</sup> que devem ser realizadas em práticas cotidianas nas instituições.

As diferentes concepções de currículo são oriundas dos variados modos de como a educação é compreendida historicamente, bem como das influências teóricas do cenário que se apresenta. Segundo Silva (1999), discussões curriculares carregam em seu bojo questões sobre conhecimento, verdade, poder e identidade.

O currículo não é neutro porque carrega as escolhas de um coletivo institucional, de uma cultura local, de determinados tempo e lugar. A construção do currículo é um processo social elaborado e influenciado por fatores lógicos, epistemológicos e intelectuais, essa construção produz valores, sentido e significados, imprime as necessidades e os conhecimentos que emergem da sociedade, constituindo dessa maneira o conhecimento social.

A palavra currículo por vezes é negada na Educação Infantil, pois os aspectos históricos que a marcaram, a caracterizaram como um conjunto de práticas escolarizantes e conteudistas que não cabem à concepção atual de currículo para a Educação Infantil.

Sobre a concepção de currículo acima proposto, Nascimento (2007), argumenta que,

[...] o currículo não pode ser vivido como uma listagem de objetivos e conteúdos a serem atingidos. O currículo é algo vivo e dinâmico. Ele está relacionado a todas as ações que envolvem a criança no seu dia-a-dia dentro das instituições de ensino, não só quando nós professores consideramos que as crianças estão aprendendo. O currículo deve prever espaços de interações entre as crianças sem a mediação direta do professor, e espaços de

---

<sup>12</sup> Para a Educação Infantil, é muito importante refletir sobre o que significa adquirir experiência, porque é na experiência que as crianças se diferenciam umas das outras, mais do que por sua idade ou classe social. (AUGUSTO, 2013).

aprendizagem na interação com os adultos, nos quais as crianças sejam as protagonistas. (NASCIMENTO, 2007, p.16).

A construção do currículo está estreitamente vinculada ao Projeto Político Pedagógico<sup>13</sup>, documento orientador da instituição de ensino, o qual deve passar pelos princípios que norteiam as escolhas vinculadas à proposta pedagógica. O currículo, para a Educação Infantil, considera a identidade das crianças, a forma como aprendem, como se desenvolvem, assim como as suas necessidades e interesses.

Além disso, as expectativas no processo de ensino e aprendizagem devem ser claras ao professor, que atento às intencionalidades do planejamento deve conseguir avaliá-lo constantemente, bem como, ter condições de apreciar o método utilizado, procurando ajustar as suas ações para que seja favorecido o desenvolvimento contínuo da criança. O currículo das unidades de Educação Infantil deve oportunizar experiências de aprendizagem significativas para que as mesmas possibilitem “o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (BRASIL, 1996).

Em consonância com a LDBEN 9394/96, a Educação Infantil deve ser ofertada nos níveis de creche, referente ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos e pré-escola, com oferta e matrícula obrigatórias, de acordo com a Lei 12796/2013, para crianças de 4 e 5 anos. (BRASIL, 2013).

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) no inciso VII, do artigo 206, determina que o direito à educação assegura, para além da garantia de acesso e da permanência da criança, a garantia de padrão de qualidade como um dos princípios segundo o qual se estruturará o ensino.

Assegurar a qualidade do ensino depende de muitos e variados fatores e o fator destacado neste estudo diz respeito ao fortalecimento das práticas pedagógicas, que sejam pautadas nas experiências de aprendizagens das crianças a partir de um planejamento intencional na Educação Infantil.

---

<sup>13</sup> Segundo as DCNEI (BRASIL, 2009) o Projeto Político Pedagógico é o plano elaborado coletivamente, que orienta as ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.



O conceito de experiência na educação remonta ao século 20, em que John Dewey (1967) abordou essa temática na educação como processo de reorganização e reconstrução. Para ele, a aprendizagem é parte da vida, o que toca o sujeito, o que tem significado, definindo experiência como algo que se vive.

Dewey (1967) criticava às instituições de ensino que mantinham “sua atenção na importância das matérias do programa, quando comparadas com o conteúdo da experiência da própria da criança” (DEWEY, 1967, p.45-6). A desconsideração pela vida da criança, pelas suas especificidades, por sua história, impossibilita a valorização de sua experiência, engessa o processo e centraliza-o no adulto. Sobre a experiência, Augusto (2013, p.20) explicita que essa é resultado “de uma elaboração, portanto, mobiliza diretamente o sujeito, deixa marcas, produz sentidos que podem ser recuperados na vivência de outras situações semelhantes, portanto, constitui um aprendizado em constante movimento”.

A experiência está sempre em transformação: na docência pautada na experiência da criança, não cabem formas de controle e previsibilidade de respostas dadas por elas acerca das aprendizagens ou atitudes.

A experiência está articulada aos saberes da criança, sua cotidianidade e seus conhecimentos do patrimônio cultural, artístico, tecnológico e ambiental; essa experiência estabelece uma relação dialética com as tendências contemporâneas da ciência e está intimamente ligada ao paradigma da complexidade, que entende o processo de desenvolvimento como decorrência de complexos processos em rede. Esses processos “envolvem a imersão cultural de uma criança e as interações que surgem de sua própria rede de significações” (AUGUSTO, 2013, p.21).

Para a experiência acontecer de maneira produtiva, precisa corresponder a algumas condições, que segundo Augusto (2013) são, a interação, a continuidade e a diversidade.

A primeira condição é a interação, e segundo Oliveira (2011, p.22):

A ideia de interação social é assim aproximada da noção de ação conjunta, da relação Eu/Outro, em que sentidos são construídos sempre em resposta a uma alteridade. Mas tal noção vai, além disso, e abrange o social enquanto aparato histórico e ideológico, enquanto conjunto de normas, valores, representações. Assim, a atividade em parceria na realização de atividades culturais concretas – tais como: construir um brinquedo com sucata, consolar alguém, escrever uma carta, preparar um seminário, verificar a origem de um

defeito em uma máquina, editar um texto no computador etc. – constitui uma condição necessária para a formação das funções psíquicas caracteristicamente humanas.

A experiência é construída na interação e é por meio dos processos sociais mediados pela cultura que ocorre o desenvolvimento humano.

A segunda condição para a criança aprender na experiência é a diversidade, por meio da articulação de propostas diversas individuais ou coletivas, regulares e sistemáticas.

A terceira condição é a continuidade da experiência educativa, o que significa respeitar o tempo da criança, pois, uma vez que a experiência exige tempo, isso requer, necessariamente, do professor o pensar o tempo didático no planejamento.

Ao falar de experiência, não significa que um currículo elaborado para a formação humana se restrinja apenas aos conhecimentos referentes às “vivências da criança, às realidades regionais, ou com base no assim chamado conhecimento do cotidiano”. (LIMA, 2007, p.14). O currículo, na instituição educativa, precisa ir além: inserir novos conhecimentos.

Lima (2007) ainda enfatiza a diferença entre um currículo que considera o cotidiano, mas não avança e, um currículo que se constitui para além do cotidiano de cada grupo social, em que o conhecimento formal traz outras dimensões ao desenvolvimento humano, de forma que a experiência cultural da criança possa ampliar a experiência humana na instituição de ensino.

Segundo Oliveira et.al. (2012), a Educação Infantil tem a incumbência de ampliar o repertório e despertar o interesse das crianças para os conhecimentos. Para isso, constituem-se práticas pedagógicas de qualidade as que, no cotidiano de creches e pré-escolas tenham escuta sensível para as crianças e acolham o modo com que elas significam o mundo e si mesmas, em parceria com as famílias.

A questão pedagógica é pautada na forma como a criança pensa, vivencia o mundo, constrói experiências, manifesta desejos e curiosidades. Segundo as DCNEI (2009) esses aspectos se constituem referências para as decisões na unidade de educação e constituição do currículo.

De acordo com o artigo 26 da LDBEN (BRASIL, 2013), em nova redação dada pela Lei 12796/2013, o currículo da educação básica será composto por uma Base

Nacional Comum Curricular (BNCC) e por outra parte que considere as especificidades regionais e necessidades de cada educando.

A BNCC (BRASIL, 2016) é o documento orientador para construção e efetivação do currículo, no que se refere aos objetivos de aprendizagem. A BNCC (BRASIL, 2016), para a Educação Infantil, propõe o trabalho por campos de experiências, como uma forma de arranjo curricular que envolve a organização interdisciplinar por excelência, necessitando proporcionar às crianças, oportunidades de conferir sentido pessoal aos saberes e conhecimentos articulados como uma rede e construídos na complexidade e transversalidade dos patrimônios da humanidade.

A BNCC (BRASIL, 2016) ainda reforça a necessidade de assegurar os direitos das crianças à ampliação de conhecimentos e saberes, de maneira que haja igualdade de oportunidades educacionais às crianças, independente da classe social a que pertençam. Ela prevê nas ações do cotidiano ideais de democracia e de justiça social, e atitudes de respeito às demais pessoas. Segundo a BNCC (BRASIL, 2016), o currículo é o documento orientador que fornecerá subsídios para a organização dos ambientes de aprendizagem que, na perspectiva do sistema de ensino, cumprirá com o objetivo de garantir os direitos das crianças.

Portanto, de forma sintética, pode-se afirmar que o currículo das instituições de Educação Infantil se constitui no conjunto de práticas que busca promover o desenvolvimento integral das crianças. De acordo com as DCNEI (BRASIL, 2009), a esse conjunto de práticas deverá ser articulado as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico.

O cotidiano das instituições de Educação Infantil, enquanto contexto de vivência, aprendizagem e desenvolvimento, demanda a organização de vários aspectos como os tempos da criança para a realização das propostas; os espaços em que essas propostas se realizam e, nesse aspecto, vale ressaltar o uso dos espaços internos e externos, os materiais disponíveis e, a forma como o professor realiza seu papel de mediador, com disponibilidade corporal para com as crianças pequenas.

Esses aspectos refletem e explicitam as concepções inseridas no Projeto Político Pedagógico das instituições que ofertam Educação Infantil, e se consonante a Resolução 05/2009 do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação

Básica (CNE/CEB) deverão considerar em suas propostas e no currículo, os princípios éticos, políticos e estéticos.

O princípio ético corresponde à “valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades” (BRASIL, 2009, p.8).

A ética no trabalho pedagógico com crianças pequenas diz respeito à consideração dos seus interesses, desejos e curiosidades ao participar de ações educativas, de modo a construir atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a autoestima e os vínculos afetivos de todas as crianças, cabendo ao professor, a valorização das produções individuais e coletivas; o desenvolvimento de um trabalho voltado para a busca da autonomia; bem como a viabilização de experiências significativas, de compreensão de mundo e de si próprio que abarcam a diversidade e os elementos plurais, tendo em vista a tríade família, sociedade e escola (BRASIL, 2009).

Os princípios políticos referem-se aos “direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática” (BRASIL, 2009, p.8). Dessa maneira, educar e cuidar para a cidadania é realizar práticas educativas que possibilitem a participação crítica e efetiva da criança; é ter como premissa o bem-estar de toda a coletividade.

E os princípios estéticos primam pela “valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais”. (BRASIL, 2009, p.8-9). Assim, o trabalho pedagógico deverá ser realizado de modo a desafiar a criança em proposições didáticas e ampliar o direito do acesso às diferentes linguagens e aos vários saberes do patrimônio cultural, de maneira criativa, investigativa e reflexiva.

Além desses princípios, segundo as DCNEI (BRASIL, 2009), torna-se mister considerar como eixos para organização do currículo, as interações e a brincadeira. Sabe-se que a criança participa e produz cultura antes mesmo de frequentar uma instituição de educação, pois possui saberes da experiência. Nessa perspectiva, a aprendizagem da criança se realiza por meio da interação com outras crianças e com o professor e a produção de cultura se faz a partir dessas interações na brincadeira que se apropriou ou que cria.

Salles e Faria (2012) reforçam que as formas pelas quais a criança compreende o mundo são construídas historicamente na cultura em que está inserida, a partir da cultura familiar e da cultura do seu entorno. Logo, a criança compreende o mundo com outras crianças que produzem e partilham as culturas da infância e que são constituídas pelas diferentes formas de compreensão da realidade, de modo a reproduzir, ressignificar e reinventar o mundo adulto.

As DCNEI (2009) compreendem a criança como um

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p.1).

Assim, pode-se afirmar que mesmo que a criança viva em um mesmo tempo histórico que outras crianças, sua infância é marcada por uma singularidade própria, pois depende diretamente das interações que viveu e das experiências que a afetaram.

Outra consideração de igual importância na construção do currículo da Educação Infantil está relacionada a perceber a criança como ser integral, em permanente relação com o mundo, com diferentes parceiros e utilizando-se de diferentes linguagens.

Entender a criança como sujeito nas relações é considerar que ela possui desejos, ideias, opiniões, capacidade de decidir, de criar, de inventar, expressas por diferentes linguagens, como pelo movimento, pelo gesto, pelo olhar, pela fala.

Esse modo de compreender a criança a coloca no centro do processo educativo. Isso significa que ao professor não mais cabe a transmissão de conteúdos; sua orientação não prevalece o tempo todo, mas sim, a função de mediador das percepções e compreensões da criança e do mundo a sua volta.

O documento das DCNEI (BRASIL, 2009) reforça essa compreensão da criança protagonista, quando torna imprescindível considerá-la nas suas especificidades, pois ao considerá-la, o planejamento da prática pedagógica torna-se significativo. A identidade pessoal e coletiva da criança, se constrói por meio das

interações, das relações e das práticas cotidianas que vivencia com adultos e com outras crianças.

As propostas que consideram a criança ativa, competente, curiosa e questionadora, com desejos e imaginação, podem significar uma relevante transformação na prática pedagógica. Essas propostas em seu conjunto devem constituir o currículo realizado nas instituições. Uma mudança não tão simples, pois depende em grande escala da sensibilização de professores para conhecer verdadeiramente a criança, a fim de saber das coisas que ela conhece e conta e das coisas que lhe interessam. Esses últimos aspectos quando contextualizados e inseridos no planejamento, assegurarão a plena inclusão social da criança na medida em que lhe oferecem o direito a vivenciar experiências de aprendizagem que são fundamentais.

De acordo com as DCNEI (BRASIL, 2009), é direito de toda criança o acesso a uma variedade de experiências que possibilitem aprendizagens de diferentes naturezas, desde aquelas que se relacionam ao conhecimento de si e do mundo, quanto àquelas relativas às diferentes linguagens<sup>14</sup> e às diversificadas formas de expressão da criança.

Essas condições, portanto, devem ser promovidas nas instituições de Educação Infantil, constituindo parâmetros de organização do currículo nessa etapa da educação. Em relação a essas experiências, esse processo está vinculado “à história que as crianças carregam, aos saberes que puderam construir na vida e a seus modos próprios de sentir, imaginar e conhecer.” (AUGUSTO, 2013, p.21).

Ao direcionar os saberes da criança como centro do processo educativo, o currículo assume um caráter de organização, que envolvem a imersão cultural de uma criança e as interações que surgem de sua própria rede de significações. (OLIVEIRA, 2002, 2011; ROSSETTI-FERREIRA e AMORIM, 2004; CARVALHO, KLISYS e AUGUSTO, 2006).

Dentre as várias experiências a que se refere o artigo 9º, no documento das DCNEI (BRASIL, 2009), os usos das tecnologias nos planejamentos de forma

---

<sup>14</sup> Ao assumirmos a ideia de linguagens nos aproximamos de uma concepção que compreende que estas são concretizadas em ações cotidianas e significadas no contexto de uma cultura (FERREIRA, 2016, p.17).

significativa e contextualizada, centro deste estudo, apresentam-se como “experiências que possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos”. (BRASIL, 2009, p.4).

A ideia do acesso aos recursos tecnológicos requer ações que, para além do uso instrumental, da manipulação ou ensino do uso da ferramenta, devem ser integradas intencionalmente ao currículo. (FERREIRA, 2016).

Para Ferreira (2016), no cotidiano da Educação Infantil as crianças observam que os recursos tecnológicos e midiáticos fazem parte de seu contexto (ou melhor, constituem e são constituídos na cultura contemporânea); observam a forma como os adultos se relacionam com eles, assim como recorrem para organizar o cotidiano, para se informar, se divertir, entre outros aspectos de situações reais de vida. Os conhecimentos trazidos pelas crianças junto à mediação do professor são construídos a partir da interação dos mesmos com os recursos tecnológicos e midiáticos, em práticas sociais em que usá-los faz todo sentido.

Esse modo de construir o currículo expressa um trabalho pedagógico coletivo e intencional a partir de práticas sociais, em contextos significativos. Diferente da escola tradicional em que o aluno era mero receptor de informações e o professor o transmissor e único detentor de conhecimento, a escola contemporânea busca promover experiências de aprendizagem, não apenas para as crianças, mas com elas, possibilitando interações entre as crianças e com os adultos. Essas interações estão condicionadas à cultura local, correspondendo aos “modos de viver e produzir de sua cultura, [às] diversas linguagens que constituem sentidos e significados acerca da história social dos grupos humanos”. (FERREIRA, 2016, p.3). Logo, esse processo não se refere à transmissão de uma cultura, mas à construção conjunta, que faz com que as crianças se apropriem de aprendizagens que lhes geram diferentes formas de agir, sentir e pensar.

No passado, as pessoas eram receptoras passivas do que as mídias produziam e hoje interagem ativamente com as mídias digitais: fotografar e filmar diferentes cenas, gravar áudios, editar e principalmente compartilhar informações com outras pessoas, independente da distância. Essa circunstância amplia

significativamente as linguagens de comunicação e expressão da produção cultural. (SÃO PAULO, 2015).

A sociedade contemporânea é fortemente marcada pela presença das TIC e dessa presença se origina a cultura digital. As tecnologias são utilizadas constantemente, em várias situações do dia-a-dia, e impactam as estruturas das relações sociais. Cabe às instituições reconhecê-las, uma vez que também estão inseridas nessa cultura, bem como reconhecer que as tecnologias contemporâneas possuem estreita relação com a produção e a socialização de informação e conhecimento, logo, com as mídias e as linguagens que a constituem. Levar as crianças a aprendizagens mediadas por “recursos tecnológicos e midiáticos, de forma participativa, colaborativa, democrática e crítica” (FERREIRA, 2016, p.5) é um desafio que a contemporaneidade precisa aceitar.

Ressalta-se a importância da intencionalidade relativa às linguagens que abarcam o uso dos recursos tecnológicos e midiáticos no currículo da Educação Infantil. Isso assegura que essas práticas contemporâneas de produção de conhecimento e, portanto, de sentidos e significados culturais, podem estar presentes nas instituições educacionais como acesso as linguagens, hoje fundamentalmente constituintes de nossos tempos. Nessa perspectiva, o currículo deverá assegurar a educação de sujeitos competentes e ativos em relação à produção e disseminação da informação e do conhecimento.

A cultura digital apresenta questões que precisam ser trazidas à discussão coletiva no Projeto Político Pedagógico das instituições educativas no que diz respeito às TIC, pois a clareza das formas de vivência dessa cultura digital e, de quem as vivencia (crianças e adultos); o cuidado com a banalização e excesso de informações, a inclusão<sup>15</sup> e a exclusão digital, refletirá diretamente nas ações no interior das instituições e trará impactos nas formas de comunicação e produção do conhecimento.

---

<sup>15</sup> Inclusão Digital: parte do princípio da disponibilização para todas as crianças, de modo igualitário, a oportunidade de acesso às TIC.



Oliveira et al. (2012) sugerem que as tecnologias são necessárias, como meio para a expressão e desenvolvimento da criança, e para as escolhas acertadas dos profissionais, pois

O modo como se propõe a aproximação das crianças às tecnologias deve ser objeto de reflexão dos professores, pois isso pode definir o quanto a instituição compartilha o princípio da inclusão das crianças [...] é importante que a instituição educativa pense sua política de uso desses equipamentos com as crianças, evitando que sejam manipulados apenas pelos adultos. (OLIVEIRA, et al., 2012, p.54).

Segundo Oliveira et al. (2012), as escolhas individuais e coletivas na instituição educativa refletem os valores presentes e muitas das aprendizagens das crianças serão constituídas nesse ambiente. As crianças observam a tudo e a todos, independentemente da intencionalidade adulta de demonstrar algo ou não. Os profissionais são modelos e justamente devido a isso, necessitam ter coerência com o que dizem e com o que fazem em suas ações cotidianas.

O modo como são utilizadas as tecnologias diz muito a respeito dos valores e crenças da instituição. A qualidade do ambiente educativo<sup>16</sup> em si possibilita assegurar a melhoria das expectativas de aprendizagem para a Educação Infantil e, cabe ressaltar, que qualidade é um conceito subjetivo e construído com base em valores, crenças e interesses.

A relação criança e tecnologias muitas vezes é discutida na perspectiva do determinismo tecnológico. Isso significa que as tecnologias são vistas como algo em si, a) negativas, como se elas por si só tornassem as crianças vulneráveis às mais diferentes situações, ou, em outro extremo, b) positivas, como se fossem autossuficientes em relação ao conhecimento. (BUCKINGHAM, 2006).

Em outros casos, há ainda, a perspectiva da visão romantizada da criança inocente e pura. Nesses casos, considerados deterministas ou essencialistas, não há uma visão crítica da realidade, dificultando a compreensão de que as tecnologias moldam e são moldadas pela cultura.

---

<sup>16</sup> “Ambiente educativo: espaço físico e material abrange também relações interpessoais, atmosfera afetiva, valores que se exprimem nas ações, e as experiências educativas”. (Oliveira et al., 2012, p.50).

As reflexões supracitadas, quando trazidas para a discussão coletiva, poderão trazer maior clareza no tipo de política de integração dos recursos tecnológicos e midiáticos no currículo da Educação Infantil assumidos em cada instituição.

Para Ferreira (2016), políticas acerca das tecnologias no currículo precisam ser pensadas pelo viés da integração, para que seu uso não seja automatizado ou pouco refletido, elas precisam ser elaboradas no sentido de relacionar as tecnologias de modo criativo, interativo e crítico por parte das crianças e professores com os artefatos tecnológicos que compõem nossas práticas culturais.

A constituição de um currículo para a Educação Infantil, estabelecido na BNCC (BRASIL, 2016) para essa etapa da Educação Básica, se orienta em propostas pautadas em campos de experiências. Os campos de experiências são formas de organização curricular que compreendem as práticas sociais e culturais e as múltiplas linguagens simbólicas. As linguagens estão presentes nos vários campos de experiências e segundo a BNCC “são instrumentos de expressão, de representação, de comunicação, de pensamento, de apreciação estética, de construção de conhecimentos além de se configurarem como campo de conhecimento” (BRASIL, 2016, p. 21).

As linguagens são concretizadas quando realizadas na cotidianidade e significadas no interior de determinada cultura. Na Educação Infantil, as mídias representam artefatos culturais e seu uso pode fazer surgir novas linguagens e novas práticas de acordo com as necessidades impostas pela realidade que se apresenta.

Essa perspectiva de organização curricular será pautada na integralidade entre as proposições, bem como será “constituída a partir da multiplicidade de linguagens (escrita, imagem, áudio, gráfica) que convergem hoje em diferentes suportes (vídeo, áudio, portfólios, álbuns digitais, etc.).” (FERREIRA, 2016, p. 23).

Em todos os campos de experiências propostos pela BNCC, as tecnologias poderão perpassar, de forma contextualizada, potencializando e qualificando os processos educativos. Cabe ao professor perceber o que faz sentido em seu

planejamento<sup>17</sup> e quais recursos poderão apoiar as situações didáticas para avançar nos objetivos de aprendizagem propostos pelo mesmo documento.

Em suma, a primeira seção da revisão de literatura foi trazida para verificar o que a literatura aborda sobre as TIC na educação, no que se refere a ser uma das várias possibilidades de trabalho, e que poderá alterar as formas de ensinar e aprender. A segunda seção foi trazida para verificar o que a literatura aborda sobre a formação continuada de professores e mais especificamente, a formação continuada para o uso das TIC. A terceira e última seção foi trazida para verificar o que a literatura aborda sobre o currículo na educação infantil e como deve ser realizada a integração das TIC nas propostas pedagógicas, em consonância com o proposto nas leis e documentos vigentes.

Considerando que a utilização das TIC contribui com as interações entre os profissionais, entre as crianças e também das crianças com os profissionais no processo educativo é necessário compreender se os cursos de formação continuada contribuem, na opinião dos professores, para o uso nas práticas pedagógicas. Para isso, serão apresentados no próximo capítulo, a metodologia, os procedimentos de coleta de dados, a análise dos dados e os resultados obtidos na abordagem qualitativa.

---

<sup>17</sup> Planejamento, entendido como uma hipótese, flexível, que será realimentado conforme as respostas das crianças às situações propostas pelo professor e por elas mesmas.

### 3 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

A metodologia para o presente estudo foi a pesquisa qualitativa de natureza interpretativa. A pesquisa qualitativa é um vasto campo de investigação que utiliza métodos de coleta de dados e, segundo Minayo (2007), o objeto da pesquisa qualitativa é o campo da produção humana e suas relações, representações e intencionalidades,

[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2007, p. 21).

A escolha desta abordagem se justifica porque, por meio da relação direta com o pesquisador, é que se pretende entender o fenômeno estudado.

A técnica de coleta de dados foi a entrevista individual semiestruturada. Esta técnica de coleta de dados, muito utilizada nas pesquisas sociais, permite liberdade para o pesquisador, no que se refere ao redimensionamento das questões conforme a necessidade para o aprofundamento das respostas, bem como, é conveniente ao entrevistado, que ao seu modo, pode desenvolver seus assuntos da maneira que desejar (MOREIRA; CALEFFE, 2006).

Para realizar as entrevistas foi elaborado um protocolo (Apêndice D), fundamentado na revisão da literatura e na experiência da pesquisadora. O protocolo foi organizado em quatro blocos, em conformidade com os objetivos da pesquisa. O bloco "I" abordou a formação inicial e a experiência profissional dos participantes; o bloco "II" a instituição educacional e as oportunidades ofertadas para o uso das tecnologias; o bloco "III" contemplou a formação dos professores nos vários momentos formativos ofertados pela SME e o bloco "IV" tratou de como os professores utilizam as TIC nas atividades que desenvolvem nas unidades, ou seja, como os professores planejam e as integram ao currículo.

Foram realizadas duas entrevistas-piloto para testar o entendimento do teor das perguntas por parte dos participantes. Após a análise das entrevistas-piloto, foram feitos alguns ajustes necessários no protocolo para dar continuidade às entrevistas

com os demais professores. Os ajustes realizados foram apenas em relação à clareza das perguntas, de modo a proporcionar uma melhor compreensão para os próximos entrevistados, porém o sentido das perguntas permaneceu o mesmo.

O estudo foi conduzido nos CMEI, local de trabalho dos professores participantes, contemplando as regionais do Boa Vista, Boqueirão, Cajuru, Portão e Santa Felicidade, localizadas no município de Curitiba, Paraná. Esses núcleos regionais foram selecionados em virtude de possuírem maior número de inscritos nos cursos de formação continuada voltados para as TIC, oferecido pela respectiva SME.

O acesso aos CMEI selecionados se deu com autorização prévia da SME de Curitiba, Departamento de Educação Infantil (Apêndice B e Anexo B), e também da Equipe pedagógico-administrativa (EPA) de cada instituição de ensino. A fim de não alterar a rotina da unidade, as entrevistas foram previamente agendadas diretamente com os diretores, que determinaram o turno e o horário docentes que melhor se adaptariam às exigências do tempo para a entrevista.

Diante disto, as entrevistas ocorreram em diferentes dias da semana, no período de abril a maio do ano de 2017, de modo a respeitar os horários de permanência, ou seja, o momento em que os professores estavam fora da sala de atividades para seus estudos e planejamentos.

Para fazer a seleção da amostra foi solicitado via requerimento a SME a lista de todos os professores que concluíram os cursos de formação continuada ofertados no ano de 2016. A amostragem foi intencional e utilizou como tipologia a estratégia por critérios, a qual foi retirada de uma população de aproximadamente 50 profissionais. A amostragem por critérios, segundo Moreira e Caleffe (2006), considera todos os participantes para o estudo que estejam de acordo com os critérios pré-estabelecidos, de modo a assegurar a adequação da amostra.

Os critérios adotados para selecionar os participantes do estudo foram: professores de Educação Infantil, regentes de turmas em CMEI; professores que participaram de cursos de formação continuada em TIC no ano de 2016, com diferentes idades e diferentes estágios na carreira (inicial, intermediário e avançado). Os níveis de estágio na carreira, de acordo com Moreira (2005, p. 214), são: estágio inicial (tempo de atuação no magistério igual ou inferior a cinco anos), estágio

intermediário (tempo de atuação entre seis e doze anos e estágio avançado (com treze anos ou mais de atuação no magistério).

Dessa maneira, a amostra foi constituída por 13 professores que atuam na etapa da Educação Infantil dos CMEI e que atenderam ao critério amostral. O número de participantes do estudo, não foi definido *a priori*, pois nesse tipo de estudo esse número é determinado pela saturação de dados, isto é definido por Moreira e Caleffe (2006, p.181), como "o ponto de coleta de dados a partir do qual a aquisição de dados se torna redundante".

As entrevistas individuais foram gravadas em áudio, tiveram a duração média de sessenta (60) minutos. As entrevistas foram transcritas literalmente. Todos os participantes receberam carta de apresentação (Apêndice A) e também um termo de consentimento livre e esclarecido e termo de consentimento de uso de som de voz (Apêndice C), foram informados sobre os objetivos da pesquisa e sobre a utilização dos dados em publicações. Nesse termo, cada participante assinou a autorização para gravação e transcrição da entrevista. Foi garantido o anonimato, e a liberdade de desistir da entrevista a qualquer momento. O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Conselho de Ética de Pesquisa na Plataforma Brasil e está protocolado sob identificação, CAAE nº 64894516.5.000.5547 (Anexo A).

Para conferir a validade dos dados, foram considerados os critérios de credibilidade, dependibilidade, transferibilidade e confirmabilidade. Foi utilizada a estratégia de verificação pelos participantes, isto é, as transcrições das entrevistas foram enviadas aos entrevistados para que eles as lessem e verificassem a autenticidade das informações (MOREIRA, 2017, no prelo). Além da estratégia acima, foram feitas descrições detalhadas e foi realizada a revisão do processo de análise pelo orientador acadêmico. Essas estratégias de validade são recomendadas por Creswell (2010) para dar maior rigor ao estudo.

### 3.1 ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

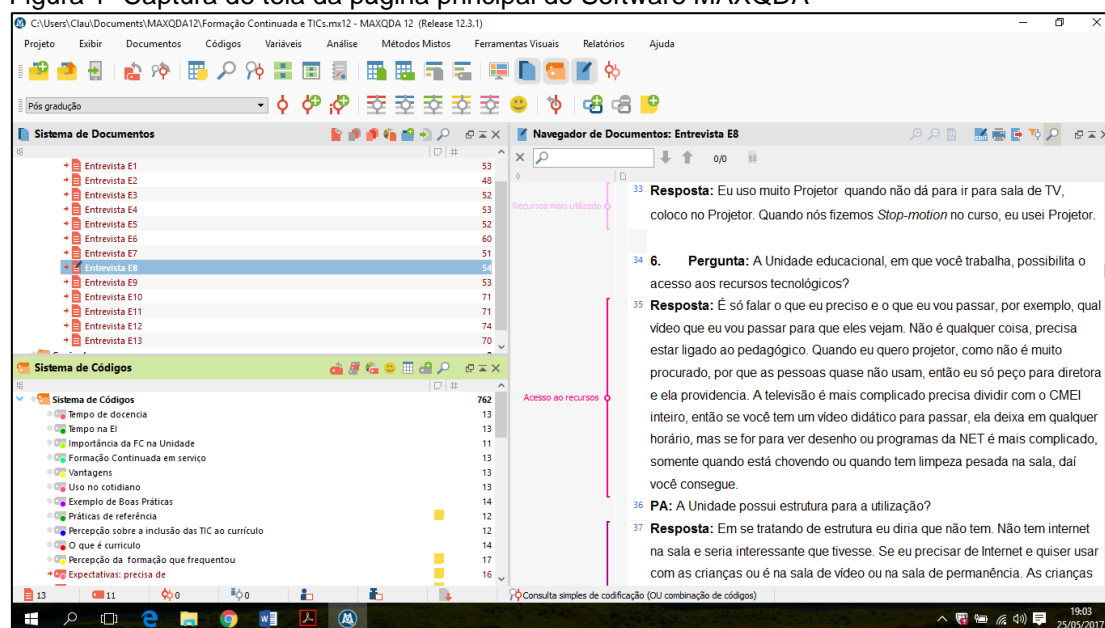
Para analisar os dados foram utilizados: o software *MAXQDA 12* e o método comparativo constante de análise de dados. O método comparativo constante de análise de dados, possibilita separar os dados em unidades e codificá-los em

categorias. De acordo com Gravonski (2013), as facilidades para codificar os segmentos textuais, recuperar os segmentos codificados, registrar as anotações, manipular os dados e visualizar os resultados sistematizados nas categorias, são as principais vantagens no uso do software MAXQDA.

Esses instrumentos possibilitaram a descrição e interpretação dos mesmos, auxiliando na significação e reinterpretação dos dados. Segundo Moreira e Caleffe (2006), nesse momento da análise de dados, após as transcrições é que: “o pesquisador começa a pensar na explicação, na avaliação e nas possibilidades de sugerir formas de mudanças, porque ele formou ideias, desenvolveu noções e pensamentos a respeito dos dados coletados” (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p.186).

Foram encaminhados os seguintes passos: 1) leitura e releitura das transcrições das entrevistas e das anotações; 2) criação de códigos com o *software* MAXQDA 12; 3) comparações e agrupamentos dos códigos em categorias preliminares de opiniões semelhantes; 4) conexão das categorias preliminares; 5) interpretação e discussão das categorias. A interpretação dos dados gerou trinta e quatro códigos (Figura 1).

Figura 1- Captura de tela da página principal do Software MAXQDA



Fonte: Página do Software com os códigos elaborados pela autora, 2017.

Deste processo de análise emergiram as seguintes categorias: a) as condições para os usos das TIC nas Unidades: a infraestrutura e os incentivos; b) a formação continuada para a utilização das TIC: a distância entre as propostas e a formação na prática; c) o ponto de vista dos professores sobre o uso das TIC: importância e razões para a integração no planejamento pedagógico e d) a utilização das TIC nas práticas dos professores: os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação continuada à realização da prática pedagógica.

Além da estratégia de verificação pelos participantes, foram feitas descrições detalhadas e foi realizada a revisão do processo de análise pelo orientador acadêmico. Para identificação dos professores entrevistados, optou-se pelo código E (Entrevistado) mais o número sequencial de 1 a 13, de acordo com a ordem em que se realizaram as entrevistas.

As características da amostra são apresentadas no Quadro 1:

*Quadro 1 - Características da amostra, segundo sexo, idade, tempo de formação e de atuação profissional*

Entrevistado	Sexo	Idade	Tempo na Educação Infantil	Estágio na carreira	Formação Inicial Ensino Superior
E1	F	37	12	Intermediário	Pedagogia (cursando)
E2	F	23	5	Inicial	Pedagogia
E3	F	33	4	Inicial	Pedagogia
E4	F	38	15	Avançado	Pedagogia
E5	M	38	7	Intermediário	Direito (cursando)
E6	F	23	5	Inicial	Pedagogia
E7	F	38	24	Avançado	Pedagogia
E8	F	35	15	Avançado	Psicologia
E9	F	34	10	Intermediário	Pedagogia (cursando)
E10	F	48	9	Intermediário	Pedagogia
E11	F	32	10	Intermediário	Pedagogia
E12	F	27	5	Inicial	Pedagogia
E13	F	40	3	Inicial	Pedagogia

Fonte: Autoria própria, 2017.

A média de idade dos professores participantes do estudo é de 34 anos. Quanto ao tempo de docência, nove (9) professores iniciaram a carreira de magistério com



atuação na etapa da Educação Infantil e quatro (4) dos professores iniciaram a atuação em outra etapa da educação básica.

Em relação ao estágio na carreira na Educação Infantil, dos treze (13) professores, cinco (5) estão no estágio inicial, cinco (5) em estágio intermediário e três (3) em estágio avançado. O maior tempo de experiência é de vinte e quatro (24) anos<sup>18</sup> e o menor tempo é de três (3) anos de experiência.

Todos os participantes do estudo trabalharam com a modalidade de Pré-escola, que corresponde às crianças com idade de quatro e cinco anos. Desses treze (13) professores, seis (6) possuem experiência inclusive em turmas de Creche (zero a três anos).

A carga horária de trabalho de todos os professores é de 40 horas/semanais. Isso porque a função de professor da Educação Infantil da SME de Curitiba é uma carreira diferenciada da carreira do Magistério, a qual possui padrão de 20 horas/semanais.

Dos treze (13) professores, dez (10) concluíram o nível superior. Desses, nove (9) professores são graduados em Pedagogia e um (1) graduado em Psicologia. Outros três (3) professores estão cursando o ensino superior, sendo dois (2) em Pedagogia e um (1) professor cursando Direito.

A primeira categoria a seguir discute as condições e os incentivos para o uso das TIC proporcionados pelas unidades para o acesso dos professores e crianças aos recursos tecnológicos.

### 3.1.1 As condições para os usos das TIC nas unidades: a infraestrutura e os incentivos.

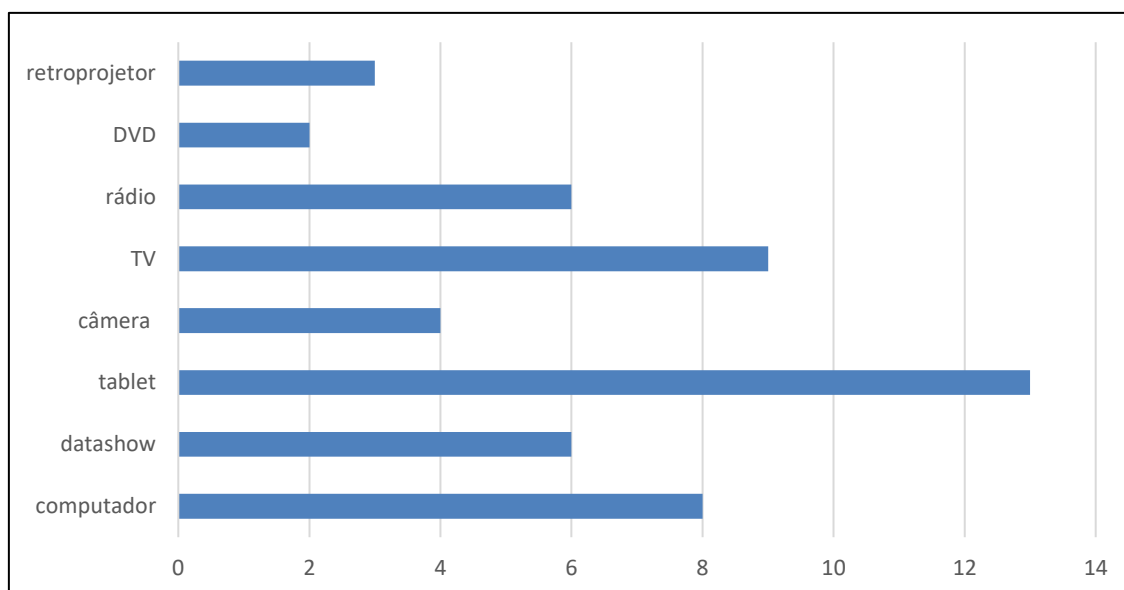
Esta categoria trata dos recursos tecnológicos existentes nas unidades, seu acesso e infraestrutura. Para isso, nesta seção, analisa-se as oportunidades de incentivos da EPA sobre os usos dos recursos tecnológicos nas unidades de Educação Infantil.

---

<sup>18</sup> O entrevistado considera como início do trabalho docente o realizado em Associação Comunitária, aos 15 anos de idade.

Para explorar essas questões, perguntou-se aos participantes do estudo: a unidade educacional, em que você trabalha, possui quais recursos tecnológicos? O gráfico a seguir mostra os recursos mais citados por todos os entrevistados:

Gráfico 1 - Recursos tecnológicos mais citados pelos professores



Fonte: Autoria própria, 2017

Os recursos tecnológicos mais citados pelos entrevistados, incluindo as TIC e também os recursos tradicionais, conforme o Gráfico 1 foram o tablet, a TV, o computador, o rádio e o *Datashow*, e os menos citados foram a câmera fotográfica, o retroprojetor e o *DVD Player*.

Ainda sobre os recursos tecnológicos existentes na unidade e, especificamente sobre a disponibilidade do acesso para os professores trabalharem com as crianças, foi feita a seguinte questão: como vocês se organizam para acessar os recursos tecnológicos? As respostas dos participantes foram classificadas em dois grupos: a) professores que precisavam preencher a ficha de agendamento para acessar os recursos e b) professores que não precisavam agendar.

Para poder ter acesso aos recursos tecnológicos, a maioria dos professores (9), afirmou que necessitava de agendamento prévio e que o uso desses recursos deve constar na descrição da proposta e no registro do planejamento, para que a EPA tome conhecimento das intenções do professor para usar determinados recursos tecnológicos. O E1 relata como isso acontece em sua unidade:

Eles [os recursos] estão à nossa disposição, desde que esteja no planejamento, e o professor preencha [na ficha] o dia em que vai usar, o horário, e quanto tempo irá utilizar, e o objetivo da proposta. Precisa agendar, assim estará disponível. O agendamento parte do meu planejamento, aonde ele vai se encaixar, eu planejo nessa semana, para usar semana que vem. (E1, 12 anos de magistério).

A fala do entrevistado acima resume o que acontece em sua unidade, uma vez que: integrar as tecnologias aos planejamentos é um desafio que exige do professor competências para planejar o uso das TIC nas propostas com as crianças. Esta situação pode ser considerada um avanço quando comparada com o que acontece com os demais professores das outras unidades.

Contrariamente, quatro (4) dos treze (13) professores participantes do estudo tiveram as respostas classificadas no segundo grupo, ou seja, afirmaram que em suas unidades não há necessidade de agendamento, pois os recursos são pouco utilizados. Nesse sentido, observa-se na fala do E5:

Não tivemos problemas até agora, as pessoas se organizam, se entendem bem, não precisa agendar porque as pessoas estão se acostumando com a tecnologia dentro do CMEI, sendo que [os recursos] não são disputados, o uso não é algo comum nos CMEIs. (E5, 7 anos de magistério).

O fato de os recursos tecnológicos estarem sempre disponíveis, demonstra, talvez, a sua pouca utilização. Isso pode ser explicado devido ao fato de que, por exemplo, em uma unidade com 130 crianças, existem aproximadamente 18 tablets disponíveis. O que pode se inferir dessa afirmação do entrevistado acima é que os recursos, mesmo não sendo em número suficiente, não são disputados, porque os professores não os utilizam com frequência nas suas atividades com as crianças. Outro aspecto a ressaltar é que o pouco uso pelos professores pode acontecer devido às dificuldades e à insegurança para o uso. O relato do E5 resume esta questão:

[...] a única dificuldade é a aceitação das pessoas e da segurança no que se refere ao saber trabalhar. Não de não querer trabalhar, é de não ter segurança na utilização das TIC, assim segurança no sentido de “como eu vou utilizar um *tablet*, por exemplo, com as crianças na parte pedagógica. (E5, 7 anos de magistério).

O relato acima mostra que a dificuldade de trabalhar com as TIC e a insegurança no uso dos recursos tecnológicos estão diretamente relacionadas ao uso

pedagógico desses recursos. Nesse sentido, pode-se inferir que nem todos os professores participaram dos cursos de formação continuada sobre os usos das tecnologias ofertados pela instituição mantenedora e que são poucas as discussões sobre a questão nas unidades.

A formação por si só também não basta. É necessário facilitar o acesso aos recursos tecnológicos. Para que os professores possam integrar as tecnologias às suas práticas pedagógicas, é preciso que as unidades tenham infraestrutura minimamente adequada. Para explorar essa situação, perguntou-se aos professores: as unidades em que vocês trabalham possuem infraestrutura para a utilização dos recursos tecnológicos existentes?

Dos treze (13) entrevistados, nove (9) afirmaram que as suas unidades possuem infraestrutura mínima para trabalhar com as TIC e quatro (4) argumentaram que as unidades nas quais trabalham não possuem infraestrutura necessária para o uso das TIC. Em contrapartida, apesar da maioria dos professores relatarem que há infraestrutura mínima necessária, no decorrer das respostas de quatro (4) desses professores, são citadas algumas dificuldades, como por exemplo, a falta da internet.

No entanto, as razões apresentadas pelos professores, que responderam que suas unidades não possuem infraestrutura necessária, são também a falta de acesso à internet para adultos e crianças, dificuldades para o carregamento de bateria dos tablets e até dificuldade para instalar e guardar os computadores, principalmente quando estão sozinhos nas salas de atividades com as crianças.

Logo, percebe-se que o problema mais citado nas respostas dos entrevistados no que diz respeito à infraestrutura é o acesso das crianças à internet nas salas de atividades. O participante E8 menciona o fato de não haver internet nas salas para uso com as crianças e, conseqüentemente, o professor precisa deslocá-las para outros espaços da unidade para que a atividade aconteça:

[...] se eu precisar de internet e quiser usar com as crianças ou é na sala de vídeo ou na sala de permanência. As crianças não têm o acesso à internet com o tablets e se eu fizer os cantos<sup>19</sup> [de atividades diversificadas], as crianças também não têm acesso à internet. (E8, 15 anos de magistério).

---

<sup>19</sup> Cantos de Atividades Diversificadas: Atividades Permanentes em que o professor proporciona várias atividades simultâneas, para que a criança possa escolher qual a proposta quer realizar e com quem quer estar.

Esta situação mencionada por E8 mostra que a dificuldade de acesso à internet nas salas de atividades dificulta sobremaneira o uso das TIC, porque a utilização em outros espaços que são de uso coletivo, compartilhado por outros profissionais da unidade, restringe muito o uso dos instrumentos pelas crianças. Uma das principais qualidades do tablet, por exemplo, se configura na mobilidade, ou seja, no uso do equipamento em qualquer local, no entanto, essa característica acaba sendo anulada com a impossibilidade de uso da internet. Essa dificuldade é sentida também no que se refere ao acesso à internet pelos próprios professores para outros fins, além das atividades com as crianças. O E13, afirma que pode até utilizar:

[...] com acesso limitado, porque a internet funciona um dia e outros dez dias não funciona, inclusive muitas vezes nós queríamos procurar algo na internet para fazer um planejamento e não conseguíamos. (E13, 3 anos de magistério).

O acesso à internet, como menciona o E13, limita inclusive as pesquisas para o planejamento dos professores. Contudo, há o reconhecimento dos professores participantes do estudo das mudanças ocorridas nas instituições de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Curitiba, e esta afirmação fica evidente quando a maioria dos professores enfatiza que as unidades disponibilizam vários recursos e também infraestrutura, mas percebem algumas dificuldades e acreditam que ainda melhoras são necessárias, para que as TIC sejam de fato integradas ao planejamento e consequentemente utilizadas com as crianças.

O incentivo por parte das unidades educacionais para o uso das TIC é de fundamental importância para os professores. Para explorar esta questão, perguntou-se aos entrevistados: as unidades em que vocês trabalham incentivam o uso das TIC? Dos treze participantes do estudo, sete (7) responderam afirmativamente, dizendo que há incentivo, e seis (6) responderam que não há nenhum incentivo dos gestores em suas unidades para esse fim. Os relatos do E9 e E10 abaixo, respectivamente, representam a opinião dos sete (7) professores que responderam que há incentivo:

[...] a unidade incentiva o uso das tecnologias, porque antes mesmo de fazermos o nosso curso, a pedagoga fez um curso sobre os tablets. Ela sempre repassava o que aprendeu, falava para nós usarmos os tablets e nós acabávamos fazendo [o planejamento] a partir do que ela havia proposto para nós. (E9, 10 anos de magistério).

Eu acho que incentiva, porque dentro da unidade o que é que tem? Tem os tablets para as crianças, então tenho incentivo para usar o tablet aqui. (E10, 9 anos de magistério).

Contudo, ao responderem de que modo a gestão dessas unidades incentivavam os usos das TIC, os entrevistados afirmaram que o incentivo acontece somente para o uso dos tablets. Essa situação por si só denota a prioridade dada pela EPA ao uso dos tablets em detrimento dos demais recursos tecnológicos disponíveis nas unidades que podem vir a ser utilizados pelos professores. Ao priorizar os tablets, infere-se que a EPA pretendeu possibilitar o acesso e uso das crianças a esse recurso pedagógico, pois dentre os demais recursos disponíveis, esse é o que possibilitaria a participação ativa das crianças nas propostas pedagógicas, pois tem em maior número na unidade que os demais recursos, tal como, a máquina fotográfica.

Já os professores que responderam que não há o incentivo da EPA, deixam claro em suas opiniões o fato de que o trabalho com as TIC depende mais das iniciativas individuais de cada professor do que das ações e incentivos dos gestores das unidades. Os relatos do E1 e do E8 representam a opinião desses seis entrevistados:

Eu acho que não, não incentiva. Eu vejo que o uso [ou não] das tecnologias parte do próprio professor e não há um incentivo por parte da equipe pedagógico-administrativa. (E1, 12 anos de magistério).

Não incentiva. Eles dizem que precisa usar o tablet, mas não é feita uma orientação. Por exemplo, é cobrado trabalhar algumas linguagens, precisa estar em seu trabalho diário nas atividades permanentes, mas para as tecnologias não há uma orientação, nem incentivo. (E8, 15 anos de magistério).

A partir dos dois relatos acima é possível afirmar que os professores não recebem orientações nem foram incentivados pela EPA a utilizar as TIC como recursos pedagógicos em suas atividades. O relato do E8 mostra também a priorização do tablet em detrimento a diversidade dos recursos tecnológicos existentes, pois o tablet aparece novamente como único recurso citado no que se refere à utilização das TIC. Além disso, os relatos deixam claro também a dificuldade

de entender as TIC como recurso pedagógico, ao compará-las a uma linguagem. Conforme já discutido anteriormente, os projetos a serem construídos com as crianças devem partir da realidade e necessitam prever o uso das tecnologias na realização das produções infantis em que as mesmas sejam eficazes, para que as crianças possam se familiarizar com as linguagens tecnológicas e midiáticas e não apenas no uso técnico dos artefatos (FORTUNA, 2014).

A importância e as formas de utilizar as tecnologias, mencionadas pelos entrevistados irá depender em grande parte do modo como são incentivados e como são encaminhadas as discussões e orientações para o uso, seja em cursos de formação internos e/ou externos à unidade.

Para aprofundar a questão dos incentivos dados aos professores para o uso das TIC na unidade, foi feito o seguinte questionamento aos docentes: nas horas de permanência existe a oportunidade de vocês conversarem com o pedagogo da unidade sobre o uso das TIC nas atividades propostas para e com as crianças? Todos os entrevistados relataram que durante a permanência existe a possibilidade de diálogo com os pedagogos das unidades sobre questões mais gerais do trabalho cotidiano nas unidades, porém no que diz respeito às TIC, somente no caso de o professor apresentar alguma necessidade. A fala do E4 ilustra esta situação: “se surgir o assunto ou nós estivermos trabalhando algo com as tecnologias, nós temos essa oportunidade” (E4, 15 anos de magistério). Esse relato mostra que as orientações existem apenas na relação informal entre os professores e os pedagogos. Essa relação informal pode não ajudar muito os professores, pois na argumentação de Almeida (2005, p.43), é imprescindível que haja oportunidades de reflexões intencionais sobre as experiências da prática com o uso das TIC como recursos pedagógicos. Sendo assim, o planejamento do pedagogo para as permanências que realiza junto com o professor deveria prever discussões de temáticas referentes ao uso das TIC.

Ainda sobre a oportunidade de discussões com o pedagogo da unidade sobre o uso das TIC e em contraste com a maioria dos entrevistados, quatro (4) professores relataram que em suas unidades há a participação efetiva da EPA nos horários de permanência, inclusive em relação ao uso das TIC. O E2 exemplifica como isso acontece em sua unidade:

[...] sempre por meio de textos, geralmente [o pedagogo] traz textos ou livros, partes de um texto, trechos que lemos e discutimos sobre aquilo e vemos de que forma nós podemos adaptar no trabalho com as crianças em nossas sequências didáticas e nos projetos didáticos, isso não só em relação à tecnologia, mas em todo o trabalho ela demonstra as práticas por meio de vídeo e foto. (E2, 5 anos de magistério).

Esse relato é um bom exemplo de como o pedagogo ou a EPA pode auxiliar o professor a planejar experiências diversas, de modo a potencializar o uso dos recursos tecnológicos e ajudar a ampliar o repertório de possibilidades para o trabalho com os recursos disponíveis na unidade.

Para aprofundar um pouco mais esta questão, perguntou-se aos professores o seguinte: Vocês já participaram de discussões coletivas na unidade sobre como as tecnologias devem ser inseridas nas propostas com as crianças. Dos treze (13) professores, dez (10) mencionaram que não existiam reuniões em suas unidades para encaminhar discussões a respeito do uso das TIC nas atividades com as crianças. Apenas três (3) professores relataram ter participado de discussões com as suas respectivas equipes, mas que as discussões coletivas eram raras e não proporcionaram subsídios para o trabalho com as TIC. Como pode ser observado no relato do E8:

Somente quando chegaram os tablets, [...] teve uma reunião para dizer que haviam chegado [...]. Depois eles comentaram no individual, que a gente poderia usar, mas nenhuma discussão aprofundada e também nenhuma discussão no coletivo da Unidade. (E8, 15 anos de magistério).

Conforme discutido anteriormente, o fato de não haver orientações individuais ou com a equipe sobre como utilizar as TIC faz com que os professores as utilizem-nas como acham que devem utilizá-las. A fala do E11 ilustra esta situação:

[...] pelo fato de não haver reuniões e não constar no PPP, nós, enquanto professores, que sabemos da importância das tecnologias as utilizamos, porém conforme achamos ou preferimos. (E11, 10 anos de magistério).

O relato do E11 demonstra que o professor reconhece a importância das tecnologias, mas que não há preocupação por parte da gestão de sua unidade em proporcionar reuniões para discutir como utilizar as tecnologias em sala de atividades.



As orientações aos professores sobre como utilizar as TIC com as crianças precisam ser feitas em reuniões individuais e coletivas; caso isto não aconteça os professores continuarão a atuar como sempre o fizeram.

Em síntese, os professores citaram vários recursos tecnológicos (ver Gráfico 1) existentes nas unidades e a forma de organização e acesso aos recursos evidencia organização e planejamento de alguns dos professores participantes do estudo para o uso das TIC, bem como o acompanhamento da EPA nas atividades planejadas pelos professores em algumas das unidades.

Em relação à infraestrutura mínima, a falta de conexão da internet, principalmente nas salas de atividades, restringe as possibilidades nos encaminhamentos do trabalho com as crianças.

Para a maioria dos professores os incentivos para o uso das TIC, ocorre somente em relação à utilização dos tablets. Especificamente sobre os usos dos recursos tecnológicos, as discussões com os pedagogos são realizadas pontualmente, quando o professor as solicita.

Os cursos de formação continuada voltados para as tecnologias na educação são um dos espaços formativos que poderão oportunizar aos professores ampliação de conhecimentos e maiores incentivos para o uso das TIC. A próxima categoria tratará da formação continuada de professores relacionadas às tecnologias na educação ofertada pela mantenedora, a saber, a SME de Curitiba.

### 3.1.2 A formação continuada para a utilização das TIC: a distância entre as propostas e a formação na prática.

Esta categoria trata dos momentos de formação continuada relacionados às TIC, proporcionados pela SME de Curitiba aos professores da Educação Infantil. Para tanto, analisa o que os professores consideram como momentos formativos e a importância desses momentos para o avanço do conhecimento, bem como observa os desafios dos cursos de formação continuada para atender as necessidades e as diferentes realidades dos professores.

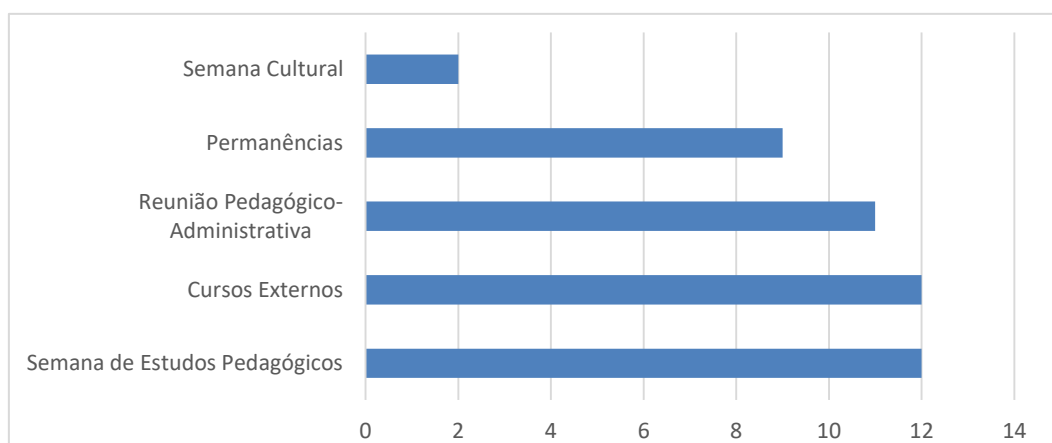
A Prefeitura Municipal de Curitiba, por meio da SME proporciona aos professores momentos formativos em que abordam diversas temáticas relacionadas

à Educação Infantil, possíveis de serem realizados interna e externamente às unidades. É importante esclarecer que os cursos de formação continuada, de que trata este estudo, ofertados pela Prefeitura Municipal de Curitiba, no Centro de Formação Continuada<sup>20</sup>, são conduzidos por profissionais que atuam no Departamento de Educação Infantil, da SME e também por profissionais externos mediante credenciamento ou trabalho voluntário.

Para contextualizar esta questão, é importante enfatizar que os “momentos formativos” abordam questões didático-pedagógicas gerais e são considerados pela mantenedora como diferentes maneiras de formação continuada de professores da Educação Infantil. Como já foi discutido na revisão de literatura, para Kramer (2011, p.128), a formação continuada é um direito de todos os professores, pois ela é entendida como um aspecto fundamental para a melhoria da qualidade do ensino.

Para explorar essa situação, foi feita a seguinte questão aos participantes do estudo, quais são os momentos que vocês consideram como formativos? Vários momentos foram relatados pelos entrevistados. Os mais citados foram: a Semana de Estudos Pedagógicos, os cursos e seminários ofertados no Centro de Formação Continuada, as reuniões pedagógico-administrativas, as permanências e a Semana Cultural.

Gráfico 2 - Momentos formativos na opinião dos professores



Fonte: Autoria própria, 2017

<sup>20</sup> O Centro de Formação Continuada, localizado na Rua Dr. Faivre, 398 (até 2016).

É possível observar no Gráfico 2 que dos treze (13) professores, doze (12) citaram a Semana de Estudos Pedagógicos e os cursos externos ofertados no Centro de Formação Continuada. Onze (11) participantes citaram as reuniões pedagógicas como formativas, nove (9) consideraram as permanências como momentos formativos e dois (2) citaram a Semana Cultural. O maior número de respostas dos entrevistados foi nos momentos formativos mais formais de formação continuada, pois a participação dos professores é obrigatória ou uma das condições para o avanço na carreira. A Semana Cultural, momento formativo menos mencionado, não é uma atividade obrigatória. No entanto, mesmo sendo mencionado por apenas dois professores, mostra um pequeno avanço, pois os professores entendem que esses momentos também são parte importante para o desenvolvimento profissional.

Para explorar um pouco mais a questão dos momentos formativos também perguntou-se aos entrevistados: quais os momentos formativos que vocês consideram mais importantes? Os treze (13) professores relataram que todos os momentos formativos eram importantes, considerando que eles se complementam. O relato do E2 exemplifica esta questão: “acho que todos se complementam para nossa formação, para nosso dia-a-dia, para as nossas crianças. Nós sempre aprendemos” (E2, 5 anos de magistério). O E6 reforça a questão quando afirma que: “eu acho que todos são importantes, cada um tem o seu peso. Um sem o outro não seria completo, acho que todos se completam” (E6, 5 anos de magistério).

Na sequência, perguntou-se aos entrevistados: porque vocês consideram os momentos formativos importantes? Todos os professores, de diferentes modos, enfatizaram que as iniciativas de formação continuada são importantes para ampliar os conhecimentos. E1 justificou essa importância ao mencionar a ampliação de conhecimento e atualização profissional. Pode ser vista tal relação no seu relato abaixo:

[...] a educação caminha, não fica parada, então precisamos nos atualizar. É importante buscar formas de facilitar o nosso entendimento para o ensino e a aprendizagem das crianças, de pensar materiais e novas ideias, e mais uma forma de conduzir o trabalho pedagógico. Às vezes você pensa que só há uma forma de fazer algo e lá no curso você vê que tem outras formas, mais fáceis do que aquele que você pensou (E1, 12 anos de magistério).

Para o E1 a importância da formação continuada, está relacionada às mudanças que ocorrem no contexto educacional e com a necessidade de atualização profissional. Relatou também que os cursos de formação continuada, “oferecem possibilidades para ampliar as formas de conduzir o trabalho com as crianças, a partir dos conteúdos ofertados” (E1, 12 anos de magistério).

Em relação aos cursos de formação continuada ofertados que abordam especificamente as TIC, questão central de análise nesta categoria, explorou-se com os participantes as questões relacionadas as expectativas que tinham em relação as TIC nesses cursos. Dos treze (13) entrevistados, três relataram que tinham somente a expectativa de aprender a usar o tablet, ou seja, queriam conhecer a ferramenta para poder utilizar com as crianças, como no relato do E13:

Eu fui para tentar aprender um pouquinho sobre o tablet porque, se não me engano o tablet veio para instituição no ano anterior, em 2015 e quando ele chegou na Instituição em que eu estava, ele só nos foi apresentado, em um sábado pedagógico, em que a pedagoga avisou que o tablet havia chegado e nós só o ligamos. E eu fiquei querendo saber mais sobre ele. [...] no começo eu imaginava mexer somente no tablet, queria saber o que tinha dentro dele, porque esse equipamento veio para nós e o que nós poderíamos fazer com ele? (E13, 3 anos de magistério).

A expectativa que esses professores tinham sobre aprender a usar o tablet se justifica pelo fato de que em 2016, ano da realização do curso que frequentaram, os tablets ainda eram novidade nas unidades de Educação Infantil de Curitiba. Os tablets foram entregues em meados de 2015 e, nessa época, não havia possibilidade de conectá-los à internet, sendo apenas utilizados em modo off-line. Já em 2016, a mantenedora estabeleceu parceria com uma operadora que disponibilizou acesso à internet em grande parte das unidades de Educação Infantil, motivando ainda mais os professores a conhecer a ferramenta.

Ainda com relação à expectativa dos profissionais quanto à formação, a maioria relatou que tinha a expectativa de aprender a utilizar as TIC em atividades que realizavam com as crianças e, por conseguinte, para oportunizar o acesso das crianças da Educação Infantil aos aparatos tecnológicos. O relato do E7 e do E8 exemplificam essa expectativa:

[expectativas por] novidades para Educação Infantil de modo a não excluí-los, pois não é só no ensino fundamental que se utiliza hoje em dia as tecnologias, até as crianças bem pequenas já mexem no computador, então precisamos de coisas voltadas para elas e nós precisamos saber sobre como trabalhar, novidade no sentido de saber trabalhar, para nós professores é novidade, para as crianças não. (E7, 24 anos de magistério).

[...] eu fiquei pensando, no que eu iria trazer para minha sala, que tipo de tecnologia eles iriam oferecer para eu trazer para minha turma. (E8, 15 anos de magistério).

Além das expectativas, é possível perceber nos relatos acima preocupações em relação ao uso das TIC com as crianças da Educação Infantil. As preocupações estavam relacionadas em como integrar as TIC nas propostas pedagógicas, uma vez que na Educação Infantil elas também desempenham um papel fundamental para a formação integral da criança, visto que fazem parte da cultura humana.

As expectativas e preocupações estão presentes na maioria dos relatos dos professores participantes do estudo, devido ao fato de que nesta etapa da educação, a reflexão sobre como e porque utilizar as TIC pelos professores são pouco exploradas e os demais momentos formativos não são voltados especificamente para abordar o assunto.

Também se perguntou aos entrevistados: os cursos de formação continuada que frequentaram estabeleceram a relação teoria/prática? Os treze (13) professores entrevistados afirmaram que os cursos possibilitaram estabelecer a relação teoria/prática. Porém, ao responder como ocorreu essa relação, diferentes maneiras e entendimentos apareceram nos relatos do que significa para eles a formação que estabelece a relação teoria/prática.

Dos treze entrevistados, seis (6) relataram que os formadores que ministraram os cursos, discutiram os aspectos teóricos das TIC e propuseram aos participantes uma tarefa, que era a elaboração do planejamento de uma proposta que envolvesse o uso das TIC para as crianças que estivesse relacionada aos conteúdos ministrados no curso. A experiência vivida pelo E1 exemplifica essa situação e representa a opinião dos outros entrevistados, conforme observa-se em sua fala: [...] geralmente no curso passam a teoria e dão a oportunidade para planejar e colocar em prática na unidade e depois no último dia do curso, há troca de experiência (E1, 12 anos de magistério).

Essa situação relatada pelo E1, sobre o planejar uma tarefa a partir dos conteúdos ministrados e das discussões realizadas durante o curso, é uma boa proposta para tentar estabelecer a relação teoria/prática, porque essas discussões ajudam os professores a analisarem e refletirem sobre a relação do conteúdo do curso com suas necessidades e, mais importante, com a realidade de sua unidade e turma. No entanto, o fato de a tarefa ser compartilhada somente no último dia do curso não proporciona aos professores a oportunidade de discutir essas tarefas com o formador ao longo do curso. Desta maneira, no decorrer da realização da tarefa na unidade, os profissionais poderão apresentar várias dúvidas e inseguranças por falta de discussões e reflexões durante a formação.

Contrariamente à situação relatada acima, quatro (4) professores afirmaram que o formador que ministrou o curso proporcionou a eles o contato muito superficial com um software<sup>21</sup> utilizando o computador, sem fazer conexão de como aplicar isso com as crianças. O fato de o professor somente acessar e usar o programa durante o curso não garante que ele irá saber utilizar em suas aulas com as crianças. Torna-se explícita essa questão conforme o relato do E5 sobre esta questão:

No curso que fiz quando abordaram o *Stop Motion*<sup>22</sup> foi muito superficial. Nos disseram “existe o *Stop Motion* e a gente faz dessa forma”. Não foi explicado o como trabalhar com a criança, mas sim, o conhecimento para o professor. (E5, 7 anos de magistério).

O relato do E5 evidencia a necessidade dos professores de poderem praticar e refletir sobre como trabalhar o conteúdo que estava sendo proposto. Ao se referir que a abordagem no curso foi “superficial” talvez possa-se dizer que o entrevistado, tivesse a expectativa de poder entender e utilizar a ferramenta com as crianças. Ao realizar atividades que envolvem as TIC durante o curso, devem ser propostos desafios que façam o professor acionar os conhecimentos adquiridos e concomitantemente refletir sobre como desenvolver as propostas com as crianças.

---

<sup>21</sup> *Movie Maker*: software de edição de vídeos da Microsoft, o qual permite adicionar efeitos de transição, textos personalizados e áudio nos filmes.

<sup>22</sup> *Stop Motion*: é uma técnica que utiliza a disposição sequencial de fotografias de um objeto inanimado em diferentes posições, de maneira que possa simular o seu movimento.

Os outros três (3) professores afirmaram que foram utilizadas análises de modelos de prática quando realizaram o curso. Neste caso, os modelos de práticas analisados são aqueles considerados como referência, ou seja, bons modelos. O relato do E2 exemplifica essa questão:

Geralmente eles sempre trazem a teoria, os objetivos, junto com práticas que já aconteceram. [...] tiram ideias de práticas que aconteceram e trazem para que possamos entender a teoria a partir da prática e trazer para o nosso trabalho. (E2, 5 anos de magistério).

Como relatou E2, o curso possibilitou a análise de práticas, respaldada teoricamente. Essa análise é uma boa alternativa para as discussões nos grupos de formação, e envolve analisar as ações dos professores em situações didáticas que já ocorreram, não com a intenção de impor modelos para serem seguidos, mas sim como objeto de análise e estudo para possíveis avanços nas práticas dos professores.

A partir dos relatos dos entrevistados é possível inferir que, embora haja esforços para relacionar teoria/prática nos cursos de formação continuada ofertados, ainda não foi possibilitado aos professores a reflexão sobre a prática em seu contexto real, durante o processo de realização do curso. Quando os professores tiverem a oportunidade de refletir sobre como os conteúdos da formação podem ser utilizados na prática, poderão estabelecer uma atitude mais crítica em relação a esta questão (GARCIA, 1999).

Com o objetivo de explorar como os conteúdos dos cursos de formação continuada são abordados, a questão feita na sequência aos entrevistados: no início do curso os formadores fizeram diagnóstico das necessidades dos participantes? Dos treze (13) professores, dez (10) relataram que em nenhum momento houve consultas nesse sentido. Os relatos do E11 e E13 exemplificam esta situação:

Não, não fui consultada sobre os conteúdos, não me lembro de ninguém perguntar o que eu esperava. Eles explicaram o que teria no curso, mas já era uma ementa pronta, desde o começo já sabíamos o que teríamos em cada aula. (E11, 10 anos de magistério).

Não houve diagnóstico, quando eu cheguei lá já foram apresentando os tablets e a forma como seria utilizado o equipamento. Eu não lembro de alguém me perguntar “o que você sabe, o que quer aprender. O formador

apresentou os conteúdos e eu fui inserido naquilo. (E13, 3 anos de magistério).

Os relatos acima demonstraram que as necessidades individuais dos professores, de modo geral, não foram consideradas para o desenvolvimento dos conteúdos nesses cursos. O E11 também mencionou em seu relato que “a programação do curso era estabelecida previamente, e todas as aulas já estavam com seus conteúdos fechados”. Conforme já discutido na Revisão de Literatura, a formação continuada de professores “não decorre de um catálogo de cursos prontos” (CAPES, 2013).

Para que cumpra com o seu objetivo, de alavancar novos patamares de qualidade, há que considerar as necessidades e dificuldades, bem como as potencialidades de cada grupo em formação. Cabe ressaltar ainda que o diagnóstico dos conhecimentos prévios dos participantes nos cursos de formação continuada é de fundamental importância, pois muitas vezes o professor não possui clareza de suas próprias necessidades. Entender a realidade sobre as necessidades dos participantes destes cursos, dá ao formador subsídios para o planejamento de suas ações ao longo do curso e, possíveis redimensionamentos do conteúdo a ser ministrado.

Contrariamente, três (03) professores relataram que no primeiro dia do curso foram feitas algumas perguntas sobre a prática dos professores e os usos das TIC, segundo o relato do E9:

Quando nós chegamos eles fizeram questionário perguntando se nós utilizávamos as tecnologias em sala, voltadas à prática com as crianças e o, conhecimento sobre as tecnologias. Se nós usávamos e como usávamos. (E9, 10 anos de magistério).

As evidências mostram que o diagnóstico das necessidades individuais dos professores é realizado em alguns cursos de formação continuada, porém isto foi citado apenas por uma pequena parcela de professores. Em relação a essa questão Garcia (1999), argumenta que ao observar seu grupo, o formador precisa saber o que motiva e o que necessita o professor, de maneira que o formador possa intervir quando necessário, inclusive nos casos de dificuldades apresentadas pelos professores, durante o desenvolvimento do curso.



Para aprofundar essa questão a respeito do diagnóstico inicial perguntou-se: vocês acham importante que haja um diagnóstico das necessidades dos professores? Sobre essa questão, a maioria dos entrevistados considerou fundamental. E3 ao justificar a sua resposta sobre a necessidade do diagnóstico no início dos cursos, opina:

[...] porque existe uma **realidade dentro da unidade**, então seria bom se nos consultassem para saber quais são as nossas **necessidades**, o que gostaríamos de aprender, o **que as crianças estão demonstrando**. (E3, 4 anos de magistério, grifo nosso).

O entrevistado acima demonstra entendimento de como os cursos de formação continuada deveriam ser trabalhados, quando enfatiza aspectos que poderiam ser levados em consideração pelos formadores para auxiliar os professores a se apropriarem das TIC e utilizá-las nas atividades com as crianças. Esse entendimento reflete a opinião de vários autores (FANTIN et al., 2012; GARCIA, 1999; LOPES, 2005) de que em um mesmo grupo de professores poderá existir diferenças geracionais e de conhecimentos sobre as tecnologias e por essa razão o diagnóstico é importante. Sobre essas diferenças e necessidades individuais, segundo relatou E12 sobre o que ocorreu no curso que frequentou:

Tinha gente lá que talvez nunca tivesse mexido nos tablets e como os trabalhos na maioria eram em equipes, tinham pessoas que foram se acomodando, porque os outros faziam por elas e nesse caso permaneceram apenas por causa do certificado. (E12, 5 anos de magistério).

Na opinião do E12, para alguns profissionais não foi possível apreender alguns conteúdos do curso, uma vez que o formador não considerou os saberes iniciais dos professores e também não oportunizou diferentes estratégias para os usos das TIC para que os participantes interagissem de maneira colaborativa.

Em síntese, os professores destacaram os vários momentos formativos ofertados pela SME como formação continuada e reconheceram a importância e o significado dessas ações promovidas pela mantenedora para o desenvolvimento profissional em serviço. Os conteúdos da formação são pré-estabelecidos e fechados

em blocos, e a ausência do diagnóstico inicial não possibilita uma adequação dos conteúdos pré-existentes às necessidades do grupo em formação.

As evidências nos relatos dos entrevistados sobre a relação teoria / prática nos cursos de formação continuada mostram que há esforços da mantenedora para proporcionar situações em que o professor possa refletir sobre os usos das TIC em práticas com as crianças. No entanto, durante o processo de desenvolvimento dos cursos de formação continuada, não estabeleceram a relação dos conteúdos ministrados com os contextos reais das práticas dos professores.

Os conhecimentos adquiridos na formação continuada, mesmo com as dificuldades relatadas, precisam ser colocados em prática nas unidades. No entanto, para que se efetive realmente o uso das tecnologias nas práticas pedagógicas, os professores deverão considerar a importância da integração das TIC em seus planejamentos. A categoria a seguir tratará dessas questões.

### 3.1.3 O ponto de vista dos professores sobre o uso das TIC: importância e razões para a integração no planejamento pedagógico

Esta categoria aborda o entendimento dos professores sobre o uso das TIC no planejamento pedagógico. Para isso analisa o que os professores entendem por TIC, a opinião dos professores sobre a importância e as vantagens de utilizar as TIC como recursos pedagógicos, e em que situações os recursos tecnológicos são inseridos nos planejamentos.

As mudanças existentes na sociedade e a diversidade de maneiras de pensar as tecnologias na educação exigem dos professores reflexões sobre como e quando utilizar as TIC nas atividades com as crianças. A integração das TIC nos planejamentos, sua utilização como recurso pedagógico está diretamente relacionada ao entendimento e o significado que os professores atribuem ao uso destes recursos em suas práticas pedagógicas. O professor, ao explicitar como utiliza as TIC em algumas propostas pedagógicas, expressa as suas concepções sobre as tecnologias no conjunto de práticas da sua turma, ou seja, no currículo local.

Para explorar a noção que os professores tinham sobre as TIC, perguntou-se aos docentes o seguinte: ao que vocês associam o termo Tecnologias da Informação

e Comunicação no contexto da Educação Infantil? Os professores participantes do estudo mencionaram vários aspectos aos quais associam o termo TIC como, por exemplo, a utilização das TIC pelas crianças, aos recursos tecnológicos existentes na unidade, a comunicação e informação com as crianças e a pesquisa para subsidiar os planejamentos.

A maioria dos entrevistados mencionou em seus relatos, a utilização das TIC pelas crianças nas unidades educacionais. Pode-se verificar abaixo o relato do E3 sobre a questão:

Quando penso em TIC, penso em computador, tablet, celular, porque hoje as crianças estão muito ligadas nisso. Acho interessante que as crianças tenham acesso às tecnologias, também nas instituições de educação, para que elas acompanhem a evolução e que tenham um momento nas atividades que possam desfrutar disso. (E3, 4 anos de magistério).

Ao mencionar que as crianças possam utilizar os recursos tecnológicos, o entrevistado está se referindo a necessidade de que a unidade proporcione às crianças a oportunidade de acessar as tecnologias, uma vez que as mesmas já estão presentes no cotidiano das crianças. Como já discutido na revisão de Literatura, Salles e Faria (2012) reforçam que as formas pelas quais a criança compreende o mundo são construídas historicamente na cultura em que está inserida, a partir da cultura familiar e da cultura do seu entorno.

Nesse sentido, as unidades de Educação Infantil são espaços privilegiados para dar continuidade ao que elas já fazem fora da unidade. Ao proporcionar situações de aprendizagem com as TIC que ofereçam às crianças possibilidades de explorar vários recursos tecnológicos, o professor favorece a aprendizagem por meio das linguagens por eles veiculadas (SÃO PAULO, 2008).

No entanto, a maioria associou as TIC ao contexto educacional como era de se esperar, ou seja, como recursos pedagógicos para realizar as ações e atividades. Apenas um (1) entrevistado associou as TIC à ideia de ferramentas com a finalidade de comunicar e informar, relacionando-as ao seu uso pessoal. Segundo o seu relato:

São as ferramentas que usamos e as interações que temos com elas para nos comunicar e para nos informar, como o celular, o computador, que

estamos sempre vendo as notícias, e a gente consegue se comunicar também nas redes sociais. (E2, 5 anos de magistério).

As ferramentas mencionadas no relato do E2 são alguns exemplos que se utilizadas no processo ensino-aprendizagem poderiam possibilitar às crianças experiências em contextos de práticas sociais reais. No entanto, o entrevistado não faz referência às TIC no contexto educacional. Cabe enfatizar que as propostas pedagógicas em conformidade com os contextos reais podem favorecer as interações, a descoberta, a análise e a resolução de problemas, entre outros aspectos, que tornam as propostas mais significativas e contextualizadas. Os professores também associaram, em menor escala, as TIC a pesquisa na internet com o objetivo de subsidiar a elaboração do planejamento pedagógico. Sobre isso, E1 opinou:

Penso muito em pesquisa mesmo! As tecnologias possuem essa facilidade: você pode pesquisar muito mais rápido, bem como ter acesso às várias opiniões para poder formar a sua. (E1, 12 anos de magistério).

A facilidade que o professor tem hoje para buscar na internet diversas fontes e opiniões sobre determinados assuntos o auxilia a pensar e planejar ações para as crianças. Ainda para complementar o entrevistado acima tentou explicar o que quis dizer quando citou o termo “pesquisa”:

Antes do acesso à internet a pesquisa [para o planejamento] era feita somente em livros. Fazíamos a busca do material, mas não sabíamos onde estava o que queríamos, ou seja, uma imagem, ou coisa assim. Hoje é diferente, eu posso buscar na internet, claro que em fontes confiáveis, fontes que sejam seguras, eu tenho muito mais facilidade de acesso e chegar numa imagem, por exemplo, ou no tema que eu queira. (E1, 12 anos de magistério).

Em relação a essa questão Lopes (2005, p.46) argumenta que o professor deve se reconhecer como “pesquisador e aprendente” e, nesse sentido, as “tecnologias digitais são parceiras necessárias e essenciais”. Ao utilizar as TIC para fazer buscas e para outras atividades inerentes à profissão, o professor poderá modificar os modos de planejar o seu trabalho, pois ao incluir as TIC em suas propostas mudam-se as dinâmicas e as maneiras de realizá-las. Cabe ressaltar a opinião do professor em relação aos cuidados com a pesquisa, entendendo que a busca por conteúdo na

internet, auxilia, mas também inspira cuidados com os conteúdos e locais de acessos disponíveis.

Para explorar a opinião dos professores sobre as vantagens que as TIC proporcionam foi feita a seguinte questão: vocês percebem vantagens ao planejar as atividades com o uso das tecnologias? Todos os entrevistados relataram que percebem muitas vantagens ao incluir as TIC nas suas práticas.

Dentre as diversas vantagens mencionadas pelos professores participantes do estudo estão: a possibilidade de inclusão digital das crianças às tecnologias e também a possibilidade de melhoria da aprendizagem por meio da utilização dos recursos tecnológicos. As vantagens menos citadas (porém relevantes) foram a maior participação ativa das crianças nas atividades e as interações que as tecnologias possibilitam.

Conforme já discutido na Revisão de Literatura, Assmann (2005), afirma que as vantagens trazidas pelas tecnologias são possibilitadas quando se asseguram a igualdade de acesso e oportunidades em relação aos usos das TIC. Sobre essa questão, o E3 opina em seu relato: “Para elas [as crianças] uma das vantagens é o próprio acesso ao recurso tecnológico [...]” (E3, 4 anos de magistério). A vantagem está em possibilitar para todas as crianças o contato com as TIC, nas unidades educacionais. Desta maneira, as crianças terão a oportunidade para acompanhar as mudanças tecnológicas e futuramente atuar de maneira crítica e reflexiva na sociedade, inclusive se adaptando às constantes mudanças geradas pelas tecnologias.

A aprendizagem da criança foi outra vantagem mencionada pelos professores. O E9 ao utilizar as TIC nas atividades propostas, justifica a melhoria da aprendizagem, pois em sua opinião, esta ação permite a exploração dos recursos tecnológicos pelas crianças. Segundo o relato do E9:

[...] vantagens tanto para mim quanto para as crianças: o conhecimento. Eu percebo as crianças mais motivadas e mais curiosas. Querem explorar, sabem que dá para fazer, porque já tinham tido acesso em casa. (E9, 10 anos de magistério).

A curiosidade relatada pelo E9 não é suficiente se o professor não se disponibilizar a auxiliar a criança na compreensão do uso dos diferentes recursos

proporcionados pelas TIC. Ao oportunizar o acesso das crianças e contextualizar o ensino por meio das TIC, o professor estará estimulando a descoberta, a criação e a comunicação, aspectos essenciais na aprendizagem participativa.

Sobre a possibilidade e a necessidade de utilizar os recursos tecnológicos para o desenvolvimento do trabalho docente, perguntou-se aos entrevistados: vocês acham importante possibilitar às crianças da Educação Infantil, experiências que incluam as TIC? Os treze (13) professores participantes do estudo afirmaram ser de fundamental importância incluir as TIC em algumas atividades pedagógicas. Ao mencionarem a importância, justificaram suas opiniões. O relato do E8 exemplifica essa questão:

Hoje em dia nós precisamos trazer as tecnologias para dentro da escola, [...] as crianças já nascem com isso na cabeça, elas têm contato com a tecnologia em suas casas. (E8, 15 anos de magistério).

Na opinião do E8, trazer as tecnologias para dentro da unidade é uma necessidade porque as crianças já nascem na sociedade da informação e comunicação, em que as tecnologias são utilizadas no contexto familiar por grande parte delas. As atividades didáticas que envolvem o uso das TIC, permitem às crianças experiências que provocam e despertam o interesse, a imaginação e a investigação por meio da ludicidade. O paradoxo é que se as crianças já se utilizam das tecnologias sem grandes problemas, para alguns professores as tecnologias podem ser consideradas como algo novo, especialmente quando se trata de utilizá-las para o ensino.

Apesar de todos os professores entrevistados afirmarem a importância de proporcionar experiências às crianças com o uso das TIC, dois (2) professores participantes do estudo fizeram uma ressalva ao relatar a preocupação com a exposição demasiada das crianças às tecnologias, e mencionaram a necessidade do equilíbrio na oferta de atividades que envolvam os recursos tecnológicos em relação às outras propostas. O relato do E4 demonstra essa opinião:

Temos que buscar essa tecnologia e trazê-la para a nossa prática na Educação Infantil, mas temos que tomar cuidado com isso. Por que

precisamos ter limite em tudo e buscar a tecnologia, mas sem deixar que ela seja muito maçante ou viciante para criança. (E4, 15 anos de magistério).

A opinião do E4 alerta para o cuidado com o equilíbrio na oferta de atividades que utilizam dos recursos tecnológicos em demasia para as crianças, bem como para outras interações. Conforme discutido na revisão de literatura, para Winner (1983), as tecnologias não são neutras, mas sim pensadas e desenvolvidas em um mundo carregado de interesses e valores, nem sempre compartilhados por todos. Existe, portanto, a necessidade de superação do uso comercial das TIC e da simples atividade que vise a instrução e reprodução de tarefas pelas crianças. Cabe ressaltar, no entanto, conforme já discutido na Revisão de Literatura, que o trabalho com as tecnologias não significa a presença de um trabalho mecânico ou sem reflexão, mas significa a possibilidade de se incluir no planejamento os recursos tecnológicos de maneira criativa, interativa e crítica (FERREIRA, 2016).

Existem duas maneiras possíveis para que o professor planeje a ação docente com o uso das TIC. A primeira diz respeito ao uso dos recursos tecnológicos pelo próprio professor para ensinar, para apresentar ou ilustrar uma atividade e a segunda é a criação de condições para que a criança utilize os recursos e se expresse por meio de novas linguagens (VALENTE, 1999). Ao incluir as TIC no planejamento de atividades, o professor estará instigando as crianças a transformar as informações em conhecimentos práticos que poderão ser utilizados em suas vidas.

Ao inserir o uso dos recursos tecnológicos no planejamento pedagógico, o professor, de certo modo, reconhece a necessidade e importância de sua utilização, porém, como qualquer outro recurso pedagógico, os recursos tecnológicos nem sempre são necessários de serem utilizados em todas as atividades.

Para explorar a questão da necessidade da inserção dos recursos tecnológicos nos planejamentos didáticos, perguntou-se aos professores: em que situações vocês consideram os recursos tecnológicos como bons recursos pedagógicos? Todos os professores mencionaram que os recursos tecnológicos são bons recursos pedagógicos quando facilitam que os objetivos de aprendizagem, previstos no planejamento, sejam atingidos.

Dos treze (13) professores participantes do estudo, dez professores deram exemplos sobre as possibilidades de experiências, em que os recursos foram

manuseados e explorados pelas crianças. O relato do E9 evidencia o uso das TIC com a participação ativa das crianças:

Quando você pensa em fazer uma atividade, poderia simplesmente no lugar de pegar o tablet, pegar o seu celular, poderia tirar foto, colocar no *Datashow* e permitir que as crianças somente escolhessem oralmente o que gostariam de fazer ali no espaço [modificar os espaços da unidade]. Agora, quando você pega o tablet, entrega um para cada criança, tem um significado maior para eles. [...] essa é a diferença do professor de Educação Infantil [...], porque você tem que pensar mil e uma possibilidades e você precisa permear tudo: se você faz uma dobradura de avião, por mais que tenha alguns conhecimentos matemáticos você tem claro que pode trabalhar a questão do movimento para lançar o avião. A criança precisa se movimentar, correr e lançar. (E9, 10 anos de magistério).

O encaminhamento da situação didática mencionado pelo E9 mostra como o professor pode possibilitar às crianças experiências com as ferramentas, neste caso, o tablet. Esse relato é um bom exemplo de uma ação diferenciada promovida pelo professor. Por meio desta ação o professor dá liberdade para que as crianças expressem seus pensamentos ao realizar as atividades propostas. O entrevistado acima ainda exemplifica modos inovadores para o trabalho docente, quando relaciona os usos das TIC e adiciona múltiplas linguagens no planejamento, bem como quando opina sobre a importância das proposições lúdicas nos planejamentos, aspectos esses, essenciais para o trabalho na Educação Infantil.

Os outros três (3) professores participantes do estudo mencionaram exemplos de situações didáticas, em que os recursos tecnológicos são utilizados como recursos pedagógicos pelo professor. O relato do E12 demonstra que há situações em que o uso das TIC pelo professor é realmente necessário:

[...] por exemplo, na questão dos vídeos eu não tenho outro acesso, eu preciso dessa tecnologia para apresentar algo para ilustrar uma proposta, então além dela me ser útil, ela é necessária naquele momento, eu não tenho outra forma de apresentar o vídeo sem o *Datashow* e o computador na minha sala, eu preciso acessar esse recurso, é uma questão de necessidade. (E12, 5 anos de magistério).

O computador e o projetor, foram os recursos pedagógicos utilizados na apresentação do conteúdo, ou seja, é possível afirmar que o professor está familiarizado com os recursos que mencionou. Para Kenski (2003, p.48) é necessário



ao profissional “tempo e oportunidades de familiarização com as novas tecnologias educativas”, para inseri-las em sua prática. No relato do entrevistado, há um viés determinista, ao mencionar que não haveria outra forma de apresentar sua proposta pedagógica, como se por si só as ferramentas tecnológicas fossem transformar a prática.

No entanto, o uso das TIC nas propostas pedagógicas, somente provocará transformações no processo educativo, se o professor ao encaminhar o trabalho crie contexto de escuta e possibilite a participação, a investigação e a pesquisa das crianças e com as crianças. O uso do recurso tecnológico por si só, não representa uma prática inovadora. Para que as práticas sejam consideradas inovadoras, é preciso que haja mudanças nas maneiras de ensinar do professor, ou seja, que a relação do professor com a criança seja entendida como uma relação em que ambos possam protagonizar o ato de educar, de ensinar e aprender (LOPES, 2005).

Para explorar um pouco mais essa questão perguntou-se aos professores: baseado em que vocês incluem as TIC no planejamento? Todos os entrevistados responderam que se baseiam primeiramente nos interesses e nos saberes necessários às crianças para planejar uma situação didática e depois, verificam se nessa proposta será útil o uso do recurso tecnológico. O E2 afirmou:

As crianças passearam na unidade identificando os elementos do entorno, tais como gravetos, folhas, areia, terra, bichinhos. Nossa! Eles adoram descobrir bichinhos com a lupa, e eles [...] vêm mostrar para a gente! Também flores e minhocas. Eles acham muitos elementos no entorno, até sementes. Então propus que eles fotografassem e depois nós fizemos uma exposição, para que eles [...] apreciassem as suas imagens. (E2, 5 anos de magistério).

A utilização do tablet como recurso pedagógico surgiu da necessidade de possibilitar maior foco e observação das crianças nos elementos naturais, porque a ação direta da criança com o recurso tecnológico possibilita captar a imagem do elemento e socializar as descobertas entre as crianças. Cabe ressaltar, que a utilização dos recursos tecnológicos pelos professores deve estar associada às atividades, sequências de atividades ou projetos de trabalho realizados pelas crianças. O entrevistado acima complementa o seu relato sobre a inclusão da fotografia em seu planejamento:

[...] um grupo [de crianças] foi até na esquina, onde tem várias flores, para buscá-las e nós estávamos trabalhando a linguagem visual, com base nas obras da artista Brigitte Collins, ela trabalha com imagens de elementos naturais. Então eles buscaram elementos naturais no entorno, os fotografaram e recriaram obras com esses elementos. Por se tratar de elementos naturais [...], então nós fotografamos e expusemos as fotografias das produções. (E2, 5 anos de magistério).

O uso desse recurso nessa situação didática relatada permitiu que as crianças participassem da proposta de forma ativa, pois com uso dos tablets, as crianças puderam escolher e agir com autonomia para realizar as suas produções. A própria exposição mencionada pelo professor entrevistado, para além do simples produto das ações (fotografia) com o recurso tecnológico, ou seja, o uso do tablet para fotografar, poderá proporcionar interações e compartilhamento entre as crianças ao visualizarem a exposição.

Em síntese, para os professores participantes do estudo a utilização das tecnologias no ambiente educacional é importante e é fundamental planejar propostas que permitam as crianças vivenciarem experiências em que utilizem os recursos tecnológicos. Ao incluir as TIC no planejamento os professores consideraram em primeiro lugar os saberes necessários e os interesses das crianças e também a potencialidade do recurso tecnológico para auxiliar o processo de aprendizagem.

Todos os professores mencionaram a importância da inclusão digital da criança, a possibilidade de melhoria da qualidade da aprendizagem por meio da utilização dos recursos tecnológicos, a participação ativa das crianças nas atividades e as interações que os usos das tecnologias possibilitam entre as próprias crianças e das crianças com os recursos tecnológicos.

A próxima categoria abordará como acontece a utilização das TIC nas práticas dos professores, a socialização dos conhecimentos adquiridos nos cursos de formação continuada e a condução das ações que envolvem o uso das TIC.

#### 3.1.4 A utilização das TIC nas práticas dos professores: os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação continuada à realização da prática pedagógica

Esta categoria trata do uso das TIC nas práticas pedagógicas dos professores. Para tanto, analisa como os professores utilizam conhecimentos adquiridos nos

cursos de formação continuada e as mudanças ocorridas nas práticas pedagógicas após a realização destes cursos.

Como já foi discutido na categoria anterior, os professores reconhecem a importância e as vantagens do uso das tecnologias no planejamento do trabalho docente, mas o simples reconhecimento das vantagens e a inclusão das TIC no planejamento, não garantem que os professores inovem as práticas pedagógicas.

Para entender como os professores utilizam os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação continuada e sua repercussão nas ações docentes, perguntou-se aos participantes: vocês utilizaram em suas práticas, algum conhecimento que aprenderam no curso? Dos treze (13) professores, nove (9) relataram terem utilizado o conhecimento adquirido no curso em suas práticas, três (3) professores relataram que utilizaram em parte o que aprenderam no curso e apenas um (1) professor relatou não ter utilizado os conhecimentos adquiridos.

Os professores que utilizaram os conhecimentos adquiridos nos cursos em suas práticas deram exemplos de como conseguiram fazer. O relato do E9 representa a opinião desses professores:

Consegui utilizar na minha prática o que aprendi e percebi avanços também. Porque quando você usa ferramentas diversificadas, diferenciadas, você consegue perceber avanços nas crianças. Você consegue colocar na prática e perceber que está [...] ampliando os conhecimentos, porque realmente consegue inovar no trabalho. Tecnologia é uma coisa que se vejo alguém usar e dá certo, aí eu vou usar também. Eu comecei a ver esse movimento forte de utilização, quando os tablets chegaram [...], mas é porque nós tínhamos uma diretora e uma pedagoga que corriam atrás sempre dando amparo em tudo que nós precisávamos dispostas a ajudar. (E9, 10 anos de magistério).

O fato de incluir ferramentas diversificadas, em suas práticas permitiu ao professor inovar a sua ação docente e ampliar os conhecimentos de como utilizá-las com as crianças. O E9 afirma também, que “ao entrar em contato e conhecer diferentes proposições didáticas fiquei interessado em desenvolvê-las também com a minha turma” (E9, 10 anos de magistério). Neste caso específico o curso proporcionou ao professor o aumento de seu repertório de práticas.

De acordo com Ferreira (2016), para que os professores possam pensar como incluir as TIC nos ambientes de aprendizagem, os cursos de formação continuada

precisam auxiliar os professores a entender como se sentem, pensam e agem mediados pelos recursos tecnológicos.

Os três (3) professores que relataram que utilizaram em parte o que aprenderam nos cursos, também mencionaram que utilizaram as TIC em suas atividades a partir do curso realizado, mas que o curso não havia sido tão aprofundado no que se refere ao uso dos recursos tecnológicos com as crianças. Como pode ser observado no relato do E4:

Muito pouco, porque como eu falei, nós aprendemos mais a parte técnica do manuseio da tecnologia, ou seja, tirar uma foto: sombra e luz é conhecimento para mim. [...] O que deve ser voltado para eles é o caráter lúdico, por exemplo, o jogo, Pensando nesse sentido, o curso foi voltado mais para mim como professora. No uso do tablet um pouco. O conhecimento técnico de mexer no tablet eu já tinha. [...] agora na questão da montagem do *Stop-motion* ajudou, o que eu precisava era conhecer possibilidades de uso na prática pedagógica para trabalhar com as crianças. (E4, 15 anos de magistério).

Para o entrevistado acima o curso que frequentou o ajudou em sua ação docente para o uso das TIC, entretanto, em sua opinião, o aproveitamento do curso seria maior se houvesse a ampliação das possibilidades para o trabalho com o uso das TIC com as crianças. Cabe ressaltar que essa questão está diretamente relacionada aos aspectos teóricos/práticos abordados no curso, ou seja, algumas questões abordadas nos cursos de formação continuada somente farão sentido para o professor ao serem colocadas em prática na ação e na interação com as crianças.

Ainda sobre o aproveitamento dos conhecimentos proporcionados pelo curso para o uso na unidade, um (1) professor relatou que o curso que frequentou não teve relevância e não acrescentou conhecimento para a sua prática. Como pode ser observado no seu relato:

Não, acho que não. Foram coisas que eu já vi na minha graduação, então coisas que eu já utilizei. Deram um “trabalhinho” de plano de aula com uso das tecnologias. Algo que eu já fiz com as minhas crianças, então era algo já conhecido. (E6, 5 anos de magistério).

Neste caso específico o E6 já possuía conhecimentos sobre o uso das tecnologias na Educação Infantil e por essa razão não considerou relevantes os conteúdos propostos nos cursos. O fato de o professor relatar que não utilizou

conhecimentos do curso em sua prática não significa que o curso não proporcionou conhecimentos. Esta questão pode ser observada na complementação do seu relato: “Mas, não que os cursos tenham mudado a minha prática da forma que eu pensei que mudaria, [...] Enriqueceu” (E6, anos de magistério). Talvez, as expectativas do professor fossem maiores em relação ao que foi trabalhado no curso que frequentou, pois admitiu que o curso enriqueceu as suas práticas.

Os conhecimentos adquiridos nos cursos pelos professores poderão: ampliar os saberes, qualificar o trabalho docente, ser socializados nas unidades e proporcionar qualidade às ações em uma mesma unidade.

Para explorar a questão da importância das discussões sobre os conteúdos abordados nos cursos de formação continuada e conseqüentemente nas propostas de práticas com as crianças, perguntou-se aos professores participantes do estudo o que pensavam sobre o compartilhamento de ideias e conhecimentos que foram trabalhados durante a realização dos cursos. Todos os professores (13) responderam ser de fundamental importância estas interações e trocas, como pode-se observar no relato do E6:

Acho importante porque quando nós falamos da nossa prática, o colega ao lado pode ter essa mesma experiência com um olhar diferente. Quando nos juntamos e discutimos sobre as bagagens de cada um é interessante, para você ver que em determinada situação se uma pessoa fez de uma forma diferente e deu certo, como você pode fazer daqui para frente, e das experiências que você ouviu. (E6, 5 anos de magistério).

As discussões coletivas ampliam as possibilidades de qualificar a prática pedagógica, na medida em que há o compartilhamento de experiências. Quando os professores compartilham o conhecimento adquirido com os colegas de profissão aumentam as possibilidades de que o conhecimento seja discutido e difundido com maior efetividade (KENSKI, 2002).

As interações e discussões quando oportunizadas nos cursos de formação continuada podem possibilitar que os professores compartilhem seus saberes com os demais, seja com os colegas que estão frequentando o curso, seja também com os colegas nas unidades em que trabalham.

Para Kenski (2002, p.258) as “múltiplas interações e trocas comunicativas” entre os professores, poderão proporcionar a reconstrução e reelaboração dos conhecimentos por todos. As interações e trocas sobre os diferentes posicionamentos diante do conhecimento adquirido nos cursos de formação continuada, os debates e as análises críticas permanentes, inclusive no interior das unidades de Educação Infantil, contribuem para a compreensão e elaboração dos conhecimentos pelos professores.

Para aprofundar um pouco mais essa questão sobre o compartilhamento de conhecimentos, perguntou-se o seguinte aos professores participantes do estudo: vocês tiveram oportunidades de socializar os conhecimentos adquiridos nos cursos com os colegas nas unidades em que trabalhavam? Dos treze (13) professores, seis (06) relataram que tiveram a oportunidade de compartilhar os conhecimentos adquiridos nos cursos com os colegas na unidade em que trabalhavam. O E9 exemplifica como compartilhou os conhecimentos com seus colegas na unidade:

Quando eu fiz o curso, eu passei um resumo para todos. Elaborei uma apresentação no *Datashow* para discussão em um sábado pedagógico. A pedagoga destinou 40 minutos para que eu pudesse falar sobre todas as possibilidades de planejamento com as tecnologias e lá [na unidade] nós sempre compartilhávamos muito essas questões. (E9, 10 anos de magistério).

No entanto, isto só foi possível devido ao fato de a equipe gestora de sua unidade ter organizado reunião para que o professor pudesse compartilhar as experiências com os demais colegas. Essas ações da equipe gestora são iniciativas importantes para promover o interesse e a motivação dos professores para o uso das TIC.

Apenas dois (2) professores relataram que não tiveram a oportunidade de compartilhar com nenhum colega, os conhecimentos adquiridos e justificaram que isso não foi possível por não disponibilizarem de tempo.

Os cinco (5) professores que não tiveram a oportunidade de socializar com todos os colegas de trabalho os conhecimentos adquiridos nos cursos, o fizeram apenas com os colegas de sala e por iniciativa própria. Observa-se o que o E13 afirma sobre essa questão:

[...] com as colegas de sala sim, eu consegui falar, nós sempre comentávamos sobre os cursos que realizávamos, até porque eu estava fazendo um curso e a colega outro [...] eu participava do projeto dela e ela muito prestativa também participava do meu. Então foi possível essa interação entre as colegas de sala. (E13, 3 anos de magistério).

Os entrevistados relataram também que o compartilhamento ocorreu nos horários de café, almoço ou mesmo quando as crianças estavam na área externa, participando em atividades não dirigidas, momentos esses que os professores consideraram terem mais tempo para conversar. Sobre essa questão o E10 e o E13 relataram:

[...] em momentos que dá certo, por exemplo, no horário de café, no horário de almoço, perguntam para mim: “Aquele curso que você está fazendo, o que você traz?” E o que eles ensinam? (E10, 9 anos de magistério).

[...] nós conversávamos nos momentos em que estávamos com as crianças, no momento do parque que é um momento livre que as crianças têm para brincar, nesse momento nós conseguimos conversar bastante ou também no momento dentro de sala, quando as crianças estavam fazendo desenho, que é um momento mais tranquilo. (E13, 3 anos de magistério).

Os relatos do E10 e do E13 demonstram o fato de não existir nessas unidades tempo planejado para o compartilhamento e socialização dos saberes dos professores. Nesse caso, é possível afirmar que a socialização dos conhecimentos adquiridos nos cursos é resultado do interesse apenas dos professores, pois de acordo com os relatos acima, os professores que não tiveram oportunidade de participar do curso demonstraram interesse em saber o que seus colegas aprenderam nos cursos que frequentaram. As interações geradas por meio da socialização e do compartilhamento dos conhecimentos construídos no curso, também podem ser alternativas de aprendizagem para aqueles que por um motivo ou outro não participaram de cursos dessa natureza. Estas ações podem mobilizar os professores para refletir sobre a questão e a estabelecer relações com as práticas pedagógicas com o uso das TIC.

Conforme a posição de Garcia (1999), os cursos de formação continuada deveriam ajudar os professores a inovar e promover o desenvolvimento curricular da instituição como um todo, pois o binômio formação e mudança são entendidos pelo autor, como processos indissociáveis.

Para explorar ainda um pouco mais a questão das mudanças ocorridas na prática dos professores, a partir dos cursos de formação continuada, perguntou-se aos participantes: vocês perceberam mudanças relevantes em suas práticas com os usos das TIC, a partir da participação nos cursos de formação continuada? Dos treze professores, onze (11) afirmaram que perceberam mudanças em suas práticas após a realização dos cursos. Contrariamente, dois (2) entrevistados relataram que não perceberam avanços em suas práticas e justificaram o fato de já terem conhecimentos prévios em relação as TIC e, portanto, o curso não provocou mudanças relevantes em suas práticas.

Entretanto, na opinião da maioria dos entrevistados, os cursos ajudaram na utilização dos recursos tecnológicos nas propostas pedagógicas, bem como no uso pessoal das ferramentas tecnológicas. A opinião do E13 sobre os avanços em sua prática é demonstrada em seu relato: “Esse curso abriu novas possibilidades de integrar diferentes ferramentas, por exemplo, o tablet, o *Datashow*, computador, o retroprojetor, de unir todos eles”. (E13, 3 anos de magistério).

O relato do E13 mostra que para além da utilização das TIC nas propostas pedagógicas, o curso possibilitou ampliar os conhecimentos para o uso de mais de um recurso tecnológico, de maneira conjunta, ou seja, utilizá-los associando as diferentes funções aos objetivos propostos.

As atividades realizadas com o uso das TIC poderão oportunizar experiências para que as crianças possam se familiarizar com a linguagem tecnológica. Conforme discutido na revisão de literatura, para o fortalecimento das práticas pedagógicas as experiências de aprendizagens possibilitadas às crianças precisam partir de um planejamento intencional na Educação Infantil. A escola precisa possibilitar o uso das TIC de acordo com seus propósitos didáticos, como ferramentas que auxiliem os encaminhamentos dos professores e a aprendizagem das crianças. Essa questão significa uma mudança na prática pedagógica. Observa-se como o E2 abordou essa situação em seu relato:

[...] hoje sabemos que as crianças têm muito contato com a tecnologia, às vezes até joguinhos em casa, os pais dão para eles mexerem, mas não pensam de forma educativa. No curso nós aprendemos várias formas de como trabalhar, utilizar os recursos tecnológicos com finalidade educativa. (E2, 5 anos de magistério).



O fato de aprender várias formas de trabalhar e utilizar os recursos tecnológicos com finalidade educativa, é um bom exemplo do uso das TIC nas atividades. Para Moran (2007) o professor precisa aprender a gerenciar e integrar os recursos tecnológicos de modo contextualizado em suas propostas, pois ao utilizar os recursos tecnológicos de maneira criativa e inovadora, dinamizam-se as atividades e há contribuição para o aprendizado das crianças.

Entretanto, conforme discutido acima, não basta o professor reconhecer as contribuições das TIC para suas atividades, e inseri-las no planejamento e nas atividades com as crianças. Para que os cursos favoreçam ainda mais as mudanças nas ações docentes, precisarão discutir com os professores as características das crianças com as quais trabalham. O relato do E5 evidencia esta questão:

[...] hoje eu consigo ter uma visão diferenciada da criança, então eu entendo uma criança que pega um smartphone e fica mexendo, que abre um joguinho, que abre a internet e navega. Agora as minhas crianças aprenderam que tem um lugarzinho no Google e que se apertar e falar, o Google pesquisa e aparece a pesquisa para elas. Aprendi a entender a linguagem da geração da criança de hoje, eu não fazia ideia por mais que eu já tivesse trabalhado na área, eu não tinha essa visão. Hoje se me perguntar sobre geração Y e Z, eu saberei dizer porque o curso me deu essa bagagem. (E5, 7 anos de magistério).

O conhecimento sobre o desenvolvimento das crianças na sociedade tecnológica, construído nos cursos de formação continuada, possibilitou ao entrevistado a construção de práticas que mobilizaram as aprendizagens, pois como ele mesmo argumentou: “passei a conhecer a linguagem da criança de hoje”.

A construção do currículo local para as turmas de Educação Infantil, precisa considerar a identidade das crianças, a forma como aprendem, como se desenvolvem, assim como as suas necessidades e interesses, conforme discutido na revisão de literatura.

Os avanços esperados nas práticas dos professores estão diretamente relacionados aos modos com que utiliza os recursos tecnológicos. É ingênuo pensar que a simples substituição, por exemplo, do quadro negro pelo projetor, se constitui em inovação para o ensino e para a aprendizagem. Os recursos tecnológicos

precisam ser explorados de maneira que haja mudanças nos modos de ensinar e aprender.

Todos os professores responderam que utilizam os recursos tecnológicos em suas propostas com as crianças. No entanto, a maneira como utilizam é que irá caracterizar ou não as inovações na prática do professor. Para verificar essa questão, foi feita a seguinte questão aos professores: o que vocês entendem por uma boa proposta pedagógica que envolva o uso das TIC? As respostas dos entrevistados variaram de propostas que partem do interesse e saberes das crianças, propostas que motivem as crianças, que tragam resultados positivos para a aprendizagem a propostas que promovam interações e que ampliem os conhecimentos das crianças. O relato do E13 sintetiza e representa a opinião de todos os entrevistados:

[...] uma prática pensada na criança, no que esse processo irá agregar para ela, que parta também do interesse da criança, do que ela já vivenciou, porque a criança também possui conhecimentos [...] e depois o resultado, porque o resultado será a motivação, a satisfação que ela terá ao realizar essa prática, como também o que agregou e o que ampliou: o que ela conseguirá fazer a partir da sua experiência. (E13, 3 anos de magistério).

Uma boa prática pensada com a criança e para a criança pode gerar satisfação, motivação e aprendizagens, pois desperta o interesse da criança e ao mesmo tempo permite a ela conhecer e aprender. Cabe ressaltar que como toda e qualquer boa situação didática, significativa e contextualizada, o uso dos recursos tecnológicos quando explorados em ambiente de colaboração e participação, possibilita novas maneiras de se apropriar do conhecimento.

Para entender como os professores estão conduzindo as suas práticas, perguntou-se: vocês poderiam me dar um exemplo de uma boa prática com o uso das TIC que já realizaram com as crianças? Dos treze (13) professores entrevistados, nove (9) mencionaram trabalhos com fotografias com o uso do tablet. Os outros quatro (4) professores citaram diferentes trabalhos como, por exemplo, trabalhos com sombra (projektor), com entrevista (tablet), com jogo (tablet) e com música (rádio).

Ao analisar as práticas propostas pelos professores, evidenciou-se que das treze (13) práticas pedagógicas citadas pelos entrevistados como boas práticas, oito (8) delas foram inspiradas a partir da participação dos professores nos cursos de

formação continuada que abordavam as tecnologias, promovidos pela instituição mantenedora. Desse total de práticas, três (3) eram referentes à produção de vídeo *Stop Motion*, que abordavam diferentes temáticas e cinco (5) práticas eram sobre as pesquisas de Natureza e Cultura, referentes à comunidade local da unidade de trabalho dos professores participantes.

A prática de criação e produção do *Stop Motion* com as crianças e o trabalho de pesquisa no entorno da unidade citadas pelos entrevistados como boas práticas foram tarefas que os professores realizaram no curso que frequentaram, discutidas na primeira categoria deste estudo. Pode-se observar os relatos do E4 e do E8 a respeito das práticas realizadas:

[...] fiz também a proposta do *Stop-motion*, em que eles fizeram os bonequinhos de massinha e foram tirando fotos, baseado em uma parlenda. Era uma parlenda chamada “Lá vai a bola”, [...] já estava trabalhando com eles. Trabalhávamos no momento várias parlendas e eles escolheram essa para cantar, cada um fez um bonequinho de massa de modelar. Montamos o cenário, tiramos as fotos e eu montei o *Stop Motion* no final. (E4, 15 anos de magistério).

No ano passado [a formação continuada em serviço] foi sobre família, as questões culturais locais, e nesse trabalho sobre família eu trouxe os avós para dentro de sala e nós filmamos a avó com o neto e usamos o *Movie Maker*. Deixamos exposto o vídeo rodando de como foi a visita da avó. Elas falaram sobre a infância delas. Cada dia vinha uma e elas contavam do que brincavam, de como era em seu tempo. [...] aliado a esse trabalho outra proposta foi o Brinca Curitiba<sup>23</sup>, nós utilizamos as fotos das infâncias dos pais brincando nos espaços da cidade. (E8, 15 anos de magistério).

As propostas relatadas pelos professores podem ser consideradas como um avanço para a utilização das TIC nas atividades com as crianças. Cabe ressaltar que ao relatar como fizeram a integração em suas práticas, cinco (5) professores admitiram que ainda utilizam muito pouco as tecnologias em suas práticas com as crianças. Como pode-se observar no relato do E2: “Uso pouco, porque nós estamos

---

<sup>23</sup> O projeto Brinca Curitiba foi desenvolvido pelo Departamento de Educação (gestão 2013-2016) e visava desenvolver ações que mobilizassem a reflexão sobre o brincar no contexto da nossa cidade, por meio da construção de brinquedos, mapeamento das brincadeiras preferidas da infância dos profissionais e famílias, levantamento e coleta de materiais que retratassem o brincar em tempos passados, seja em instituições educativas ou em outros espaços, e também as brincadeiras de hoje nas instituições.

nos adaptando com a tecnologia no dia a dia. As crianças têm mais acesso à essas coisas, mas dentro das unidades é um processo mais lento do que em casa”. (E2, anos de magistério).

Entretanto, assim como o E2, os outros quatro (4) professores ao afirmarem que estão utilizando pouco as tecnologias, já consideraram a necessidade de ampliar as possibilidades de usos das TIC. As opiniões dos entrevistados mostram que ainda será necessária maior adaptação dos professores aos recursos tecnológicos para o trabalho na Educação Infantil.

Mesmo com o pouco uso, o fato de esses professores utilizarem as TIC, vinculadas às propostas previamente planejadas para suas turmas e o fato de os recursos tecnológicos terem várias possibilidades de uso, estão proporcionando diferentes situações de aprendizagem para as crianças e vivências que poderão vir a fazer parte do cotidiano nas unidades. O E5 afirma sobre essa questão:

[...] hoje você pode se utilizar de um rádio com leitor de CD para ouvir a contação de uma história ou para um trabalho de movimento com música. Você faz uma sequência didática e lá tem parte do que precisa mostrar: um vídeo que fale sobre a natureza, por exemplo, e então o recurso está sendo utilizado. Por causa da adaptação das TIC na unidade de repente não utilizo ainda como deveria, por conta da nossa realidade hoje, mas está sendo utilizada. (E5, 7 anos de magistério).

Apesar de afirmar que a sua unidade de trabalho está se adaptando aos recursos tecnológicos, o entrevistado acima demonstra conhecimento sobre as várias possibilidades de utilização das TIC. A partir dos exemplos citados é possível afirmar que há a necessidade de maiores avanços para aproveitar a potencialidade das TIC nas atividades com as crianças. Segundo Lopes (2005) as inovações provenientes dos usos das TIC, deverão ser referentes às perspectivas metodológicas, de maneira que sejam capazes de provocar mudanças na construção do processo de ensino-aprendizagem.

A diferença da utilização de um recurso tecnológico no espaço da casa da criança e a utilização em uma instituição de educação está na intencionalidade. Na educação as ações planejadas com o uso das TIC devem dialogar com os objetivos propostos. O relato do E8 mostra como isto acontece em sua prática com as crianças:

[...] existem histórias infantis feitas em cordel. Pesquisamos na internet, para mostrar como é, também as rimas para que pudessem montar os seus cordéis. Também as histórias em quadrinhos [...] porque lá [no tablet] tem um programa que você faz o fundo, o cenário com as crianças, elas desenham e já copia e cola as imagens no fundo, isso tem no próprio programa do tablet. (E8, 15 anos de magistério).

Segundo a BNCC (BRASIL, 2016), o currículo fornecerá subsídios para a organização dos ambientes de aprendizagem e que cumprirá com o objetivo de garantir os direitos das crianças de acesso ao conhecimento. As situações didáticas propostas pelo E8 demonstram a importância de o professor saber utilizar as tecnologias para inovar o ato de ensinar. Essa situação didática é um bom exemplo do uso das tecnologias, porque modifica a maneira do professor ensinar e da criança aprender. Esse relato demonstra a utilização dos recursos tecnológicos para ampliar as possibilidades na realização das propostas, e a presença da busca por informações na internet.

As situações didáticas, permeadas ou não pelos recursos tecnológicos precisam ser coerentes com os objetivos de aprendizagem. O exemplo relatado pelo E11 mostra a utilização do tablet pela criança e também mostra as intenções pedagógicas do professor:

[...] quando nós fomos fazer o nosso planejamento, uma das propostas era a realização de uma receita culinária. No tablet tem um aplicativo de realizar uma receita culinária, é como se fosse um jogo, e você pode fazer um bolo virtual, você quebra o ovo e coloca os ingredientes. Com o tablet, queríamos dar noções de quantidade, de ingredientes e modo de fazer, porque a receita continha ovos, trigo, farinha, fermento, então nós fomos explicando: “você não precisa colocar dois ovos”, então eles colocavam, “duas colheres de trigo” e eles colocavam, tudo no tablet! Depois nós fizemos juntos o bolo real, ainda as crianças tiraram fotos do bolo, nós vimos todas as fotos, na roda de apreciação de imagens. (E11, 10 anos de magistério).

O entrevistado demonstra clareza sobre os objetivos de aprendizagem previstos no planejamento de modo que, além de ensinar a jogar, também oportunizou noções de misturas, no caso das receitas culinárias no tablet e também experiências culinárias ao produzir um bolo. Esta associação de propostas mostra que os recursos tecnológicos precisam potencializar as interações e as práticas já existentes nas unidades. Cabe ressaltar que a associação das diferentes propostas reforça a importância das duas situações didáticas, sendo que ambas se complementam.

Os outros onze (11) professores trouxeram exemplos de práticas também significativas, nas quais as crianças participaram ativamente, em interação com os seus pares e com o professor. Observa-se o relato do E9 sobre sua prática para exemplificar essa questão:

A ideia foi fazer uma atividade na área externa sobre a modificação e melhoria dos espaços. Então nós pegamos os tablets e com as crianças nos dirigimos para fora e orientamos para que eles olhassem o que gostariam de mudar nos espaços e fotografassem. Falamos para as crianças “Depois iremos imprimir e vocês vão desenhar como vocês gostariam deste lugar”. Isso acabou gerando transformações dentro do CMEI, nas casinhas de bonecas, que na época não tinham brinquedos e as crianças da turma foram dando sugestões para a melhoria. (E9, 10 anos de magistério).

A atividade relatada pelo entrevistado acima considera e valoriza a criança por meio da produção e de suas opiniões. Esse relato é um bom exemplo da participação efetiva da criança na organização dos espaços da unidade. O documento das DCNEI (BRASIL, 2009) reforça a necessidade do planejamento de possibilidades de experiências que considerem o protagonismo infantil, conforme discutido na revisão de literatura. O uso do recurso tecnológico (tablet, neste caso), permitiu que a criança expressasse sua opinião e pensamento a respeito das mudanças nos espaços da unidade. A fotografia e o desenho das crianças foram os meios para a comunicação de suas ideias. Nesse caso, os recursos tecnológicos foram ferramentas potentes para os professores, pois proporcionaram a aprendizagem ativa e participativa das crianças.

O recurso tecnológico também possibilitou que as crianças se expressassem, o que resultou nas transformações do espaço externo. Assim, a análise das propostas acima, se relacionadas com a formação continuada configura que:

[...] os processos educativos não são lineares do ponto de vista ensinar-aprender, são processos cooperativos em que aprendizagem seja vida, na qual os sujeitos são coautores em constante processo de interação. (LOPES, 2005, p.37).

As experiências construídas na formação se diferenciam de indivíduo para indivíduo, se diferenciam também nos processos educativos, nas escolhas e nas maneiras de propor os trabalhos.

Em síntese, os professores, em sua maioria, afirmaram que os conteúdos ministrados nos cursos foram muito bem aproveitados e utilizados em suas práticas pedagógicas. Esses conhecimentos puderam ser socializados nas unidades em que trabalham, em reuniões administrativas e pedagógicas de maneira coletiva e em situações informais entre os professores de uma mesma turma, com isso, houve mudanças positivas em suas práticas em relação ao uso das TIC.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do estudo apresentado foi analisar se os cursos de formação continuada da Rede Municipal de Ensino de Curitiba contribuem para o uso das TIC em propostas pedagógicas, pelos professores da Educação Infantil.

Os objetivos específicos do estudo foram: verificar as condições e incentivos oferecidos aos professores para a utilização das TIC, pela SME e pelas unidades em que trabalham; identificar a importância e os desafios dos cursos de formação continuada ofertados pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba para os professores da Educação Infantil; identificar o ponto de vista dos professores para o uso e integração das TIC no planejamento pedagógico; identificar como são conduzidas as práticas pedagógicas com o uso das TIC pelos professores.

A análise e a discussão do conjunto de relatos dos professores possibilitaram responder aos quatro objetivos específicos do estudo. Em relação ao primeiro objetivo – verificar as condições e incentivos oferecidos aos professores para a utilização das TIC, pela SME e pelas unidades em que trabalham – as evidências apresentadas na seção anterior propiciaram o entendimento de que existe uma infraestrutura mínima, isto é, diversidade de recursos tecnológicos, mas em número reduzido para o uso de todos os professores. No entanto, o número reduzido dos recursos não é considerado um problema para os professores, pois esses recursos são pouco utilizados pelo corpo docente.

As evidências possibilitaram verificar que há uma incoerência nos relatos dos professores no que diz respeito à infraestrutura, pois embora reconheçam que existe infraestrutura básica para o encaminhamento de propostas com a utilização das TIC, no decorrer das entrevistas, mencionaram aspectos limitadores do uso dos recursos tecnológicos que indicam fragilidades e precariedade da infraestrutura. A falta de acesso à internet foi um dos fatores mais citados. De acordo com os professores, a falta de acesso à internet limita, desde a possibilidade de os docentes buscarem informações e conteúdos para elaboração dos planejamentos, até mesmo a utilização dessa ferramenta para a prática pedagógica, como por exemplo, na ocasião do uso do dispositivo móvel, tablet, com o qual a criança teria acesso à pesquisa e a informações na internet.



Segundo as declarações iniciais dos professores, eles recebem incentivo da EPA para utilizar as TIC em suas atividades, porém no decorrer das entrevistas as respostas indicaram que os incentivos eram apenas para a solicitação da utilização dos recursos tecnológicos pelo professor, especialmente do tablet. Nesse sentido, ainda há pouco incentivo, por parte da EPA, para que os professores utilizem as TIC em suas propostas. Cabe ressaltar, que a maioria dos professores mencionou que a utilização das TIC depende mais de ações e iniciativas individuais dos professores, do que de incentivos dos gestores da unidade.

Os professores não têm segurança para realizar o trabalho com as TIC, porque não lhes foram oportunizadas, na maioria das unidades, estudos e reflexões para subsidiar e incentivar a utilização dos recursos tecnológicos. A realidade nas unidades participantes do estudo, no que se refere aos diálogos da equipe de professores com a EPA sobre o uso das TIC nas práticas pedagógicas, está aquém do esperado pelos professores. Com a chegada dos tablets nas unidades, houve, por parte da EPA, ações para apresentar a ferramenta e para informar aos professores de que deveriam utilizar, mas em contrapartida, não houve orientações de como utilizar a ferramenta no trabalho docente.

Uma vez que a criança está vivenciando as tecnologias fora das escolas mais precocemente, cabe à unidade de Educação Infantil acompanhar essa tendência, abrindo espaços e oferecendo condições para que os professores possam utilizar e adaptar as TIC às necessidades das crianças.

Para que isso aconteça, as unidades educacionais precisam oferecer condições, como acesso aos recursos tecnológicos, infraestrutura mínima, bem como incentivos para o uso dos referidos recursos.

No que se refere à infraestrutura e incentivos, é possível afirmar que existem fatores que limitam o uso das TIC nas práticas dos professores. Alguns fatores são de ordem externa à unidade educacional e mais difíceis de serem resolvidos e outros de ordem interna, que necessitam de planejamento de ações integradas entre a equipe de professores e a EPA.

Os fatores externos limitadores do trabalho do professor são relativos ao número reduzido de recursos tecnológicos e à impossibilidade de acesso à internet na unidade educacional. Porém, a resolução desses problemas de infraestrutura

independe das ações da unidade educacional, uma vez que são de responsabilidade da instituição mantenedora.

Já os fatores internos que limitam o trabalho dos professores são: como carregar as baterias dos tablets e como deslocar equipamentos de um local para o outro. Para tanto, a falta de apoio e orientações individuais e coletivas pela EPA é, para os professores, o fator de maior dificuldade no interior das unidades. Para resolver essa questão, os gestores deveriam agir como mediadores das ações e trabalhar em parceria com os professores.

Em relação ao segundo objetivo – identificar a importância e os desafios dos cursos de formação continuada ofertados pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba para os professores da Educação Infantil – os principais resultados obtidos neste estudo mostram que todos os professores entendem a formação continuada como os vários momentos formativos oportunizados pela mantenedora. Isto é relevante, pois há o entendimento, por parte dos professores, de que eles estão em permanente formação, tanto nos momentos formais, como também informais, ou seja, nas horas de permanências, nas reuniões pedagógico-administrativas, nos momentos culturais, nas palestras, seminários e cursos. Os professores reconhecem a importância de todos os momentos formativos, pois os assuntos discutidos se complementam, de modo que cada um cumpre com o seu propósito e objetivo.

Os professores justificam a importância da formação continuada no sentido de que essa amplia os conhecimentos e promove a atualização profissional. Além de a formação desenvolver os conhecimentos, também promove o desenvolvimento de competências na capacidade de conciliar os conhecimentos adquiridos e os utilizar em suas práticas com as crianças, ou seja, contribui para o saber fazer profissional.

O desafio da formação continuada nos cursos ofertados é o levantamento diagnóstico dos conhecimentos prévios e das necessidades dos professores e, desse desafio decorre outro: a flexibilização da programação do curso, conforme as necessidades dos professores em formação e também a superação da dicotomia teoria/prática.

No que se refere ao primeiro desafio, vale mencionar que os cursos de formação não incluem, no planejamento, a realização de diagnóstico para verificar o conhecimento inicial dos professores inscritos nos cursos. Na opinião dos

entrevistados, a maioria dos cursos apresentam conteúdos pré-fixados pelos formadores e, conseqüentemente não propiciam espaços para verificar as necessidades individuais reais dos professores.

Em relação ao desafio para estabelecer a relação teoria/prática, apesar de haver esforços dos formadores para tentar diminuir essa dicotomia, os resultados mostram que os cursos não oportunizam aos professores possibilidades de estabelecer uma atitude de reflexão crítica, tendo como exemplos, a própria prática que realizam nas suas unidades.

Outro aspecto importante está relacionado a continuidade das discussões sobre as TIC, pois a maioria dos professores entrevistados afirmou que só participou de discussões sobre o uso das TIC em cursos pontuais, ou seja, não existe continuidade e muito menos orientações nas unidades para que os professores possam dar seqüência ao que é aprendido nos referidos cursos.

Nesse sentido, os formadores, ao planejar os cursos de formação continuada, devem tentar superar a dicotomia teoria/prática no decorrer do processo do curso. Uma alternativa seria o levantamento diagnóstico dos saberes dos participantes e, principalmente, por meio da análise – à luz das teorias e conteúdos propostos – sobre as práticas docentes, por poucas que sejam, as quais os professores estejam realizando em suas unidades de trabalho. Essa proposta poderia ajudar os professores a desenvolver hábitos de reflexão.

E dessa maneira, os cursos de formação continuada também precisam considerar a utilização de diferentes estratégias formativas para que a prática analisada não se transforme em modelo fixo e/ou em modismos, mas ao contrário, as estratégias empregadas possibilitem ao professor sentir-se autorizado a criar e inovar, a partir de suas análises e reflexões, com autonomia e autoria em seu trabalho. Nesse contexto, as diferentes estratégias formativas também poderiam ajudar os professores a inovar suas práticas pedagógicas e, assim, qualificar as maneiras de encaminhar as atividades nas unidades.

Para que a formação possa dar conta de levar o professor à reflexão e apropriação de conhecimentos da prática, cabe ao formador proporcionar espaços, durante o curso, em que o professor possa falar de sua própria prática, de suas dúvidas, de suas necessidades atuais.

Em relação ao terceiro objetivo – identificar o ponto de vista dos professores para o uso e integração das TIC no planejamento pedagógico – evidenciou-se nos relatos, que embora os professores considerem que utilizam pouco as tecnologias em suas práticas pedagógicas, todos os professores consideram importante integrar as TIC no planejamento das atividades. Também foi possível observar, nos relatos, que os professores utilizam as tecnologias quando consideram que são úteis ao planejamento, seja para subsidiar o ensino e a aprendizagem, seja para que as crianças possam atingir os objetivos de aprendizagem propostos. Dessa maneira, os professores relataram que a utilização das TIC no planejamento das atividades acontece quando o recurso tecnológico é útil como ferramenta pedagógica ou para que a criança possa expressar-se por meio dele.

Os professores entrevistados mencionaram vantagens, ao planejar proposições didáticas que envolvem as tecnologias. As vantagens citadas foram: a possibilidade do acesso das crianças aos recursos tecnológicos de modo a evitar a info-exclusão; a ampliação dos conhecimentos que os recursos propiciam, seja no uso técnico do equipamento, seja como uma maneira de expressão de ideias e opiniões; a participação ativa das crianças nas atividades e nas interações – entre si e entre elas e os recursos tecnológicos – que as tecnologias possibilitam.

Integrar ao planejamento propostas que utilizem as TIC gera, para a prática pedagógica do professor, diferentes modos de ensinar, uma vez que as metodologias de trabalho se alteram, o que proporciona inovações.

Não obstante, não basta a substituição da lousa pelo projetor, se a centralidade do processo educativo continua sendo exclusivamente do professor. É no registro no planejamento, momento de reflexão, que o professor poderá em suas propostas, aliar as tecnologias às diferentes formas de expressão, possibilitar às crianças a investigação e ampliação de experiências.

A utilização das TIC para a criança demanda recursos pedagógicos que as apoiem na realização das situações didáticas, permitam-lhes a aprendizagem ativa e distanciem-nas da info-exclusão.

Em relação ao quarto e último objetivo específico – identificar como são conduzidas as práticas pedagógicas com o uso das TIC pelos professores – evidenciou-se, a partir dos relatos, que a maioria dos professores considerou que

conseguiu utilizar em suas práticas, alguns conhecimentos adquiridos nos cursos de formação sobre a utilização de recursos tecnológicos. A maioria dos entrevistados relatou que teve a oportunidade de aliar os conhecimentos técnicos e pedagógicos e, assim, dinamizar e inovar um pouco suas práticas.

Todos os professores participantes do estudo entendem a importância das interações e do compartilhamento dos conhecimentos dos cursos de formação continuada com seus colegas de trabalho. Entretanto, a maioria dos professores não teve a oportunidade de socializar as informações e conhecimentos advindos do curso com os colegas e com a equipe pedagógica nas unidades em que trabalham.

A socialização dos conhecimentos adquiridos nos cursos de formação continuada nas unidades de Educação Infantil seria uma das maneiras de multiplicar o acesso aos conhecimentos trabalhados nesses cursos. A ausência dessa ação pode impossibilitar que os professores discutam o que aprenderam. Quando não há a possibilidade de os professores socializarem o que aprenderam nos cursos com os demais colegas da unidade de trabalho, perde-se uma boa oportunidade de multiplicar os conteúdos ofertados nestes cursos.

Todas as práticas citadas como exemplo pelos professores possuem as seguintes características: partem do interesse e saberes da criança, resultam em aprendizagens e promovem interações. Os professores fizeram uso dos recursos tecnológicos nas instituições educacionais de duas maneiras diferentes: a) na organização do trabalho pedagógico (planejamento, consulta à internet, etc.) e b) nas práticas pedagógicas com as crianças. Os professores buscaram aprimorar seus planejamentos por meio da pesquisa na internet, para a ampliação do repertório de propostas e conteúdos, oportunizando às crianças experiências pessoais com os recursos tecnológicos (trabalho com fotografia, sombras, etc.); e também em proposições didáticas, em que as crianças puderam expressar seus pensamentos, opiniões e ideias utilizando os recursos tecnológicos.

O uso das TIC nas práticas pedagógicas citadas pelos professores estava sempre de acordo com os projetos ou sequências didáticas previstas nos planejamentos, demonstrando a finalidade educativa da utilização dos recursos. Foi possível inferir, a partir dos exemplos de práticas mencionadas, as intencionalidades

dos professores em relação aos objetivos de aprendizagem propostos nos planejamentos.

No entanto, os cursos de formação continuada, que priorizaram os conhecimentos técnicos em detrimento aos conhecimentos pedagógicos, trouxeram pouco aproveitamento para os professores. Nesse sentido, é preciso que os cursos de formação continuada abordem questões técnicas e teóricas concomitantemente às questões práticas e pedagógicas.

As práticas realizadas pelos professores são bons exemplos de propostas pedagógicas para as crianças, pois caracterizaram encaminhamentos em que o professor teve o cuidado de significar e contextualizar os conhecimentos. Para a criança, esta questão é o que dá sentido à aprendizagem e permite o protagonismo compartilhado. Já para o professor, tal questão significa maneiras de transitar pelas diferentes linguagens permeadas pelos recursos tecnológicos, isto é, uma forma de evitar a fragmentação dos conhecimentos.

Os resultados apresentados em cada uma das categorias possibilitaram responder ao objetivo geral deste estudo – analisar se os cursos de formação continuada da Rede Municipal de Ensino de Curitiba contribuem para o uso das TIC em propostas pedagógicas, pelos professores da Educação Infantil. Nesse sentido, entende-se que a formação continuada, dadas as circunstâncias apresentadas neste estudo, é um dos únicos espaços de discussões, em âmbito institucional, que tratam especificamente das tecnologias na Educação Infantil e, tendo como base as análises dos resultados, pode-se afirmar que a formação continuada contribuiu para a utilização das TIC, pois ampliou os conhecimentos dos professores e o repertório de possibilidades para a realização de experiências significativas e contextualizadas, gerando mudanças na prática pedagógica.

Os resultados acima descritos possibilitaram estabelecer algumas implicações práticas dos resultados, para os formadores, para os gestores, para os professores e também para a SME.

Dentre as implicações práticas dos resultados a ausência de incentivos para a utilização das TIC provoca a lenta adaptação e resistência dos professores para incluí-las em suas atividades com as crianças. Diante disso, um dos fatores que pode contribuir para estimular os professores é dotar as unidades com a infraestrutura

básica adequada, com salas de atividades em condições para o uso das tecnologias e com fácil acessibilidade.

A ausência de infraestrutura mínima nas salas de atividades sobrecarrega o professor em relação ao deslocamento dos equipamentos e organização dos mesmos nas salas de atividades. Nesse sentido, a SME poderia providenciar mais recursos tecnológicos a fim de equipar as salas de atividades (turmas de 4 e 5 anos principalmente), e também possibilitar conectividade eficiente. Outra ação que favoreceria o trabalho do professor nas unidades seria a contratação de profissionais para prestar auxílio em caso de necessidade, na organização dos equipamentos, de modo a diminuir o tempo que o professor fica sozinho em sala com as crianças.

Em relação ao planejamento das atividades que utilizam as TIC, seria recomendável que todos os professores, ao propor o uso dos recursos tecnológicos pelas crianças, possibilitassem a elas se expressarem, utilizando as várias linguagens, tais como linguagem visual, imagens – fixas ou em movimentos e também de linguagens sonoras – fala, música, entre outras. Além de somar essas linguagens, o computador as combina: em textos escritos, com sons e com imagens. E isto desencadeia transformações cognitivas relevantes. (SANTAELLA, 2003)

Por conseguinte, os professores deveriam considerar as maneiras de encaminhar o trabalho, visando o protagonismo compartilhado. Também seria recomendável que o professor oferecesse experiências às crianças, em que as respostas, acerca das aprendizagens ou atitudes, fossem os indicadores para a continuidade da experiência com os usos das TIC.

Para isso, as unidades deveriam por meio da EPA, planejar ações para orientar os professores sobre como utilizar as TIC nas atividades com as crianças. As ações possíveis no interior da unidade são as discussões nos horários de permanência, em que o professor possa dialogar com seus pares e com o pedagogo a respeito dessas questões.

As orientações sobre o quê e o como trabalhar, utilizando as TIC com as crianças na Educação Infantil é uma temática prioritária para a formação continuada interna nas unidades. Outra via de discussão possível é a avaliação institucional, espaço anual destinado à análise das ações da unidade. Uma terceira via de

discussão possível é no espaço reservado para a realimentação coletiva do Projeto Político Pedagógico.

Nesse sentido, todos os envolvidos, famílias, crianças, professores e funcionários podem sinalizar aos gestores as dificuldades que percebem para a utilização dos recursos tecnológicos. Sinalizadas as dificuldades, cabe estabelecer coletivamente um plano de ação na unidade para tentar enfrentar os desafios.

As unidades são excelentes contextos para a formação continuada, e devido a isso, a instituição mantenedora precisa assegurar as horas de permanência aos professores conforme direito estabelecido por Lei e, por conseguinte, os gestores das unidades assegurar o espaço da permanência como espaço formativo, em que o pedagogo seja o formador da equipe de professores. Recomenda-se à SME, ofertar uma quantidade maior de cursos de formação continuada que tenham como temática as tecnologias, de forma a oportunizar a participação de todos que tiverem interesse.

Esses cursos, se ofertados nos horários de trabalho do professor, poderão ter maior procura e participação. Mas, para que não haja desistências é recomendável que sejam voltados à realidade da unidade e às necessidades do professor. Aos gestores das unidades cabe incentivar os professores a participarem dos cursos de formação continuada externos à unidade, principalmente nos horários de permanência.

A instituição mantenedora também poderá desenvolver ações que possibilitem assegurar o direito do professor e dos profissionais que compõem a EPA das unidades em realizar cursos de qualidade, que possam vir a suprir suas necessidades e expectativas. A participação da EPA nos cursos de formação continuada junto aos professores será útil no sentido de validar as ações promovidas nos cursos e também para que possa dar continuidade às propostas em suas unidades de trabalho.

Outra implicação prática dos resultados para os cursos de formação continuada diz respeito à falta de diagnóstico. Recomenda-se que os cursos de formação continuada sejam permanentemente avaliados para que possam cumprir os objetivos de ampliar conhecimentos e competências profissionais. Essa avaliação poderá ser realizada de modo contínuo e sistemático, ouvindo os professores e possibilitando aos formadores conhecer as necessidades e expectativas dos participantes dos cursos. Essa ação possibilita realizar um curso de formação continuada com estrutura flexível,



em termos de programação, atendendo a um dos princípios formativos, que diz respeito ao atendimento às necessidades específicas dos professores.

Por homologia, é recomendável que a EPA de cada unidade de Educação Infantil também utilize diagnósticos sobre os saberes e fazeres dos professores. Para isso, a equipe poderia ter como estratégia a observação direta da prática e acompanhamento do planejamento dos professores para as atividades do cotidiano, suas intenções e maneiras de encaminhar o trabalho com as TIC.

Como implicações deste estudo para futuras pesquisas, o tema poderia ser investigado por meio de diferentes metodologias de pesquisa, como, por exemplo, o estudo de caso, para investigar uma ou várias unidades com mais profundidade. Pode-se apontar a relevância de métodos mistos de pesquisa, que utilizem entrevistas e observação da prática pedagógica dos professores com as crianças para verificar se a utilização dos recursos tecnológicos pelos professores contribui ou não para a aprendizagem. Também a continuidade e ampliação de espaços de fala para os professores, como espaço de discussão.

A limitação deste estudo foi o tempo decorrido entre a solicitação de autorização da pesquisa ao Comitê de Ética e o início da coleta de dados; a lacuna de tempo ocorreu devido às várias etapas para adequação dos documentos exigidos e à eleição para a constituição da nova gestão do Comitê de Ética. Esse processo afetou de modo geral o cronograma da pesquisa, abreviando o tempo previsto *a priori* para cada etapa do estudo, principalmente em se tratando do mestrado em que o tempo é muito curto.

Este estudo possibilitou ouvir e dar voz aos participantes do estudo e foi além, possibilitou espaços de fala, no que se refere ao que pensam e entendem, sobre as questões do dia a dia para utilizar as TIC em suas atividades docentes.

Como foi destacado nos resultados, os cursos de formação continuada contribuem na aquisição de habilidades para o trabalho com as TIC, e possibilitam boas experiências aos professores.

O diferencial é a maneira com que o professor permite que a criança explore as possibilidades com os recursos, ou seja, os modos de encaminhar seu trabalho com as ferramentas. À criança é dada vez e voz, ela opina e se expressa, ela é

reconhecida como competente e capaz. Essa é a primordial inovação, em que o adulto sai de cena e permite que a criança protagonize o processo educativo.

Ao concluir a análise dos aspectos da prática que envolve o uso das tecnologias, espera-se que os resultados deste estudo possam contribuir para a reflexão dos profissionais da educação e da instituição mantedora sobre os cursos de formação continuada para a utilização das TIC na Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto Portugal: Porto Editora LDA, 1996.

\_\_\_\_\_. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Prática e formação de professores na integração de mídias. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Org). **Integração das tecnologias na educação. Salto para o futuro**. Brasília, 2005. p. 124-127. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso em: 23 out. 2016.

ALMEIDA, M. E. B. Prática pedagógica e formação de professores com projetos: articulação entre conhecimentos, tecnologias e mídias. In: ALMEIDA, M. E. B.; PRADO, M. E. B. (Org.). **Pedagogia de projetos e integração de mídias. TV Escola**. Rio de Janeiro, set. 2003. p. 40-52. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf>>. Acesso em: 23 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Tecnologias na educação, formação de educadores e recursividade entre teoria e prática: trajetórias do programa de pós-graduação em educação e currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.1, n.1, dez. 2005.

ALONSO, K.M. Tecnologias da Informação e Comunicação e formação de professores. Sobre rede e escolas. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 104, edição especial, p. 747-768, out. 2008.

ARAÚJO, M.T. M. **A identidade do professor que utiliza as tecnologias e mídias digitais na sua prática pedagógica**. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2015.

ARAUJO, M. T. M.; SÁ, R. A. **Modelo complexo de utilização, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais pelo professor**. Artigo apresentado no I Simpósio Ibero-Americano de Tecnologias Educacionais. UFSC/SITED. 2017. Disponível em: <https://publicacoes.rexlab.ufsc.br>. Acesso em: 27 nov. 2017

ASSMANN, H. A metamorfose do aprender na sociedade do conhecimento. In: ASSMANN, H. **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 13-32.

AUGUSTO, S. A Experiência de Aprender na Educação Infantil. **Novas Diretrizes para a Educação Infantil**. Ano XXIII, Boletim 9, jun. 2013.

BARRETO, R. G. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n.89, p. 1181-1201, set. 2004.

BERTONCELLO, L.; ALMEIDA, M. E. B. Ensinando com tecnologia no passado e no presente: dois momentos do projeto Apple Classrooms of Tomorrow (ACOT). **Revista Ciência e Cognição**. Rio de Janeiro, n. 15, p. 33-42. 2010.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, jul. 2015.

\_\_\_\_\_. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Ano CL, nº 65, seção I, p.1, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: CNE, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Curricular Comum: BNCC**. Disponível em: <http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 07 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**: Encarte 1. Brasília: MEC, SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação (PNE)** e dá outras providências. 1. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Constituição 1988**: Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicaocompilado.htm>>. Acesso em: 3 ago. 2016.

BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias**: um re-pensar. Curitiba: IBPEX, 2006.

BUCKINGHAM, D. Is there a Digital Generation? In BUCKINGHAM, D.; WILLET, R. **Digital generations**. Children, Young People and New Media. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. p.1-18.

BUSARELLO, R. I.; BIEGING, P.; ULBRICHT, V. R. **Mídia e Educação**: novos olhares para a aprendizagem sem fronteiras. São Paulo: Pimenta Cultural, 2013.

CAPES. DEB. **Relatório de Gestão 2009-2013**. Brasília: CAPES, 2013. Disponível em: <https://www.capes.gov.br>. Acesso em: 30 jun. 2017.

CARVALHO, S. P.; KLISYS, A.; AUGUSTO, S. (Org.). **Bem-vindo, mundo!** Criança, cultura e formação de educadores. São Paulo: Peirópolis, 2006.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CURITIBA, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a educação municipal de Curitiba**. 2006. v. 2. Educação Infantil.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional dos professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Ed., 2001.

DEWEY, J. **Vida e educação**. Trad. Anísio Teixeira, 6 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente** – A sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: Edusp, 1999.

FANTIN, M.; GIRARDELLO, G.; SCHLINDWEIN, I.; CHAGAS, L. Arte, imaginação e mídias na educação infantil. In: FLÔR, D. C.; DURLI, Z. (Org.). **Educação infantil e formação de professores**. Florianópolis: UFSC, 2012. p. 159 -177.

FANTIN, M. **Mídia-educação**: conceitos, experiências diálogos. Brasil-Itália. Cidade Futura: Florianópolis, 2006.

FERREIRA, M. V. **Luzes, câmeras, brincadeiras e muita interação!** Tecnologias e mídias na Educação Infantil, 2016. (No prelo).

FINCO D.; BARBOSA M. C.; FARIA A. L. G. **Campos de Experiências na Escola da Infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.

FORQUIN, J.C. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução: LOURO, G. L. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORTUNA, T. R. Cultura lúdica e comportamento infantil na era digital. **Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre, n. 40, p. 20-23, jul. 2014. Disponível em: <http://loja.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/10538/cultura-ludica-e>. Acesso em: 07 set. 2016.

FUMAGALLI, L. Alianzas Estrategicas para el Desarrollo Educativo Local: el caso de la rede del escuelas de Campana. In GATTI, B. (Org.) **Construindo Caminhos para o sucesso Escolar**. Brasília, DF: UNESCO; INEP; MEC; CONSED; UNDIME, p. 147-159, 2008.

GALEB, M. G. **A tecnologia digital na infância**: Investigando o Projeto Kidsmart nos Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013. 185 f.

GARCIA, C.M. A formação de professores: Centro de atenção e pedra-de toque. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.51-76.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores. **Para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.

GASTALDI, M. V. **Formação continuada na educação infantil**: possibilidades e desafios na perspectiva do formador. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012. 157 f.

GOMES, F. C. **Projeto um computador por aluno em Araucária – UCAA**: investigando a prática dos professores. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013. 147 f.

GRAVONSKI, I. R. **O Desafio de Formar Formadores na e para a Educação Tecnológica**: o método misto de pesquisa para a análise dos saberes e da aprendizagem docente no contexto das tecnologias de informação e comunicação. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2013. 285 f.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2009.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8 ed. Campinas: Papirus, 2011.

\_\_\_\_\_. Processos de interação e comunicação mediados pelas tecnologias. In: ROSA, D.; SOUZA, V. (Org.). **Didática e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 177-197.

\_\_\_\_\_. Tecnologias e ensino presencial e a distância. Campinas: Papirus, 2003.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. de A. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 117-132.

LEMOS, A. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 5.ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

LIMA, E. S. **Indagações sobre currículo**: currículo e desenvolvimento humano. BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO A. R. (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 07 set. 2016.

LOPES, R. P. Um novo professor: novas funções e novas metáforas. In: ASSMANN, H. **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 33–55.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMANN G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MERCADO, L. P. L. Formação docente e novas tecnologias. In: MERCADO, L. P. L. (Org.). **Novas tecnologias na educação**: reflexões sobre a prática. Maceió: EDUFAL, 2002. p.11-28.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MORAES, M. C. **Pensamento eco-sistêmico**: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORAN, J. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 13 ed. Campinas: Papyrus, 2007.

MOREIRA, H. A motivação e o comprometimento do professor na perspectiva do trabalhador docente. In: **Série Estudos** – Periódico do Mestrado em Educação Campo Grande: UCDB, n. 19, jan. /jun. 1995. p. 209-232. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-studos/article/view/458>>. Acesso em: 20 mai. 2015.



\_\_\_\_\_. Critérios e estratégias para garantir o rigor na pesquisa qualitativa. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, 2017. (No prelo).

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades. **Ensaio: avaliação políticas públicas**. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

NADOLNY, L. de F. **Estratégias de formação continuada para professores de Educação Infantil**: em foco os saberes do movimento. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2010. 101 f.

\_\_\_\_\_. **Estratégias formativas para o desenvolvimento profissional de professores (as) de educação física**: análise de um projeto de formação continuada para a docência com crianças pequenas. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2016. 149 f.

NASCIMENTO, M. G. A. formação continuada de professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

NASCIMENTO, A. M. Currículo e práticas pedagógicas na educação infantil. **Revista Criança**: do Professor de Educação Infantil, Brasília, n. 43, p. 14-17, ago. 2007.

NÓVOA, A. (Org.). Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p.15-34.

\_\_\_\_\_. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Z. M. R. Creches no sistema de ensino. In: MACHADO, M. L. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p.79-82.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Jogo de papéis**: um olhar para as brincadeiras infantis. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Z. M. R. de; MARANHÃO, D.; ABBUD, L.; ZURAWSKY, M. P.; FERREIRA, M. V. e AUGUSTO, S. **O Trabalho do Professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

PACHECO, J. **Escola da Ponte**: formação e transformação da educação. 2ª ed. – Coleção Transições. RJ, Petrópolis: Vozes, 2013.

PONTE, J. P. da. Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação de Professores: que desafios? In: **Revista Iberoamericana de Educación**. Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), n. 24, set/dez, 2000. p. 63-90.

RECUERO, R. **A Conversação em Rede**: comunicação mediada pelo computador e redes sociais na Internet. Porto Alegre, RS: Editora Sulina, 2012.

ROLDÃO, M. C. Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. In: PORTUGAL. Ministério da Educação. Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação (Org.). **Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia**: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa, 2008. p. 40-49.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S. **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SALLES, F.; FARIA, V. **Currículo na educação infantil**: Diálogo Com os demais Elementos da Proposta Pedagógica. São Paulo: Ática, 2012.

SANDHOLTZ, J. H.; RINGSTAFF, C.; DWYER, D. C. **Ensinando com tecnologia**: criando salas de aula centradas nos alunos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SANTAELLA, L. D. A cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 22, p. 23-32, dez. 2003.

SANTOS, S. M. M. e DUBOC, M. J. O. Profissionalização, profissionalidade e saberes da experiência: perspectiva para a formação do professor. **Interfaces Científicas** - Humanas e Sociais. Aracaju, v. 3, n. 1, p. 67 – 79, 2014.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Mídias no universo infantil: um diálogo possível** / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2008. 104 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **O Uso da Tecnologia e da Linguagem Midiática na Educação Infantil**/ Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2015.

SCHWARTZ, G. Tecnologias da informação e comunicação (TICs) e redes digitais. In: **Indicadores de ciência, tecnologia e inovação em São Paulo – 2004**. São Paulo: FAPESP, 2005. Disponível em: <[http://www.fapesp.br/indicadores2004/volume1/cap10\\_vol1.pdf](http://www.fapesp.br/indicadores2004/volume1/cap10_vol1.pdf)>. Acesso em: 07 set. 2016.

SILVA, E. L. da. Webquest como prática pedagógica: pesquisa-ação em um curso de graduação no Senai Florianópolis. ANPEDSUL, **IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2010, Londrina: Anais UEL.

SILVA, O. M. R.; VOSGERAU, D. S. R. Análise da evolução de uma proposta de formação para a integração dos recursos educativos na prática pedagógica dos alunos do curso de pedagogia. **ANPEDSUL, VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2008, Itajaí, Anais UNIVALE. 2008.

SILVA, O. M. R.; VOSGERAU, D. S.; JUNQUEIRA, S. R. A. A integração das TIC nos planejamentos elaborados por futuros pedagogos. **VI EDUCERE – Congresso Nacional de Educação**, 2006, Curitiba, Anais PUCPR. 2006.

SILVA, T. T. **Documentos e Identidades**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, I. O. Comunicação/Educação: A emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. **Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Cultura**. Brasília: Senado Federal, ano 1, n. 2, p. 19 a 74, jan./mar. 1999.

TARDIF, J.; FAUCHER, C. Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In: ALVES, M.; MACHADO, E. (Org.). **O polo de excelência**: caminhos para a avaliação do desempenho docente. Porto: Areal Editores, 2010. p. 32-53.

VALENTE, J. A. Informática na educação: uma questão técnica ou pedagógica? **Revista Pátio**, ano 3, p. 21-23, mai/jul, 1999.

WERTHEIN, J. A sociedade da informação e seus desafios. **Ciência da Informação**. Brasília, v. 29, n. 2, maio/ago. 2000. p. 71-77. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a09v29n2.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2016.

WINNER, L. **Tienen política los artefactos?** Ciencia, tecnología, sociedad e innovación, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1983. Disponível em: <http://itinerantes.escuchapoesia.com.ar/bibliografia/winner.tienen.politica.artefactos.pdf>. Acesso em: 23 maio 2016.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A – Carta de apresentação aos professores**

UTFPR - UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA E SOCIEDADE

Curitiba, 16 de outubro de 2016.

Prezado (a) Senhor (a)

O projeto intitulado “A Formação Continuada de Professores da Educação Infantil da Rede Pública do Município de Curitiba para a Apropriação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e Integração ao Currículo”, constitui parte da dissertação sob a orientação do professor doutor Herivelto Moreira.

Com a intenção de estudar a formação de professores para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação, em especial dos professores da Rede Municipal de educação que atuam na Educação Infantil, farei uma entrevista nesta área. Para que eu possa compreender todos os elementos que estão presentes na realidade da Educação Infantil, preciso de sua prestimosa colaboração, respondendo uma entrevista. Essa entrevista durará em média duas horas.

O objetivo é conhecê-lo (a), saber sobre a formação continuada para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) ofertada no Centro de Formação Continuada e na Unidade em que trabalha.

Certa de contar com a compreensão e colaboração de vossa senhoria apresento minhas cordiais saudações e sinceros agradecimentos,

Claudete Assunção  
Prof. Doutor Herivelto Moreira (Orientador)

**APÊNDICE B – Carta para a Secretaria Municipal da Educação de Curitiba**





Curitiba, 15 de março de 2017

Ilm.ª Sr.ª

Prof. Dra. Maria Sílvia Bacila Winkeler

Secretária de Educação do Município de Curitiba

Apresentamos a aluna deste Programa de Mestrado, CLAUDETE PEREIRA DE ASSUNÇÃO, que está desenvolvendo sua pesquisa sobre a Formação Continuada de professoras da Educação Infantil da rede pública do município de Curitiba para a apropriação das tecnologias e integração ao Currículo, sob a orientação do Prof. Dr. Herivelto Moreira. Contamos com a sua colaboração para esta pesquisa fornecendo, na medida do possível, os dados solicitados pela referida aluna e autorizando seu contato para coleta de dados por meio de entrevistas individuais semiestruturadas com professores e pedagogos que atuam em instituições que ofertam Educação Infantil. Os dados fornecidos serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos. Desde já, agradecemos a atenção dispensada a esta Instituição e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,



Prof. Dr. Herivelto Moreira  
Orientador



Prof. Dra. Nancy Stancki da Luz  
Coordenadora do PPGTE

Prof.ª Dr.ª Nancy Stancki da Luz  
Coordenadora do PPGTE  
UTFPR - Campus Curitiba

**APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)  
TERMO DE CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ

**Título da pesquisa:** A formação continuada de professores da Educação Infantil da rede pública do município de Curitiba para a apropriação das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e integração ao currículo.

Pesquisadora:

Claudete Pereira de Assunção

Telefones: (041) 3276-0568

(041) 99984-9203

Endereço: Rua Oliveira Viana, 1160 Hauer Curitiba - PR

Local de realização da pesquisa:

Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e Escolas que ofertam Educação Infantil

Endereço, telefone do local:

Rua João Gualberto 698 – Alto da Glória Curitiba – PR

Orientador responsável:

Professor Dr. Herivelto Moreira

A) INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE  
VOZ (TCUISV).

Prezado (a) Professor(a)

Com a intenção de estudar sobre a formação continuada de professores (as) para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação, em especial dos (as) professores (as) da Rede Municipal de Educação que atuam na Educação Infantil, convido-o (a) a participar da pesquisa em questão.

A pesquisa se fará sob a orientação do professor doutor Herivelto Moreira.

Para que seja possível compreender todos os elementos que estão presentes na realidade da formação continuada de professores, no que tange as Tecnologias da Informação e Comunicação, preciso de sua prestimosa colaboração, participando da pesquisa por meio de resposta à entrevista em seu local e horário de trabalho.

O objetivo será “analisar os desdobramentos da formação continuada dos professores da Educação Infantil, da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, para a apropriação das tecnologias e sua integração ao currículo da Educação Infantil”.

Cabe ressaltar que se trata de convite e nesse caso o (a) participante convidado (a) poderá em todas as etapas se manifestar, de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida conforme prevê o Item IV da Resolução CNS nº 466 de 2012.

Para maiores informações a respeito da pesquisa, segue abaixo o detalhamento da mesma.

Antecipadamente agradeço e apresento minhas cordiais saudações.

#### 1. Apresentação da pesquisa.

A formação continuada de professores passou por diferenciadas concepções ao longo da história e em todos os tempos, os caminhos da educação sofreram e sofrem influências de acordo com o contexto político, econômico e social. Essas mudanças determinaram e ainda determinam as maneiras de se pensar e fazer a formação de professores, uma vez que as discussões, já recorrentes, não se esgotam e se fazem necessárias.

A base legal do sistema educacional, Parecer do Conselho Nacional da Educação, nº. 02 de 2015, reforça a necessidade da implantação e implementação da formação continuada para a qualificação pedagógica da ação docente.

A partir dos aspectos legais pode-se afirmar conforme Kramer (2011) que a formação é um direito de todos os professores e de toda a população, pois ao assegurar esse direito, de certa forma se está buscando uma escola pública de qualidade. Segundo Garcia (1999) é a reflexão de saberes e fazeres profissionais, de conhecimento e investigação, que objetiva o estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem suas competências. Esses processos sistêmicos supõem que as mudanças na sociedade acarretam mudanças necessárias na formação de professores.

Ao integrar as tecnologias digitais da informação e da comunicação (TIC) no contexto da formação continuada de professores a escola realiza a aproximação da realidade social às intencionalidades pedagógicas, significando os conteúdos, uma das suas muitas competências.

A presente pesquisa apresenta-se importante ao observar em que medida a mantenedora Secretaria Municipal da Educação está preparada para essa realidade, ou seja, para acolher os saberes e experiências dos professores, bem como as suas necessidades formativas no contexto educacional. Conforme Brito e Purificação (2006) afirmam, não basta se preocupar com os aspectos técnicos da tecnologia, mas há que envolver o todo da ação pedagógica. Nesse sentido, as TIC discutidas em cursos desvinculados da prática não se bastam, o uso das tecnologias de modo significativo é muito mais complexo do que se supõe.

Nessa perspectiva da educação para a equidade, a presente pesquisa propõe a análise de contextos sociais voltados para o fortalecimento de ações que envolvam o pensar reflexivo e “direcionado para a atuação democrática em relação ao mundo da tecnologia”. (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, 2016, p.1).

## 2. Objetivos da pesquisa.

Identificar as concepções e fundamentos da formação continuada de professores da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Verificar de que maneira o conhecimento das TIC se insere no contexto da formação continuada.

Verificar a percepção dos professores sobre os desdobramentos da formação continuada no currículo da Educação Infantil.

## 3. Participação na pesquisa.

A pesquisa será realizada com a coleta de dados por meio de entrevistas individuais semiestruturadas, realizada a partir de um roteiro prévio, poderá haver complementação com outras questões, de acordo com as respostas dos participantes, durante o processo de entrevista e da interação entre o pesquisador e o participante, denominado protocolo de entrevista constituído a partir da revisão da literatura e da

experiência da pesquisadora. Para cada participante da pesquisa será realizada uma (01) entrevista. Serão realizadas preferencialmente no local de trabalho dos participantes e durarão em média 45 minutos. As entrevistas serão gravadas em áudio e transcritas literalmente. O áudio servirá apenas para auxiliar na fidedignidade das transcrições. E será mantido em confidencialidade. Os (as) participantes da pesquisa serão os (as) professores (as) regentes da Educação Infantil, dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e Escolas que ofertam Educação Infantil e que participaram de encontros de formação continuada sobre a temática TIC no ano de 2016 nos cursos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação e possam efetivamente contribuir para o estudo.

O número de participantes não será definido a priori, porque esse será estabelecido durante o processo, de acordo com o critério de “saturação de dados”, momento esse em que as informações começam a se repetir.

#### 4. Confidencialidade.

Não haverá, em hipótese alguma, a divulgação de nomes ou qualquer informação que possa caracterizar, deliberadamente, o entrevistado ou a entrevista.

#### 5. Riscos e Benefícios.

##### 5a) Riscos:

A Resolução 466/2012 deixa claro em seu capítulo V – DOS RISCOS E BENEFÍCIOS, que toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Caso a presente pesquisa cause qualquer tipo de desconforto ou constrangimento no momento da entrevista, o participante convidado da pesquisa, nesse caso, ficará livre para se abster da resposta e/ou terá total autonomia para abandonar a pesquisa.

O protocolo de pesquisa é um instrumento que garante que danos previsíveis sejam evitados. Os riscos envolvidos na pesquisa, presentes em mínimo grau durante a pesquisa qualitativa, poderão ser sociais e psicológicos. Em relação aos riscos psicológicos, a modificação de emoções e stress. Sociais, a discriminação poderá ser considerada risco se houver a quebra da confidencialidade. Sobre os eventuais constrangimentos pelo uso da entrevista, o ato de responder a uma entrevista, possui

risco aos sujeitos uma vez que poderá causar constrangimentos. Cabe ressaltar que o participante tem autonomia plena no momento da entrevista.

O potencial incômodo ao qual o participante poderá sofrer será responder a entrevista de no máximo 45 minutos sentado, mas terá total liberdade para pedir pausas ou mudar de posição.

5b) Benefícios:

Colaboração para a descrição, registro e potencial utilização das informações obtidas ao final da pesquisa para o desenvolvimento de ações na instituição e para a produção científica acadêmica na área.

6. Critérios de inclusão e exclusão.

6a) Inclusão:

A amostra será intencional, composta pelos professores da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, independente do gênero, regentes de classe, maiores e concursados, que participaram de encontros de formação continuada sobre a temática TIC no ano de 2015 e 2016 nos cursos ofertados pela Secretaria Municipal da Educação e possam efetivamente contribuir para o estudo.

6b) Exclusão:

Participantes nas formações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação que não obtiveram frequência mínima exigida.

7. Direito de sair da pesquisa e a esclarecimentos durante o processo.

A qualquer momento o participante poderá solicitar esclarecimentos quanto às perguntas formuladas, abandonar a pesquisa e solicitar a exclusão das informações prestadas, com liberdade de recusar ou retirar o seu consentimento a qualquer momento sem penalização.

Para acesso aos resultados da pesquisa, o participante poderá obtê-las destacando seu desejo. Basta assinalar o campo a seguir, para receber o resultado desta pesquisa, caso seja de seu interesse:

quero receber os resultados da pesquisa

(Email para envio: \_\_\_\_\_)

não quero receber os resultados da pesquisa.

#### 8. Ressarcimento e indenização.

Haverá ressarcimento, compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação (conforme disposto na Resolução 466/12 itens II); e II.7 – indenização: cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa. Cabe ressaltar que as pesquisas que não tiverem custo para os participantes, podem não ter ressarcimento.

#### ESCLARECIMENTOS SOBRE O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA:

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) é constituído por uma equipe de profissionais com formação multidisciplinar que está trabalhando para assegurar o respeito aos seus direitos como participante de pesquisa. Ele tem por objetivo avaliar se a pesquisa foi planejada e se será executada de forma ética. Se você considerar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você foi informado ou que você está sendo prejudicado de alguma forma, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR). Av. Sete de Setembro, 3165, Bloco N, Térreo, Bairro Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, telefone: (41)3310-4494, e-mail: [coep@utfpr.edu.br](mailto:coep@utfpr.edu.br).



## B) CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_ declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios deste estudo, **“A formação continuada de professores da educação infantil da rede pública do município de Curitiba para a apropriação das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e integração ao currículo”**. Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo, permitindo que a pesquisadora e o seu orientador, relacionados neste documento obtenham gravação de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica/ educacional. Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não devo ser identificado por nome ou qualquer outra forma. As gravações pertinentes a entrevista, ficarão sob a propriedade da pesquisadora e sob sua guarda. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Reconheço que as informações poderão ser utilizadas em futuras publicações, desde que meu anonimato e o sigilo de minhas respostas sejam garantidos.

Nome completo: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Eu \_\_\_\_\_ declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Assinatura do pesquisador: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Nome completo: \_\_\_\_\_

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, poderão se comunicar com:

Claudete Pereira de Assunção

E-mail: [claudetepa@hotmail.com](mailto:claudetepa@hotmail.com)

Telefone: (41) 99984-9203

**Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa para recurso ou reclamações do participante**

Comitê de ética em Pesquisa da Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Reitoria: Avenida Sete de Setembro, 3165, Rebouças, CEP – 80230-901

Curitiba – Paraná, Brasil. Telefone: +55 41 3310-4943.

E-mail: [coep@utfpr.edu.br](mailto:coep@utfpr.edu.br)

Em caso de dúvidas ou maiores esclarecimentos, contatar:

Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR

**APÊNDICE D - Protocolo de entrevistas**

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA E SOCIEDADE**

PROTOCOLO DE ENTREVISTAS

CARACTERÍSTICAS DA AMOSTRA

Entrevistado \_\_: \_\_\_\_\_ Código: \_\_\_\_\_

Idade:

Sexo:

Graduação:

Local:

Instituição:

Pós-graduação:

Instituição:

Tempo de magistério total:

Estágio na Carreira:

Tempo de Magistério na Educação Infantil

O objetivo da pesquisa será analisar os desdobramentos da formação continuada dos professores da Educação Infantil, da rede municipal de ensino de Curitiba, para a apropriação das TIC e sua integração ao currículo da Educação Infantil. Dessa forma sua participação é de extrema importância, pois a sua colaboração fornecerá dados para a descrição, registro e potencial utilização das informações obtidas ao final da pesquisa para o desenvolvimento de ações na instituição (SME) e para a produção científica acadêmica na área.

## BLOCO I – FORMAÇÃO INICIAL E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

1. **Pergunta:** Você poderia me falar da sua experiência como professor(a) da Educação Infantil (EI):

Agora vamos conversar sobre as tecnologias (TIC) na sua formação inicial:

2. **Pergunta:** Ao que vocês associam o termo Tecnologias da Informação e Comunicação, no contexto educacional?

PA: Mais alguma coisa?

3. **Pergunta:** Na sua formação inicial (graduação), teve contato com as TIC?

PA: Sim. Como foi?

PA: Não. Isso teve algum desdobramento para você?

4. **Pergunta:** Nesse período, você frequentou cursos que envolviam o uso das TIC?

PA: Sim. Quais? Acha que ajudaram?

PA: De que forma ajudaram?

PA: Estavam voltados para o uso na prática pedagógica.

PA: Não. Por quê? Quais as razões.

## BLOCO II - A INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL E AS OPORTUNIDADES DE USO DAS TECNOLOGIAS.

Vamos conversar um pouco sobre a Unidade educacional em que você trabalha e as oportunidades ofertadas para o uso das tecnologias:

5. **Pergunta:** A unidade educacional, em que você trabalha, possui quais recursos tecnológicos?

PA. Sim. Poderia elencar os recursos existentes na Unidade?

PA: Qual ou quais você mais utiliza?

PA. Não. O que são recursos tecnológicos para você?

**6. Pergunta:** Como vocês se organizam para acessar os recursos tecnológicos?

PA. Sim. Como é possibilitado?

PA. Não. Por quê?

PA: As unidades em que vocês trabalham possuem infraestrutura para a utilização dos recursos tecnológicos existentes?

PA: As unidades em que vocês trabalham incentivam o uso das TIC?

**7. Pergunta:** Você conhece o Projeto Pedagógico da sua Unidade?

PA: Sim: A Unidade educacional em que você trabalha, contempla no Projeto Político Pedagógico a utilização das TIC

PA: Não: Por quê?

**8. Pergunta:** Nas horas de permanência existe a oportunidade de vocês conversarem com o pedagogo da unidade sobre o uso das TIC nas atividades propostas para e com as crianças

PA: Sim. Como acontece. Você poderia, por favor, me dar um exemplo.

PA: Qual a sua opinião sobre isso?

PA: Não. Acha que deveria ter? Por quê?

**9. Pergunta:** Você teve oportunidade de socializar os conhecimentos adquiridos nos cursos com os colegas nas unidades em que trabalhavam?

PA: Sim. Como acontece. Você poderia, por favor, me dar um exemplo.

PA: Qual a sua opinião sobre isso?

PA: Não. Você acha que deveria haver maior compartilhamento ou troca? Por quê?

**10. Pergunta:** Vocês já participaram de discussões coletivas na unidade sobre como as tecnologias devem ser inseridas nas propostas com as crianças?

PA: Sim. Em que momentos?

PA: Do que trataram?

PA: Acha importante?

PA: Não. Explique por que acredita não existir essas discussões.

**11.** Você já participou de cursos ofertados pela SME que trata das TIC?

PA: Como foram esses cursos?

PA: Me fale sobre ele.

**12.** Esses cursos de formação continuada que tratam das TIC que você participou mencionaram o Projeto Político Pedagógico?

PA: Sim. Como? Exemplo.

PA: Não. Por que não acontece. Deveria acontecer?

**13. Pergunta:** Existe oportunidade para que as crianças acessem as TIC dentro da Unidade?

PA: Vocês acham importante possibilitar às crianças da Educação Infantil, experiências que incluam as TIC?

PA: Sim. Como? Quais os fins?

PA: Não. Por quê?

**14. Pergunta:** Na rotina da turma como você se organiza para o uso das tecnologias com as crianças?

PA: Se houver horário pré-determinado:

O que você pensa sobre isso?

PA: Se não houver horário determinado. Como acontece.

**BLOCO III- FORMAÇÃO CONTINUADA E OS MOMENTOS FORMATIVOS.**

Nesse terceiro bloco conversaremos sobre como se realiza a formação continuada, nos vários momentos formativos.

**15. Pergunta:** Quais são os momentos que vocês consideram como formativos ofertados pela SME?

PA: Quais os momentos formativos que vocês consideram mais importantes?

PA: Porque vocês consideram os momentos formativos importantes?

PA: Qual acredita serem desnecessários?

**16. Pergunta:** Os cursos de formação continuada que frequentaram estabeleceram a relação teoria/prática?

PA: Sim. Como acontece?

PA: Por favor, você poderia exemplificar cada um deles?

PA: Não. Você acha isso importante?

**17. Pergunta:** No início do curso os formadores fizeram diagnóstico das necessidades dos participantes?

PA: Vocês acham importante que haja um diagnóstico das necessidades dos professores

PA: Sim. Como ocorre?

PA: Não. Você acha importante?

**18. Pergunta:** Outros cursos que não são voltados especificamente para os usos das TIC, propiciam oportunidades para a utilização das TIC em seu trabalho?

PA: Sim. Dê exemplo. Como surgiu essa ideia?

PA: Não. O que pensa sobre isso?

PA: Acha importante?

PA: Como poderia ser?

**19. Pergunta:** Quais as suas expectativas quando participa dos cursos de formação continuada sobre as TIC?

**20. Pergunta:** Os cursos sobre as TIC que você frequentou, atenderam essas expectativas?

PA: Sim. Como foi?

PA: Não. Por quê?



**21. Pergunta:** Você utilizou em suas práticas, algum conhecimento que aprendeu no curso?

PA: Sim. Você percebeu mudanças relevantes em suas práticas com o uso das TIC, a partir da participação nos cursos de formação continuada?

PA: Tem algum feedback sobre isso?

PA: Como?

PA: Não. Por quê?

#### BLOCO IV – AS TIC E A PRÁTICA NA UNIDADE: PLANEJAMENTO E CURRÍCULO

Nesse último bloco conversaremos sobre como acontece a prática com uso das TIC na Unidade, como planeja, integra ao currículo.

**22. Pergunta:** Você utiliza as TIC nas atividades do dia-a-dia?

PA: Sim. Baseado em que vocês incluem as TIC no planejamento?

PA: Sim. Em que situações vocês consideram os recursos tecnológicos como bons recursos pedagógicos?

PA: Não. Por quê?

PA: Qual a razão para não utilizar?

**23. Pergunta:** Vocês percebem vantagens ao planejar as atividades com o uso das tecnologias?

PA: Sim. Quais vantagens?

PA: Não. Por quê?

**24. Pergunta:** Vocês poderiam me dar um exemplo de uma boa prática com o uso das TIC que já realizaram com as crianças?

PA: O que vocês entendem por uma boa proposta pedagógica que envolva o uso das TIC.

**25. Pergunta:** O que é currículo para você?

PA: De onde você tirou essa definição ou essa ideia?

**26. Pergunta:** Você acredita que as tecnologias estão inseridas ao currículo da unidade?

PA: Sim. Como você percebe?

PA: Por favor, me dê um exemplo dessa inclusão.

PA: Não. Por quê?

PA: Qual o fator ou fatores que impedem?

**27.** Tem mais alguma coisa que gostaria de me falar sobre as Tecnologias?

## **ANEXOS**

**ANEXO A - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética**

UNIVERSIDADE  
TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE CURITIBA PARA A APROPRIAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) E INTEGRAÇÃO AO CURRÍCULO.

**Pesquisador:** CLAUDETE PEREIRA DE ASSUNCAO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 64894516.5.0000.5547

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.026.062

#### **Apresentação do Projeto:**

Conforme o pesquisador abaixo apresenta:

A formação continuada de professores passou por diferenciadas concepções ao longo da história e em todos os tempos, os caminhos da educação sofreram e sofrem influências de acordo com o contexto político, econômico e social. Essas mudanças determinaram e ainda determinam as maneiras de se pensar e fazer a formação de professores, uma vez que as discussões, já recorrentes, não se esgotam e se fazem necessárias. As políticas oficiais e atuais brasileiras referentes à formação de professores explicitam a obrigatoriedade da formação superior em cursos de licenciatura plena para o exercício da docência na educação básica e para além da formação inicial, impõe aos docentes a necessidade da formação continuada.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto é relevante, pois preenche um plano de elaboração que examina casos atuais, com o intuito de investigar e compreender o objeto em estudo. Isto permite estabelecer generalidades válidas sobre este objeto, isolando as características particulares que possam auxiliar na compreensão do todo sobre o fenômeno estudado.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O projeto de pesquisa proposto atende ao que é exigido pela Resol. 466/2012 do CNS com relação à pesquisa com seres humanos.

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Lembramos aos senhores pesquisadores que, no cumprimento da Resolução 466/12, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) deverá receber relatórios anuais sobre o andamento do estudo, bem como a qualquer tempo e a critério do pesquisador nos casos de relevância, além do envio dos relatos de eventos adversos, para conhecimento deste Comitê. Salientamos ainda, a necessidade de relatório completo ao final do estudo. Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP-UTFPR de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificado e as suas justificativas.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_832814.pdf	23/03/2017 21:28:22		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TermoConsentimentoSME.pdf	23/03/2017 21:20:51	CLAUDETE PEREIRA DE ASSUNCAO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo.pdf	23/03/2017 21:19:59	CLAUDETE PEREIRA DE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao.pdf	23/03/2017 21:18:10	CLAUDETE PEREIRA DE ASSUNCAO	Aceito
Outros	Justificativa.pdf	23/03/2017 21:14:00	CLAUDETE PEREIRA DE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_TCUISV_ClaudeteAssuncao.pdf	23/03/2017 21:10:04	CLAUDETE PEREIRA DE ASSUNCAO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_ClaudeteAssuncao.pdf	15/03/2017 00:47:45	CLAUDETE PEREIRA DE ASSUNCAO	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	14/03/2017 23:50:21	CLAUDETE PEREIRA DE	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	07/02/2017 15:38:01	CLAUDETE PEREIRA DE	Aceito
Outros	Protocolo.docx	01/12/2016 23:01:58	CLAUDETE PEREIRA DE	Aceito

Orçamento	Orcamento.docx	01/12/2016 22:39:54	CLAUDETE PEREIRA DE	Aceito
-----------	----------------	------------------------	---------------------------	--------

CURITIBA, 20 de Abril de 2017

**Assinado por:**  
**Frieda Saicla Barros**



**ANEXO B - Termo de consentimento para a realização da pesquisa**



CURITIBA

Secretaria Municipal da Educação  
Superintendência de Gestão Educacional  
Departamento de Educação Infantil  
Av. João Guillerme, 623 - 3ª andar, Torre A  
Alto da Glória 80500-000 - Curitiba - PR  
Tel. 47 3350 3089  
www.curitiba.pr.gov.br

Curitiba, 17 de março de 2017.

### TERMO DE CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

A Secretaria Municipal da Educação (SME) de Curitiba, autoriza a realização da pesquisa intitulada: *"A Formação Continuada de Professores da Educação Infantil da Rede Pública do Município de Curitiba Para a Apropriação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e Integração ao Currículo"*, a ser realizada pela mestrande Claudete Pereira de Assunção, sob a responsabilidade e orientação do Prof. Dr. Herivelto Moreira, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

A pesquisadora está autorizada a entrar em contato com professores e pedagogos que atuam em instituições de Educação Infantil, para aplicar entrevista individual semi estruturada, respeitando o livre consentimento dos sujeitos com relação a sua participação na referida pesquisa.

Por ser verdade, firmo o presente.

  
Elidete Zanardini Hofius

Diretora do Departamento de Educação Infantil