



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**Indagações sobre a relação entre currículo e o uso das mídias digitais: O projeto  
*KidSmart* na Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro**

**por:**

**Juliana Virginia da Silva**

**Rio de Janeiro**

**2016**

**Juliana Virginia da Silva**

**Indagações sobre a relação entre currículo e o uso das mídias digitais: O projeto  
*KidSmart* na Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo: Sujeitos, Conhecimento e Cultura.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rita de Cássia Prazeres Frangella

**Rio de Janeiro  
2016**

Juliana Virginia da Silva

**Indagações sobre a relação entre currículo e o uso das mídias digitais: O projeto  
*KidSmart* na Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo: Sujeitos, Conhecimento e Cultura.

APROVADA EM

BANCA EXAMINADORA:

---

Profa. Dra. Rita de Cássia Prazeres Frangella (Orientadora)  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Profa. Dra. Elizabeth Fernandes de Macedo  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Profa. Dra. Flávia Miller Naethe Motta  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ

Rio de Janeiro

2016

## ***DEDICATÓRIA***

***Aos meus queridos e amados pais, Virginia e Pedro, por todo amor, união, dedicação e sacrifício. Oferto este trabalho as minhas fontes de inspiração e força. Mãe e pai, minha eterna gratidão.***

## RESUMO

SILVA, J. V. da.. **Indagações sobre a relação entre currículo e o uso das mídias digitais: O projeto *KidSmart* na Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

O presente trabalho se propõe a investigar a produção curricular que se constitui na Educação Infantil, em especial na pré-escola, atrelada a entrada da tecnologia no cotidiano das salas de aula. Entendo que estamos inseridos em um contexto altamente permeado por uma cultura midiática em que as relações sociais são mediadas pelos artefatos tecnológicos. À vista disso, a discussão parte de indagações acerca da parceria entre novas tecnologias e a educação, tencionando a ampliação do discurso do uso de recursos tecnológicos em âmbito escolar como possibilidade para o desenvolvimento e melhoria do trabalho pedagógico em sala de aula. Trago como foco da minha discussão o Projeto *KidSmart* (parceria entre a Secretaria Municipal da Educação do Rio de Janeiro e a empresa IBM.) no contexto da Educação Infantil da rede municipal do Rio de Janeiro. Sob o viés da perspectiva de currículo enquanto produção cultural, essa cultura tecnológica é entendida como o entre-lugar de cruzamento entre distintos saberes e culturas em um processo de hibridização. Essa concepção fundamenta-se principalmente nas discussões de Bhabha (2006) sobre a ambivalência das relações culturais e Macedo (2008) que defende o currículo enquanto cultura. Articulo ainda a ideia de tecnologia enquanto linguagem considerando a apropriação e relação dos sujeitos com a tecnologia (Bakhtin, 2015). Dessa forma compreendo a produção curricular enquanto espaço de enunciação. Sendo assim torna-se relevante refletir sobre a importância de problematizar a inserção do Projeto *KidSmart*, a partir de uma perspectiva de currículo flexível que propicie a utilização das mesmas e que dialogue com as diferenças encontradas na escola. Tal tema me permite compreender o contexto tecnológico que a sociedade atual está inserida para além do uso apenas de aparatos, ferramentas e dispositivos midiáticos, mas sim compreender a produção cultural que se constitui por meio de tais recursos. A pesquisa desenvolveu-se a partir das análises de blogs, portais e redes sociais que apresentavam os rastros do Projeto *KidSmart* na/pela *Rede*.

**PALAVRAS- CHAVE:** CURRÍCULO, CULTURA, TECNOLOGIA, PROJETO KIDSMART.

## ABSTRACT

SILVA, J. V. da.. **Indagações sobre a relação entre currículo e o uso das mídias digitais: O projeto *KidSmart* na Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

## SUMÁRIO

1. SITUANDO O PROBLEMA .....
- 1.1 O PROJETO *KIDSMART*.....
2. TECNOLOGIA COMO SUBSÍDIO PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIALOGANDO COM DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAIS E MUNICIPAIS .....
- 2.1 O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO.....
3. O PROJETO KIDSMART NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....
- 3.1 O PROJETO KIDSMART NA REDE: RELAÇÕES QUE TRANSCEDEM O ESPAÇO FÍSICO .....
4. CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS .....

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### ANEXO

## 1. SITUANDO O PROBLEMA

Diante dos avanços tecnológicos e do aumento do consumo dos aparatos digitais, a tecnologia apresenta-se como grande aliada e facilitadora das atividades cotidianos dos sujeitos contemporâneos. A praticidade dos artefatos tecnológicos propicia comodidade, entretenimento, diversão e acesso à informação. Não é difícil encontrar em nosso cotidiano ferramentas com várias funcionalidades, como smartphones, notebooks, ipads, iphones e tablets. Em meio à disseminação da tecnologia touch screen, as crianças matriculadas nas escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro nascem “conectadas” neste universo digital. Estamos inseridos em complexas relações mediadas pela cultura digital e neste contexto surgem cada vez mais pesquisas acadêmicas que se propõe discutir o uso e presença da tecnologia no cotidiano escolar como possibilidade de desenvolvimento do trabalho pedagógico.

O presente trabalho se propõe a investigar a produção curricular que se constitui na Educação Infantil, em especial na pré-escola, atrelada a entrada da tecnologia no cotidiano das salas de aula. Entendo que estamos inseridos em um contexto altamente permeado por uma cultura midiática em que as relações sociais são mediadas pelos artefatos tecnológicos. À vista disso, a discussão parte de indagações acerca da parceria entre novas tecnologias e a educação, tendo em vista a ampliação do discurso do uso de recursos tecnológicos em âmbito escolar como possibilidade para o desenvolvimento e melhoria do trabalho pedagógico em sala de aula.

O desejo de realizar esta pesquisa iniciou-se diante de indagações que surgiram ao longo do Curso de Graduação em Pedagogia sobre a questão da mídia, assim como estudos desenvolvidos no grupo de pesquisa “Currículo, Sujeitos, Conhecimento e Cultura”, do qual fui bolsista de iniciação científica, e impulsionaram-me a pensar a relação entre o currículo e o uso das mídias no espaço da sala de aula. Perante tais questionamentos desenvolvi minha monografia<sup>1</sup> discutindo, a partir de observações obtidas em uma escola municipal da rede pública localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro durante o estágio obrigatório realizado no período da graduação, como se dá a interação entre a escola e o uso de recursos midiáticos, buscando compreender, baseada nos aportes teóricos pós-estruturalistas, que há o reconhecimento da presença da cultura

---

<sup>1</sup> SILVA, Juliana Virginia da. **Negociação de sentidos no espaço escolar: A relação entre currículo e o uso das mídias**. Brasil, 2013. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.



vinculada à mídia na escola, de forma a não negá-la, mas sim compreendê-la. Essa cultura midiática é entendida como o entre-lugar de cruzamento entre distintos saberes e culturas em um processo de hibridização. Saliento que o projeto de dissertação é continuidade dos estudos que iniciei na elaboração da monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio De Janeiro (UERJ). Tal tema me permite e motiva a aprofundar a discussão sobre o contexto tecnológico que a sociedade atual está inserida para além do uso apenas de aparatos, ferramentas e dispositivos midiáticos, mas sim compreender a produção cultural que se constitui por meio de tais recursos.

Diante das observações durante o estágio e o desenvolvimento da monografia surgiram inquietações sobre o Projeto *Kidsmart*, pois o mesmo não estava apenas localizado em um espaço denominado “laboratório de informática” ou afins, mas também estava inserido dentro das salas de aula. No contexto da escola observada, a proposta era inserir o Projeto *KidSmart* no Projeto Político-Pedagógico, assim como o uso de outros recursos tecnológicos a fim de usufruírem de tal dispositivo atrelando-o aos conteúdos específicos de cada área de conhecimento que constitui o Currículo da Educação Infantil. Através de atividades desafiadoras as crianças vivenciariam diferentes situações de aprendizagem, escolhendo, exercitando a autonomia e conhecendo as próprias necessidades, preferências e desejos ligados à construção do conhecimento. Segundo a coordenadora da escola à época, a dinâmica das salas é de autonomia das professoras, entretanto, há a orientação das atividades serem realizadas em rodízios. Ou seja, há atividades diferenciadas em cada “cantinho” da sala como massinha, desenho, colagem e o uso dos computadores.

Contudo, destaco que durante o período de realização do estágio em momento algum ocorreu à utilização dos computadores pelas professoras, apenas em um caso isolado<sup>2</sup>. Não de maneira generalista, mas ao analisar a realidade encontrada no cotidiano do estágio, a escola, enquanto espaço de interações entre as crianças, que deveria estar preparada para recebê-la e compreender a forma com que a mesma interage na sociedade, é, justamente, aquela que não dialoga e usufrui de um recurso que, está presente na sociedade e faz parte dos bens materiais da maioria das crianças contemporâneas. Quando percebo a presença de computadores e outros aparelhos

---

<sup>2</sup> Pude perceber, através de uma oportunidade de auxiliar em outra turma que não acompanhava durante o estágio, que apenas uma docente demonstrou utilizar o equipamento da maneira descrita pela coordenadora da instituição.

eletrônicos e digitais e que os mesmo não são utilizados, este fato demonstra que há uma rotina de aula que não se inova. Pretto (1997) afirma que “a escola, conectada, interligada, integrada, articulada com o conjunto da rede, passa a ser mais um elemento vital deste processo coletivo de produção de conhecimento” (p.80). As crianças de hoje nascidas neste contexto atravessado pela tecnologia não são as mesmas de gerações passadas, porém o método utilizado nas aulas permanece o mesmo, ou seja, a escola “ignora” o saber que a criança traz consigo e irá ensiná-la partindo do princípio que ela não sabe nada sobre tecnologia, informática, computador, muito menos sobre internet. Pretto resalta:

[...] estas novas tecnologias de comunicação e informação podem vir a se constituir em um importante elemento destas transformações se pudermos vê-las em outra perspectiva que não a de simples instrumentos metodológicos mais modernos que podem ser implantados de forma isolada e desarticulada, mantendo crianças, jovens, adolescentes e professores como meros consumidores de um conhecimento pronto que passa agora a circular e ser entregue via as ditas novas tecnologias. Em oposição a isso, se pensamos nas tecnologias a serviço da produção de conhecimento e de cultura, podemos pensar na inserção do país no mercado mundial dito globalizado, numa outra perspectiva. Uma perspectiva de efetiva cidadania. (PRETTO, 1997, p.84)

Tendo em vista as propensas mudanças no cenário educacional em consequência de transformações ocorridas no cenário social contemporâneo e considerando a relação entre infância, cultura, mídia e escola percebo que a sociedade contemporânea produz formas outras, principalmente perpassadas pela tecnologia, de interações sociais. Assim, faz-se necessário refletir que, atualmente, as crianças que ingressam nas Escolas Municipais do Rio de Janeiro nascem em um contexto tecnológico, ainda que a experiência com esses recursos tecnológicos sejam vivenciados de diferentes formas, e a busca por conhecimento, informações, diversão e lazer está intrinsecamente ligada aos recursos tecnológicos, sendo um deles, o computador.

Vale ressaltar que ao inferir que as crianças nascem em um contexto tecnológico não restrinjo-me apenas ao contato com a materialidade desses aparelhos, mas penso esta interação para além dos recursos, pois entendo a tecnologia como linguagem. Conceber a tecnologia nesta perspectiva nos permite sinalizar a necessidade de refletir a partir dos movimentos e ações que permeiam a escola e que sugerem outras formas de relação dos sujeitos com o mundo e com o outro, nas diferentes dimensões, sociais e econômicas, em que fluxos globais de relações na contemporaneidade permitem outras

formas de organização e de produção. Esta questão perpassará o estudo e balizará a discussão currículo-infância e tecnologia.

Afastando-me de compreender a inserção e investimento tecnológico na rede municipal, em particular o Projeto Kidsmart, como redentora dos processos educacionais fracassados discute-se como são modificadas as relações intersubjetivas atravessadas, impregnadas e constituídas pela linguagem tecnológica (ROSÁRIO, 2013). A proposta de estrutura e organização das salas de educação infantil em cantos de trabalho (As Orientações Curriculares para Educação Infantil, 2010) – no caso das escolas que participam do projeto Kidsmart, propõe-se que esse constitua um dos cantinhos subverte uma lógica centralizadora e rígida de transmissão do conhecimento e proporciona o desenvolvimento de propostas pedagógicas descentralizadoras, uma vez que o professor não tem mais lugar fixo e centralizador do saber, mas nesta outra forma de organização da sala de aula, ele é um mediador dos processos de ensino-aprendizagem. Muitos desses cantinhos são organizados a partir de uma dada linguagem (linguagem escrita com o canto dos livros; linguagem artística com materiais de pintura, etc...) E a tecnologia representada pelo Kidsmart: também como outra linguagem?

Rosário (2013), em estudo que analisa, pontua que os atuais modelos de equipamento escolar e de equipamento de informática, quando combinados, criam obstáculos físicos aos modelos de pedagogia de interação. Os modelos de sala de aula que têm como principal objetivo inserir o computador no processo de ensino-aprendizagem ainda o fazem de forma a manter a estrutura rígida de sala de aula, não utilizando plenamente o potencial do computador. Nesse sentido, a autora compreende como as produções dos sujeitos vão se configurando em outras possibilidades de constituição do currículo ao experienciar e transitar pelas salas de aula tecnologizadas.

Assim, se entendemos que a linguagem da tecnologia se apresenta como outra possibilidade de construção do mundo globalizado, na perspectiva do “mundo sendo transmitido para o mundo, num estado permanente de disponibilidade das imagens” (PRETTO, 2006, p. 116), podemos perceber outras maneiras de os sujeitos enunciarem diferentes produções culturais por meio de suas práticas. Dessa forma, a enunciação é entendida não como apenas a fala do sujeito ao se comunicar, mas como espaço de organização de sentidos, em meio às interações dos sujeitos.

Rosário (2013) discute sobre os usos e relações com a linguagem da tecnologia incitadas na sala de aula, assim como as maneiras de apropriação da linguagem tecnológica, vista como parte do cotidiano dos sujeitos da pesquisa e não somente por

sua disponibilidade na sala de aula pesquisada. Este fato torna-se importante para a problematização dos processos pedagógicos inseridos em um contexto contemporâneo de transformações sociais, assim como as mudanças nas relações interpessoais proporcionadas pela reconfiguração dos processos de comunicação entre os sujeitos e o mundo em que vivem e, por conseguinte, seus processos de produção do conhecimento.

Acerca das práticas cotidianas dos sujeitos da/na pesquisa referida a autora percebeu a reconfiguração não simplesmente como uma troca ou substituição de práticas anteriores por novas práticas, mas práticas que vão se incorporando e produzindo outras práticas. Não uma dicotomia entre práticas “novas” e “antigas”, mas um híbrido, que está em constante negociação entre os sujeitos que circulam por diferentes espaços de formação e produção do conhecimento. Dessa forma, trazer ao debate a prática que se constitui através da produção de sentidos e significados com os quais os sujeitos se relacionam e se modificam pela linguagem, permite o entendimento da tecnologia como linguagem que constitui as produções culturais, configurando outras formas de produção e relações entre os sujeitos.

Preto (2001; 2006; 2012), propõe pensar a tecnologia no espaço da escola e também no âmbito da formação docente entendendo-a como outra linguagem que proporciona o surgimento de outras formas de autoria e produção horizontal entre os sujeitos da escola. Porém, a tecnologia ainda traz em suas proposições de uso no espaço da escola, maneiras de reproduzir práticas antigas apenas “maquiadas” pelos recursos tecnológicos nos processos de ensino-aprendizagem, não apropriando-se das potencialidades da tecnologia.

Ao referir-me a linguagem, tomo como interlocutor Bakhtin (2003). Para o autor as relações entre linguagem e sociedade são indissociáveis. A linguagem possibilita a construção social da realidade e a interação entre sujeitos, sendo assim, percebo a tecnologia enquanto linguagem, pois a enunciação está situada no meio social que envolve o indivíduo.

[...]A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística (BAKHTIN, 2003, p. 107).

A linguagem não pode ser entendida apenas como um sistema de signos, restrita a mecanismos e conteúdos fônicos. O discurso vai além desse sistema linguístico. Há

que se considerar as relações sociais nas quais os usuários estão imbricados: produção, circulação e troca de bens materiais e simbólicos. Para Bakhtin, a linguagem é o meio pelo qual os indivíduos interagem socialmente. O autor afirma que a linguagem constitui os sujeitos, possibilita, pelo seu uso, que esses interajam, dialoguem, negociem sentidos. Sua visão de linguagem conceitua-se pelos conceitos de ‘interação’ e ‘dialogismo’ que se hibridizam. Bakhtin retoma a perspectiva de Saussure da língua enquanto fato social, no entanto amplia seu conceito e defende a hipótese de que por ter sua manifestação concreta no uso que os sujeitos fazem da língua, a linguagem é vista, então, enquanto um processo de interação dialógica constituída por múltiplas vozes que negociam e produzem sentidos, sob o qual está embasada toda sua visão de linguagem e interação social.

Souza (2003), em diálogo com Bakhtin, ressalta que crescemos e vivemos num dado contexto histórico, social, cultural e ideológico que vem a nos influenciar e, contingencialmente, estabelece processos de identificação a fim de constituir os sujeitos.

Se para Bakhtin (1999), todo signo é um instrumento ideológico, que reflete e refrata uma realidade que lhe é exterior, fazendo parte dessa mesma realidade, seja ela natural ou social; os sujeitos ao se utilizarem da linguagem não estão imunes, por assim dizer, a essa realidade, que configura a materialização ideológica nos signos lingüísticos. Desta forma, na produção de enunciados no ato da interlocução, a realidade da qual o sujeito faz parte, e a ideologia que esta lhe tange está imersa no seu dizer, e mesmo que de certa forma não esteja, a simples não presença também influi na construção da significação. (SOUZA, 2003, p.836)

Dessa forma defendo compreender a tecnologia não apenas como um recurso/aparato, mas enquanto linguagem, pois os sujeitos, “*na prática cotidiana, ao produzir outros sentidos para as suas ações na relação direta com a tecnologia, estão se apropriando da tecnologia como outra linguagem*” (Rosário, 2013, p.11). Segundo Frangella e Barreiros (2009), ao perceber a aproximação da cultura, assim como do currículo, às questões de linguagem revelam-se operações que se dão na elaboração de significados e relações, um espaço político marcado pela contingência e pela luta hegemônica.

Destaco outro fator que me move a estudar a relação entre tecnologia e educação

infantil: sou Professora de Educação Infantil (PEI)<sup>3</sup> da rede municipal do Rio de Janeiro, aprovada no concurso público e atuando desde o ano de 2014 em um Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) que atende crianças de zero a três anos. Ao ingressar na Rede municipal percebi o investimento e o movimento de inserção de *recursos tecnológicos* como datashows e computadores no cotidiano escolar como subsídios da prática pedagógica.

Não defendo neste trabalho o uso da tecnologia como elemento salvífico para os problemas educacionais, porém ao entender a tecnologia enquanto linguagem a percebo como constituinte do processo de enunciação cultural que contribui para a produção de sentidos do currículo e do próprio uso da tecnologia nas escolas, sentidos esses que estão em negociação. Contudo com a entrada das novas tecnologias de comunicação e informação nas instituições escolares é evidenciado propostas que apontam a tecnologia como possibilidade de avanço qualitativo do processo de ensino-aprendizagem atreladas a uma política educacional voltada para o alcance dos índices de avaliação.

Sob essa perspectiva, as reformas educacionais e curriculares, propostas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro(SME/RJ), vêm sendo encaminhadas, desde o início da gestão do atual Prefeito Eduardo Paes<sup>4</sup> através de inúmeros projetos com participação de empresas privadas. Barreiros e Frangella (2007) e Velloso (2011) em seus estudos, mostram, contudo que essa preocupação já antecede a atual gestão. Discutem sobre as concepções de um trabalho mídia-educativo apresentada as Escolas da Rede Municipal ainda na gestão do Ex-prefeito César Maia<sup>5</sup> para a disseminação de uma *proposta curricular que alvitra uma nova leitura do processo educativo, que busca compreender a educação dentro da multiplicidade de situações da cidade e da imensa rede de ensino* (BARREIROS, 2009, p.71) - o Núcleo Curricular Básico Multieducação, implementado na Rede Pública Municipal de Ensino

---

<sup>3</sup> A atual gestão do município do Rio de Janeiro tem realizado uma reestruturação na rede de ensino segmentando a educação, no que concerne a estrutura das instituições e cargos que irão atuar em *Educação Infantil* - Professor de Educação Infantil - PEI- criado pela Lei n.º 5.217, de 1º de setembro de 2010 - para o exercício de atividades docentes em turmas, exclusivamente, de Educação Infantil. Formação para o cargo: Nível médio completo na modalidade Normal.

<sup>4</sup>A gestão do Prefeito Eduardo Paes começou em 2009 e perdurará até 2016, uma vez que ele foi reeleito para mais um mandato (PAES, 2013).

<sup>5</sup> O primeiro mandato do ex- Prefeito César Maia ocorreu de 1993 a 1996. A segunda gestão foi de 2001 a 2004. É reeleito em 2004 no primeiro turno para cumprir seu terceiro mandato que perdurou de 2005 a 2008). Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Cesar\\_Maia](https://pt.wikipedia.org/wiki/Cesar_Maia). Acesso em janeiro de 2016.

do Rio de Janeiro, em 1996. A Multieducação foi elaborada coletivamente e implementada para educar com *qualidade crianças e adolescentes em uma escola democrática, reconhecendo nas diferentes vivências e nos diferentes grupos [...] possibilidades e necessidade de um currículo plural e inclusivo* (SME/RJ, Plano Municipal de Educação, 2008, p.34). Como mecanismo estratégico de disseminação da orientação curricular Multieducação nas escolas da rede, em 1993 foi criada a MultiRio - Empresa Municipal de Multimeios Ltda, criada pela Lei Municipal 2029, em outubro de 1993. Tal criação foi um marco importante ao atuar com a lógica de uma educação voltada e inserida com o contexto tecnológico junto à política educacional da Secretaria Municipal de Educação, visando o desenvolvimento de diversas ações voltadas para a produção de mídias de qualidade para serem usufruídas pelos professores e alunos. Esse trabalho foi então desenvolvido em conjunto com a SME, as escolas da Prefeitura do Rio, em que professores e profissionais de rádio, TV, de tecnologias da informação e de publicações participaram para a sua elaboração.

Posteriormente em 2005 foi publicado o caderno Mídia e Educação, atualização do documento, que trouxe reflexões sobre o uso de diferentes mídias, questões que ainda não haviam sido trazidas no documento inicial, e possibilitou pensar em um currículo flexível que propicie a utilização das mesmas e o diálogo com as diferenças encontradas na escola ao propor *educar pela mídia, educar com a mídia e educar para a mídia* (Rio de Janeiro, SME, 2005, p.16). De acordo com o fascículo, há o enfoque na necessidade de inserção de práticas mídia-educativas na escola, uma vez que alunos e professores negociam os sentidos das diferentes mídias ao ressignificar e recriar diferentes linguagens. A escola se depara com um grande desafio: a construção de um projeto educativo que venha propiciar a integração entre a educação e a mídia. De acordo com o fascículo,

“... apropriação crítica das mídias e seus impactos nos processos constitutivos de novas expressividades, a escola, como espaço social de acesso a múltiplas linguagens e de ampliação das possibilidades de representação do mundo.” (Rio de Janeiro. SME, 2005,p.17).

Em diálogo com Appadurai (2004), considero que a MultiRio na perspectiva das *mediapaisagens* - imagens e narrativas dos sujeitos – contribuiu para os complexos repertórios de imagens e narrativas em relação a articulação entre tecnologia e currículo. Já a Multieducação como as *ideopaisagens* – os discursos políticos que fluem da proposta

curricular. Nesta articulação *mediapaisagem* e *ideopaisagem* hibridizam-se a outras questões do dia a dia das escolas sobre o que vem a ser um currículo trabalhado através da tecnologia

Esta articulação entre currículo e tecnologia também perpassa a atual gestão da Prefeitura do Município do Rio de Janeiro, ainda que sob um viés político que busca se diferenciar e *apagar* traços e ícones associados às gestões anteriores. A gestão de Paes tem proposto uma política educacional voltada para o alcance dos índices de avaliação externos, como o IDEB<sup>6</sup>, e avaliações de âmbito municipal como o IDE-Rio<sup>7</sup> - avaliação criada na gestão da Ex-Secretária de Educação Claudia Costin. Essa nova configuração política educacional do Município conta com a participação de empresas em discursos que propõem soluções para os problemas e a consequente melhoria da qualidade do ensino, hoje, atrelada às metas numéricas dos referidos índices.

Com o foco voltado para os índices de avaliação, a tecnologia passa a ser evidenciada como uma das estratégias para o alcance destes índices, visando ao reforço escolar (CARVALHO, 2015). Uma das iniciativas adotadas pela Secretaria Municipal de Educação foi a criação do Sistema **Escola 3.0** que engloba o Sistema de Gestão Acadêmica (SGA)<sup>8</sup>, a Plataforma Educopédia e o *site* Rioeduca que integra e articula as ações de modernização e informatização da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro e traz novas abordagens para o uso de tecnologias na educação, por meio de recursos pedagógicos e administrativos. (RANGEL, 2012).

O *site* Rioeduca – Figura 1- é um portal da Secretaria Municipal de Educação, que busca visibilizar os detalhes de tudo o que acontece dentro das escolas, creches e Espaços de Desenvolvimento Infantil da rede. De acordo com o próprio site, o Rioeduca

---

<sup>6</sup> O IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, composto por vários quesitos, entre eles a Prova Brasil. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=180&Itemid=336](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=336)>. Acesso em: Março de 2015.

<sup>7</sup> O IDE-Rio é um índice do Município do Rio de Janeiro, criado em 2009, na atual gestão do Prefeito Eduardo Paes, que se compõe também de vários itens, entre eles a Prova Rio e as avaliações bimestrais. Disponível em: <<http://www.rioeduca.net/blog.php?tag=iderio>>. Acesso em: Março de 2015.

<sup>8</sup> O Sistema de Gestão Acadêmica (SGA) é um sistema de controle administrativo que disponibiliza informações das Unidades Escolares necessárias ao controle acadêmico e ao atendimento das demandas dos níveis organizacionais e gerenciais da SME e da população em geral. Além de efetuar a matrícula dos alunos para qualquer Unidade Escolar, ele é capaz de gerar relatórios operacionais e gerenciais; de controlar a frequência diária e registrar a movimentação e o desempenho dos alunos; de emitir documentos escolares e exportar dados para finalidades diversas (Censo Escolar, Bolsa Família, Cartão Família Carioca, Riocard, etc.). Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/iplanrio/exibeconteudo?id=4213258>> acesso em Janeiro de 2016



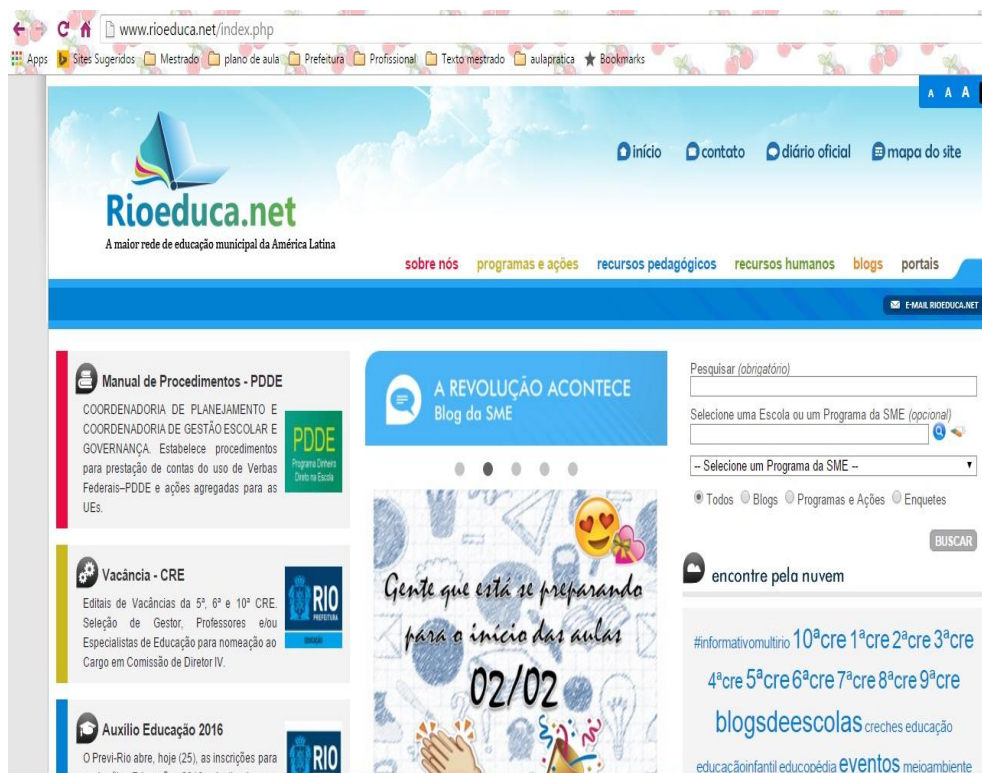
foi elaborado para e por professores, diretores, coordenadores, merendeiras, servidores da limpeza, familiares e todos aqueles que acreditam no salto da qualidade da educação pública do Rio (RIO DE JANEIRO, 2016). A proposta do portal é ser um espaço de divulgação dos programas e projetos desenvolvidos na/pela rede, trabalhos e recursos pedagógicos para uso em sala de aula, além da troca de experiências e exposição de opiniões potencializando assim o acesso livre a essas informações, inclusive de alunos e responsáveis da rede pública. O Rioeduca dispõe de portais para cada Coordenadoria Regional de Educação<sup>9</sup> (CRE) e blogs<sup>10</sup> divididos por temáticas- professores, família, infância, rio de leitores, educopédia, entre outros - propondo a comunicação e interações dos diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar. Articula ainda o uso de várias redes sociais, como o *Facebook* e *Twitter*, como possibilidade de serem veículos de informações úteis e confiáveis, mas, sobretudo, como caminhos de interação entre todos os elementos da rede. Como forma de organização cada CRE possui um representante na Equipe Rioeduca, intermediando a divulgação de trabalhos, *blogs* e projetos de professores da Rede (RIO DE JANEIRO, 2016).

**Figura 1 - Primeira tela do site Rioeduca**

---

<sup>9</sup> A estrutura da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro possui um nível central e onze Coordenadorias Regionais de Educação – CREs, que cobrem as diferentes regiões municipais.

<sup>10</sup> A maioria dos blogs da Rede Municipal utiliza o Blogger.com, uma plataforma gratuita de blogs e que pertence a Google desde 2003. O Blogger é bem conhecido no mundo WEB por ser gratuito e operar dentro dos servidores da Google, além disso ele é bastante procurado por iniciantes ou até por profissionais por ser bem fácil de navegar e administrar. No Blogger você tem a vantagem de ter um endereço gratuito (subdomínio) para seu blog, o chamado *.blogspot.com*. Disponível em <https://www.blogger.com/>. Acesso em fevereiro de 2016.



Fonte: imagem capturada do site <http://www.rioeduca.net/index.php/>, em janeiro de 2016.

A plataforma online Educopédia foi criada como subsidio pedagógico para o ensino fundamental. Iniciada em 2010, através de parcerias entre a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, representada pela Subsecretaria de Novas Tecnologias do Município (SubTE), com o Oi Futuro – instituto de responsabilidade social da Oi, o Grupo de Informática Aplicada à Educação no Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a Fundação Roberto Marinho, a Empresa Municipal de Múltiplos LTDA – MultiRio e a Khan Academy<sup>11</sup>. Atualmente são “Educoparceiros” – termo utilizado no próprio site da Educopédia – o Ministério da Educação, a Fundação Roberto Marinho, a Microsoft, a Intel, a MultiRio, a CapsLock, a Mstech, a Cisco e a Esporte Essencial Memória Olímpica (RIO DE JANEIRO, [S. d.]).

<sup>11</sup> The Khan Academy é uma ONG educacional criada e sustentada por Salman Khan. Com a missão de "fornecer educação de alta qualidade para qualquer um, em qualquer lugar", oferece uma coleção grátis de mais de 3.800 vídeos de matemática, história, medicina e saúde, finanças, física, química, biologia, astronomia, economia, ciência da computação, entre outras matérias. A Khan Academy já deu mais de 200 milhões de vídeo-aulas gratuitas. Os vídeos de Salman Khan são traduzidos para [português](#) pela Fundação Lemann, além de servir como ferramenta de ensino em escolas brasileiras para ensinar matemática. Disponível em: <http://www.fundacaolemann.org.br/khanportugues/>. Acesso em: Dezembro de 2015.

**Figura 2 - Primeira tela da Educopédia.**



Fonte: imagem capturada do *site* <http://www.educopedia.com.br/>, em janeiro de 2016.

A Educopédia – figura 2 - é uma plataforma *online aberta* que veicula aulas digitais, produzidas pelos educopedistas – professores, não necessariamente da Rede, selecionados para essa tarefa, em atendimento às orientações curriculares vigentes, que traz em seu bojo interessantes discursos políticos, veiculados pela Secretaria Municipal de Educação: o objetivo era tornar o ensino mais atraente e mobilizador para crianças e adolescentes, sendo mais uma alternativa para o reforço escolar (RIO DE JANEIRO, 2011), além de conter cursos e ferramentas para a capacitação de educopedistas, professores e gestores. Devido às avaliações, índices e metas apresentadas à rede municipal, a Educopédia foi desenvolvida, inicialmente, para atender as demandas do ensino fundamental, todavia no dia 27 de agosto de 2014 a coordenação do projeto Educopédia/Rioeduca disponibilizou no portal *Rioeduca*<sup>12</sup> o edital de processo seletivo<sup>13</sup> de produtores de aulas digitais de Educação Infantil da plataforma Educopédia e hoje já se encontram disponíveis aulas digitais para a Educação Infantil.

<sup>12</sup> Disponível em: <http://www.rioeduca.net/sobrenos.php>. acesso em Janeiro de 2016

<sup>13</sup> Processo Seletivo de Bolsista para Equipe de Educação Infantil da Educopédia. Edital Educopédia EI 2014. SME/RJ. Disponível em: <https://onedrive.live.com/view.aspx?resid=9A0409FEB0892781487&cid=09a0409feb089278&app=Word>. Acesso em janeiro de 2016.

Figura 3 - Segunda tela da Educopédia.



Fonte: imagem capturada do *site* <http://www.educoedia.com.br/>, em janeiro de 2016.

Figura 4 - Terceira tela da Educopédia, Subpastas do Item Educação Infantil.



Fonte: imagem capturada do *site* <http://www.educoedia.com.br/>, em janeiro de 2016.

Este investimento está cada vez mais presente nas unidades que atendem a Primeira Etapa da Educação Básica. No entanto pude perceber também formas outras que minhas colegas de trabalho, assim como eu, davam para seus equipamentos pessoais, principalmente smartphones, ao interagir e propor atividades *para* e *com* as

crianças. Constatamos uma nova configuração política e cultural, permeada pelas relações sociais presentes na sociedade contemporânea, associadas ao desenvolvimento tecnológico. A escola, como um dos espaços sociais, tem contribuído para a produção de sentidos políticos e culturais que se performatizam através da tecnologia. Neste sentido, investigar algumas questões relativas ao *boom* tecnológico nas escolas públicas do Município do Rio de Janeiro torna-se importante ao pensar nas contribuições tanto na minha prática docente enquanto professora desta rede, quanto na formação enquanto pesquisadora para a discussão sobre a temática.

Portanto, investigo o uso do Projeto *KidSmart* na Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro, cuja proposta visa integrar a tecnologia às situações de aprendizagem dos alunos em idade pré-escolar e tendo como recursos computadores revestidos de plástico, que dispõem de jogos educativos e que possuem aparência de brinquedo bastante convidativos às crianças. Logo, torna-se importante pesquisar sobre as políticas curriculares voltadas para a Educação Infantil, em especial a pré-escola. Portanto, objetivo compreender o movimento do projeto *KidSmart* nas escolas, dessa forma, levanto alguns questionamentos:

- Qual o sentido de Educação Infantil é/está significado na rede?
- Que demandas disputam e se articulam para significar a qualidade da Educação Infantil atrelada ao uso das mídias?
- Qual a relação entre as crianças, professores e tecnologias?
- Sendo o *KidSmart* um projeto elaborado pela parceria entre a Rede de Educação do Município do Rio de Janeiro com a empresa Privada IBM, como se dá a relação entre público-privado a fim de desenvolver Projetos que propunham *investir na qualidade da Educação do Rio de Janeiro*<sup>14</sup>?

Por meio dos estudos realizados durante a Graduação e pelo meu ingresso como professora desta rede de ensino venho percebendo que a tecnologia, além de instrumentos de comunicação e entretenimento, hoje é pensada como aliada do ensino. Este discurso tem respaldado a concepção de tecnologia/recurso como solução educacional - atrelada a propostas educacionais pautadas nas avaliações externas e

---

<sup>14</sup> Disponível em: <https://www-03.ibm.com/press/br/pt/pressrelease/37345.wss>. Acesso em setembro de 2014.

alçando os melhores resultados. No entanto é visível que tais propostas não se restringem mais somente ao ensino fundamental, principalmente do 6º ao 9º ano, e ao ensino médio – ainda que o foco e o investimento pedagógico mais visível e expressivo sejam para estes segmentos, o investimento tecnológico também engloba a Educação Infantil.

Diante deste contexto observa-se um grande número de pesquisas que tem por objeto o uso das tecnologias na escola, assim como um olhar mais voltado para o uso de recursos midiáticos no âmbito da educação infantil. Tal fato se dá pelos avanços científicos e tecnológicos, assim como com o crescente consumo de tais recursos. O que dizer da Educação Infantil? Como ela está inserida nessa discussão?

É possível observar o crescente desenvolvimento da pesquisa sobre a temática, em que a tríade Infância-tecnologia-educação (Carvalho, 2015) tem sido focalizada, ainda que percorrendo diferentes perspectivas: assim como entendo que em algumas pesquisas e trabalhos realizados desenvolvem a concepção de mídia enquanto artefato, objeto, dispositivo, em contrapartida também encontro perspectivas que compreendem a tecnologia enquanto cultura que produz sentidos e é produzida nas relações em rede entres os sujeitos. A partir do embasamento teórico com o qual dialogo discutirei ao longo da dissertação o conceito de tecnologia pautada na perspectiva de tecnologia enquanto produção cultural, visto que percebo que as mudanças na maneira de entender a infância e o lugar que a criança ocupa nesse cenário, em que os sistemas de significação se multiplicam, estão em constante processo de mudanças decorrentes das complexas transformações presentes no mundo contemporâneo em relação às formas de interação social e com as tecnologia como linguagem. Destaco que vivemos em um contexto permeado pelo uso das mídias digitais e torna-se cada vez mais comum encontrar em discursos acadêmicos, na publicidade e nas diversas mídias a proliferação da ideia de que vivenciamos agora uma cultura baseada na conectividade (COUTO, 2013) e é nesse ambiente que a atual infância tem produzido sentidos outros.

Como contribuição para a discussão sobre infância e tecnologia, Couto (2013) discute a cultura lúdica infantil na era das conexões através de estudos sobre a cibercultura, a infância e o brincar na cultura digital. Segundo o autor, a criança que nasce nesta sociedade pós-moderna :

[...]está mudando em decorrência de inúmeros fatores, como: o contato com diversas manifestações multiculturais; a complexidade das transformações presentes no cotidiano em

relação à cidade, às famílias e às formas de interação com as tecnologias móveis; o hibridismo entre tradicionais e novos modos de brincar e se divertir; o fascínio e a ludicidade com os jogos eletrônicos, as redes sociais digitais e a conectividade etc. Tais fatores modificam modos de vida e sinalizam mudanças nas maneiras de entender a infância e o lugar que a criança ocupa nesse cenário em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam. (COUTO, 2013, p. 898)

Tapscott (1999, apud COUTO, 2013, p.897 - 898) denominou de “Geração Net” as crianças que nascem inseridas no contexto das tecnologias digitais e participam ativamente do mundo digital, sobretudo, interagindo com os dispositivos móveis como tablets e smartphones. “Nesse contexto, tocar em telas e brincar são modos especiais de construir subjetividades e existências, de viver e produzir a cibercultura infantil” (Couto, 2013, p.899). Essa intimidade infantil com a cultura digital é potencializada com o fato de que, como as crianças, as máquinas, programas e linguagens de informática e comunicação são dinâmicas, velozes, interativas e de fácil acesso.

Ainda em diálogo com Couto (2013), o autor ressalta que a virada do século XX foi marcada pela velocidade/urgência que alterou a sociedade, assim como a questão do tempo e espaço. O longe e o perto se hibridizavam e a desterritorialização trouxe o espaço crítico em função de um novo ordenamento temporal promovido pelas tecnologias de informação e comunicação. Em destaque a internet percebida como *a tecnologia do ordenamento do tempo e por ela outras organizações se definiam como cultural, social, familiar* (COUTO, 2013,p.900). Atualmente, viver no contexto contemporâneo significa que a tecnologia digital irá mediar e ressignificar as nossas relações sociais, seja de forma mais ou menos ativa e presente na vida dos sujeitos. É ela que tem organizado o cotidiano, modificado costumes.

Em outro estudo, Bona (2010) propõe discutir, no campo da Tecnologia da Educação, a infância inserida em uma sociedade contemporânea. Em seu trabalho busca analisar as representações sociais de criança compartilhadas por professores e alunos, bem como suas relações com a tecnologia. Tal perspectiva está embasada no conceito de representação social de Moscovici (2007, apud BONA, 2010) que indica modos de pensamento sobre os objetos sociais e evidencia o modo como o sujeito se define com relação a esses objetos. Assim como salienta que a formação do sujeito é sempre influenciada pelas mudanças do contexto social e que o próprio sujeito é também protagonista dessas mudanças.

A autora argumenta que as representações sociais ajudam a compreender

[...]que o conhecimento é propagado, na sua dinâmica, entre suas dimensões: científica e social. O conhecimento estudado pela teoria das representações sociais é um conhecimento elaborado e compartilhado que ajuda a apreender os acontecimentos da vida cotidiana, a dominar o ambiente, a facilitar a comunicação de fatos e idéias e situar informações frente a pessoas e grupos, orientando e justificando os comportamentos dos sujeitos. É um conhecimento socialmente elaborado, porque se serve de informações, crenças, modelos de pensamentos que os sujeitos recebem e transmitem através da tradição, da educação e da comunicação social, constituindo se a partir da experiência pessoal de cada ser. (BONA, 2010, p.18).

Bona traz uma reflexão de como o conceito de infância foi alterado ao longo do tempo, partindo de uma perspectiva sócio-histórica e como esta concepção é problematizada por outros autores. Dessa forma, a autora compreendendo a infância como uma etapa da vida e as crianças como sujeitos em interação constante com o meio em que se inserem (BONA, 2010, p.15). No processo de interação com as mídias digitais, Bona apresenta dois autores que discutem a influência da tecnologia sobre diferentes olhares.

Enquanto Postman (1999) vê as mídias como influência negativa e poderosa sobre as crianças, fazendo com que a separação ocorrida entre o mundo adulto e infantil se aproxime novamente, Buckingham (2007) percebe as mídias e as tecnologias de forma geral, como uma espécie de formação de uma geração na qual as crianças são vistas como agentes de uma transformação muito mais ampla da sociedade como um todo. (BONA, 2010, p.27-28)

Para a autora a tecnologia é considerada como responsável pela transformação das relações sociais, de concepções básicas de conhecimento e cultura, e neste contexto, do que significa ser criança. A sociedade atual, que apresenta condições materiais e simbólicas específicas, concebe a criança como alguém que tem a obrigatoriedade de ir à escola, de brincar, de morar junto com a família e de ser feliz, sem ter responsabilidades específicas. Nesta concepção, o futuro adulto a ser formado é o status definidor da criança (BONA, 2010, p.123). Ressalto que embasada nos aportes teóricos pós-estruturalistas do qual tenho trabalhado distancio-me um pouco da perspectiva apresentada por Bona, entretanto, seu trabalho contribuiu para a discussão sobre infância e tecnologia.



A par das discussões e de todo um cenário social permeado pela cultura digital, no contexto do município do Rio de Janeiro, nos deparamos com políticas educacionais centradas no uso de recursos tecnológicos como articuladoras das propostas curriculares. Sendo assim, torna-se importante discutir essas questões que atrelam a inserção do Projeto KidSmart em uma rede municipal conhecida como uma das maiores da América Latina e em constante processo de ampliação do número de vagas oferecidas. Assim como precisa ser estudado a relação entre os sujeitos inseridos no espaço escolar e o uso das tecnologias.

Apesar de estar presente em diferentes municípios e se incorporar em projetos de educação pública, há pouca discussão acadêmica sobre o projeto *KidSmart*. Ao pesquisar em base de dados como Scientific Electronic Library Online (SciELO)<sup>15</sup> e Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>16</sup> sobre o termo “Projeto *KidSmart*” localizei 1(uma) dissertação e 18 (dezoito) textos, sendo quinze artigos acadêmicos(quatorze em inglês e um em espanhol) e três artigos de jornal, 2 (dois) que relatam sobre a inauguração de Centros de Aprendizagem<sup>17</sup> - datando de 2004 e 2012 - na Europa e Estados Unidos e 1(uma) reportagem de 2004 sobre a nomeação do Projeto KidSmart para disputar o *Prêmio The Barclays European Community Impact*<sup>18</sup>. No entanto, ao realizar uma nova busca com os termos “Computador” e “Educação Infantil” encontrei 132 (cento e trinta e dois) textos: 101 (cento e um) artigos acadêmicos, 21(vinte e um) livros contendo o tema e 10(dez) dissertações.

A dissertação intitulada “A Tecnologia na Infância: investigando o projeto

---

<sup>15</sup> O SciELO é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros.

<sup>16</sup> CAPES é uma fundação do Ministério da Educação (MEC), criada em 11/07/1951. Visa à melhoria da pós-graduação brasileira, através da avaliação da pós-graduação, do acesso e divulgação da produção científica, da promoção da cooperação científica internacional, dentre outros aspectos.

<sup>17</sup> No original : Learning Centers.

<sup>18</sup> Business in the Community Awards for Excellence consiste na premiação e reconhecimento de liderança no campo da responsabilidade corporativa. Fundada em 1998, premia os impactos econômicos, sociais e ambientais positivos dos negócios na sociedade através de programas comunitários e práticas empresariais. Disponível em: <http://www.cipd.co.uk/pm/peoplemanagement/b/weblog/archive/2013/01/29/9145a-2003-07.aspx>. Acesso em 24 de outubro de 2015.

*Kidsmart* nos centros municipais de educação infantil de Curitiba”, de 2012, e artigos<sup>19</sup> de Maria da Glória Galeb, do ano de 2013, discutem a inserção do *KidSmart* na rede municipal de Curitiba. Em sua dissertação Galeb problematiza a inclusão digital das crianças pré-escolares através do Projeto *Kidsmart* implantado nas turmas de pré-escola dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Curitiba no período de 2008 a 2010 a fim de investigar como os educadores e professores apropriam-se e integram o Projeto *Kidsmart* em sua prática docente caracterizando impactos gerados na rotina e espaço educativo dos CMEIs; investigando saberes e práticas docentes que se estabeleceram nos CMEIs e, identificando contribuições para a aprendizagem das crianças dos CMEIs de Curitiba por meio da implantação e desenvolvimento do Projeto *Kidsmart*. Segundo a autora, as crianças que acessam o computador apresentaram ganhos na aprendizagem, sobretudo no desenvolvimento cognitivo, social, psicológico e físico.

Galeb destaca que o objetivo de seu trabalho era compreender *como os educadores e professores apropriam-se/integram o Projeto Kidsmart em sua prática docente* (Galeb, 2013, p.155). A autora fez uso de um questionário digital através do aplicativo Google Docs<sup>20</sup> para coleta de dados. Dentre as considerações e recomendações listadas em sua dissertação destaco algumas que dialogam com as propostas presentes no município do Rio de Janeiro:

- Uso de *softwares* livres democratiza o acesso ao conhecimento via tecnologia digital. Os projetos voltados para o uso do computador na educação podem privilegiar o uso de *softwares* livres com vistas ao benefício da população;
- É necessário que a formação continuada proponha desafios para os professores, a fim de que as crianças não utilizem o computador somente para interagir com os *softwares*, mas em outras propostas;
- Adoção de uma tecnologia em uma instituição educativa é

---

<sup>19</sup> SÁ, R. A. GALEB, M. *Projeto Kidsmart e a prática dos profissionais da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba*. Revista Educação Unisinos, São Leopoldo, RS, Volume 18, Número 1, Janeiro • abril 2014.

GALEB, M. *Projeto Kidsmart na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: repensando espaços e tempos*. In: Anais do 2º Simpósio Nacional de Tecnologia e Sociedade, UFRJ, Rio de Janeiro, 2011.

<sup>20</sup> O **Google Docs**, é um pacote de aplicativos do Google baseado em AJAX. Funciona totalmente on-line diretamente no browser. Atualmente compõe-se de um processador de texto, um editor de apresentações, um editor de planilhas e um editor de formulários. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Google\\_Docs](https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Docs). acesso em janeiro de 2016

necessário pensar em que espaço será alocado e em que momento(s) esse recurso será utilizado, bem como na formação continuada do professor para esse uso;

- O *blog*, como ferramenta de divulgação dos trabalhos com as crianças no ciberespaço, é um canal que pode proporcionar a melhoria na comunicação com as famílias e favorecer a inteligência coletiva de diferentes profissionais que o acessam, por meio da troca de experiências. (GALEB, 2013, p.156)

Ainda que haja receio em articular a tecnologia às práticas pedagógicas, o movimento de mudanças na sociedade pós-contemporânea e o aumento de discussões sobre essa temática tem flexibilizado a opinião dos docentes quanto ao uso das mídias em sala de aula. A meu ver, um dos pontos principais da proposta do Projeto KidSmart observados na pesquisa de Galeb e que também ocorre nas escolas do município do Rio de Janeiro é repensar o tempo e espaço da sala de aula quanto a sua organização em cantos diversificados ao inserir o computador na rotina da sala.

Galeb ressalta que apesar da apropriação/integração do computador na prática docente demonstrar algumas fragilidades, 77% dos profissionais identificaram as contribuições que o Projeto KidSmart propiciou para a aprendizagem dos alunos dos CMEIs de Curitiba. Além de perceber que há diferenças de aprendizagem entre as crianças que utilizam o computador e aquelas que não utilizam. A autora menciona que as contribuições apresentadas manifestam-se no

[...] desenvolvimento cognitivo (maior facilidade na aprendizagem, melhores resultados no conhecimento dos conteúdos referentes aos eixos de trabalho; estimulação do raciocínio, desenvolvimento da visão de mundo); desenvolvimento social (melhor convivência com os colegas; respeito às regras; acesso a tecnologia); desenvolvimento psicológico (autonomia, maior concentração; capacidade em resolver desafios; aprendizagem motivadora) e desenvolvimento físico (domínio do equipamento; coordenação motora). (GALEB, 2013, p.161)

No entanto, percebeu-se que nem todos apontam as possibilidades de uso do computador em sua prática docente por, talvez, apresentar certa dificuldade no domínio pedagógico e sua articulação com o uso do equipamento. Outro aspecto apontado foi que a maioria dos professores entrevistados que se apropriaram da proposta do projeto considera o uso do computador nos cantos de atividades diversificadas, demonstrando que o professor sente-se mais confortável quando a criança utiliza autonomamente o equipamento.

A autora constatou a aceitação por parte dos educadores do uso da tecnologia na

educação e, que o uso do computador na infância, proporciona alterações no espaço, rotina, saberes, práticas e aprendizagens das crianças. Concluiu-se que a apropriação/integração do Projeto *Kidsmart* pelos educadores e professores torna-se um importante elemento para se pensar a formação continuada para o uso das tecnologias e, mais especificamente, no uso do computador na educação infantil.

Os apontamentos levantados pela autora instigaram-me a pensar nas possíveis semelhanças e diferenças entre as redes municipais de Curitiba e Rio de Janeiro, principalmente pelo fato da entrada dos computadores deste projeto ainda ser considerado “novo” e não abranger toda a rede do Rio de Janeiro. Destaco abaixo alguns questionamentos sobre o KidSmart que fiz, refletindo sobre as demandas da rede da qual faço parte, após a leitura da dissertação de Maria da Glória Galeb:

- Quais as concepções que os educadores e professores tem referente ao uso da tecnologia na Educação Infantil?
- Qual o posicionamento dos professores da Rede municipal do Rio de Janeiro frente à inserção de propostas que articulam aprendizagem com o uso das tecnologias?
- O Projeto KidSmart contribui para o desenvolvimento cognitivo, social, psicológico e físico das crianças?

## **1.1 O PROJETO *KIDSMART***

O Projeto *KidSmart* é uma ação global criada pela International Business Machines (IBM)<sup>21</sup> desenvolvida pela área de Cidadania Corporativa, que integra a tecnologia à educação infantil e faz parte da estratégia da empresa contribuir para a melhoria da Educação Básica. O presente projeto é o principal programa social da IBM na área de educação: computadores personalizados são doados para escolas públicas municipais, secretarias de educação, hospitais e instituições de todo o Brasil. Tal projeto rendeu para a IBM alguns prêmios que avaliam iniciativas e ações que contribuem para

---

<sup>21</sup> Disponível em [http://www.kidsmartearlylearning.org/PO/t\\_body/html/learn/skill/index.htm](http://www.kidsmartearlylearning.org/PO/t_body/html/learn/skill/index.htm). Acesso em 30 de setembro de 2014.

o desenvolvimento da educação como o Prêmio Marketing Best Responsabilidade Social<sup>22</sup> - em 2003; o Troféu de Ouro do Prêmio EDUCARE<sup>23</sup>, na categoria Tecnologia Aplicada à Educação – 2006.

De acordo com a proposta do projeto, o Kidsmart permite que alunos incorporem a tecnologia às suas vidas de maneira lúdica. Trata-se de uma estação de trabalho/computador com a proposta de ser uma solução tecnológica desenvolvida em parceria com as empresas Edmark (empresa que produz softwares educativos) e a Little Tikes<sup>24</sup> (empresa americana que produz brinquedos e mobiliário infantil). O Kidsmart é apresentado como um centro de aprendizado composto por módulo integrador colorido ganhando a apresentação de um brinquedo. Além dessa parceria que garante a solução lúdico-tecnológica de desenvolvimento do Kidsmart há também a parceria com o Instituto Avisa Lá voltado para a formação e capacitação de educadores para o uso do projeto no contexto brasileiro.

**Figura 5 - Crianças da Rede Municipal do Rio de Janeiro utilizando o Kidsmart em sala de aula**

---

<sup>22</sup> O Marketing é a mais importante das ferramentas no processo de construção e preservação de empresas de forma sustentável. Uma busca permanente das organizações na conquista de um equilíbrio sustentável e consistente, mediante a adoção das melhores práticas de sustentabilidade. E que se traduzem em todas as suas iniciativas e ações de **inclusão social**, de **incentivo à cultura**, de respeito ao **meio ambiente** e na direção de uma **economia verde**. O Prêmio que foi criado em 2002 como Marketing Best Responsabilidade Social, passou a denominar-se Prêmio Marketing Best Sustentabilidade em 2010. A mudança teve como objetivo dar maior abrangência aos projetos inscritos, tendo em vista a questão da sustentabilidade que tornou-se essencial em todas as decisões estratégicas de aspectos econômicos, sociais, culturais e ambientais na sociedade. Disponível em: <http://www.marketingbest.com.br/sustentabilidade/o-premio/>. Acesso em agosto de 2015.

<sup>23</sup> O Educare - Prêmio Nacional de Excelência na Educação - é fruto de um projeto totalmente inédito e baseado em pesquisas de mercado. Tem amplitude nacional e é dirigido a instituições de ensino, empresas, fundações, ONGs, Oscips e profissionais que contribuem para o desenvolvimento da educação no Brasil. Disponível em: <http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2006/04/20/443315/prmio-educare-tem-inscries-abertas.html>. Acesso em julho de 2015

<sup>24</sup> A LITTLE TIKES, empresa que possui três grandes fábricas nos Estados Unidos e outras unidades na Europa e Ásia, atualmente comercializa sua linha de brinquedos em plástico, incluindo carrinhos, triciclos, casas de boneca, playgrounds, móveis, cozinha, entre outros itens, em mais de 100 países ao redor do mundo. Disponível em: <http://www.littletikes.com/behind-the-brand/page/behindthebrand>. Acesso em Janeiro de 2016.



Imagem capturada do site: <http://bloguinhodaturma22.blogspot.com.br/>. Acesso em: 30 set. 2014.

**Figura 6 - Estação de Trabalho/ Computador no modelo do Projeto Kidsmart**



Imagem capturada do site: [http://www.kidsmartearlylearning.org/PO/t\\_body/html/learn/skill/index.htm](http://www.kidsmartearlylearning.org/PO/t_body/html/learn/skill/index.htm). Acesso em: 30 set. 2014.

**Figura 6 - Projeto KidSmart: computadores produzidos no modelo KidSmart.**



Imagens capturadas do site:

<http://www.kidsmartearlylearning.org/PO/body/html/learn/skill/index.htm>.

Acesso em: 30 set. 2014.

Os computadores pertencentes ao Projeto *KidSmart* dispõem de jogos educativos voltados para a faixa etária das crianças inseridas na pré-escolar. No site do Instituto Avisa Lá<sup>25</sup> informa que tais jogos servem para a fixação dos conteúdos propostos no planejamento de forma lúdica e divertida. Segundo a apresentação no site, essa proposta tem função relevante na formação pessoal e social e na construção da autonomia da criança, uma vez que prescinde de um controle direto do professor. Por outro lado, permite que ele observe mais atentamente os problemas enfrentados pelas crianças, as dificuldades, aprendizagens, gostos e interesses.

O objetivo desse projeto é minimizar a "divisão digital" despertando o interesse das crianças em fase pré-escolar pela tecnologia e incluindo-as no contexto digital desde cedo, contribuindo para que um maior número de cidadãos tenha acesso às TIC e, assim, possam ter facilidade em participar efetivamente da Sociedade da Informação. O *Kidsmart* é uma solução composta de um computador em formato de brinquedo, com programas educacionais nas áreas de Geografia, Matemática e Ciências, entre outras.

---

<sup>25</sup> O Instituto Avisa Lá é uma organização não governamental (ONG) que tem como objetivos contribuir para a qualificação e o desenvolvimento de competências dos educadores; oferecer suporte técnico para ONGs, agências governamentais, escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental; atuar como centro de produção de conhecimento em Educação por meio de site na internet; contribuir para a formulação e implementação de políticas públicas que resultem em Educação de maior qualidade.

Vários membros da equipe técnica do Avisa Lá colaboraram intensamente com a elaboração dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil do MEC (1998), com os programas de formação e currículo da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo. O Instituto Avisa Lá participa ativamente de programas do MEC tais como Indique para Educação Infantil e Ensino Fundamental em parceria com a ONG Ação Educativa, Diretrizes em ação em parceria com o UNICEF. Disponível em: <http://avisala.org.br/index.php/assunto/tempo-didatico/um-computador-na-sala-das-criancas/>. Acesso em março de 2015



Este projeto teve seu início em 1998, em escolas públicas dos Estados Unidos e, desde então, espalhou-se por diversos países. De acordo com o discurso proposto pela IBM, o computador é um rico aliado, pois estimula, suporta, integra e aprimora a aprendizagem. Ainda segundo o site da IBM sobre o Kidsmart, os jogos presentes no computador podem ser jogados em crescentes níveis de complexidade a fim de desafiar as crianças à medida que elas se desenvolvem. Dessa forma, a elaboração de tal projeto vincula-se a importância da inclusão da informática nos currículos pré-escolares.

Já em âmbito nacional, em 2002 o projeto piloto foi apresentado às Secretarias Municipais de algumas cidades do Brasil e, a partir de 2003, implementado em instituições municipais. O Kidsmart é desenvolvido nos seguintes municípios: Belo Horizonte (MG), Caraguatatuba (SP), Cascavel (PR), Caxias do Sul (RS), Chapecó (SC), Curitiba (PR), Fortaleza (CE), Hortolândia (SP), Itaquera (SP), Mangaratiba (RJ), Pelotas (RS), Porto Alegre (RS), Rio de Janeiro (RJ), Salvador (BA) e São Paulo (SP)<sup>26</sup>. Sua expansão planeja alcançar outras instituições, localizadas em diferentes estados brasileiros. Assim sendo, o *Kidsmart* está inserido em aproximadamente 300 escolas públicas municipais e estaduais, assim como em instituições do terceiro setor e hospitais infantis. Destaco que o citado projeto foi desenvolvido para ser integrado ao Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil – RCNEI (1998) como subsídio que visa o aumento do sucesso escolar, o enriquecimento do ensino e aprendizagem através do uso das novas tecnologias e o desenvolvimento de políticas para a educação pré-escolar.

Ter como objeto da pesquisa o Projeto *KidSmart* me possibilitou refletir e desejar compreender o movimento de inserção de tais recursos no âmbito escolar. Meu contato com o *KidSmart* foi a partir das observações realizadas em uma escola municipal da rede pública, situada na Zona Norte da Cidade do Rio de Janeiro e considerada referência na região, durante o estágio de observação realizado pela universidade. Diante das estruturas encontradas no espaço escolar, principalmente focando o meu olhar no uso/não uso de tal recurso, Projeto *Kidsmart* (parceria entre o município do Rio de Janeiro e empresa IBM) nas escolas da rede, visa integrar a tecnologia às situações de aprendizagem do pré-escolar.

Tendo em vista que há uma nova configuração política e cultural permeada pelas

---

<sup>26</sup> Informação disponível em: <http://www.marketingbest.com.br/sustentabilidade/ibm-brasil-1/>, assim como no Profile Cidadania Corporativa da Empresa IBM, disponível em: [https://www.ibm.com/ibm/responsibility/downloads/profiles/Profile\\_Brazil\\_po.pdf](https://www.ibm.com/ibm/responsibility/downloads/profiles/Profile_Brazil_po.pdf) Acesso em 12 de agosto de 2015.



relações sociais presentes na sociedade contemporânea associadas ao desenvolvimento tecnológico, e sendo a escola como um dos espaços para a produção de sentidos que serão negociados e disputados, proponho pesquisar a parceria entre a Rede de Educação do Município do Rio de Janeiro com empresas Privadas, como no caso em destaque, a fim de desenvolver projetos que se propõe *investir na qualidade da Educação do Rio de Janeiro*. Para tal, ao pesquisar sobre o Projeto *KidSmart*, elaborado pela empresa IBM, voltado para a Educação Infantil, penso na importância de problematizar a inserção de tais projetos, pois percebo o movimento discursivo que constitui a ideia do Estado “não ter” subsídios/recursos para a melhoria da educação pública, justificando a necessidade da interferência externa, do setor privado, como solução para alavancar os índices que avaliam a Educação. Partindo do pressuposto de um contexto globalizado onde as fronteiras estão em processo de corrosão, Ball (2004) me auxilia a compreender que diante de um novo conjunto de relações sociais de governança surgem mudanças nos papéis do Estado, do capital, das instituições do setor público e dos cidadãos e nas suas relações entre si. Dessa forma torna-se relevante articular a discussão da implantação do Projeto *KidSmart* nas escolas, creches e Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI's) da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, às políticas curriculares presentes/significadas/ressignificadas na rede calcadas no uso da tecnologia enquanto subsídio para a melhoria da qualidade da educação.

## **1.2 PENSANDO TECNOLOGIA E CURRÍCULO: ENUNCIÇÕES CRUZADAS**

Os séculos XX e XXI são marcados por inúmeros avanços tecnológicos, dentre os quais, destaca-se o aperfeiçoamento do conhecimento tecnológico. A partir da década de 1970, a Internet também passou a ser um importante meio de comunicação no âmbito acadêmico, professores universitários e alunos trocavam informações pela rede. Porém foi a partir da década de 1990 que a população começou a ter acesso a ela de forma mais ampla e sua popularidade cresceu em uma velocidade estonteante. Diante de um novo paradigma social, que altera noções de tempo e espaço, em decorrência do desenvolvimento tecnológico e na comunicação, há uma grande expansão dos recursos tecnológicos, e sua crescente acessibilidade fizeram com que os computadores rapidamente chegassem às salas de aula.

Ao longo da história da humanidade, os avanços tecnológicos sempre foram responsáveis por transformações sociais. A partir do rompimento dos padrões espaciais em redes interativas, o “espaço de fluxos” passou a substituir o “espaço de lugares” (CASTELLS, 2006). A inovação reside na organização corporal das sequencias de intercâmbio e interações intencionais, suporte das práticas sociais de tempo compartilhado. Este espaço imaterial de fluxos realiza um processo de desmaterialização das relações sociais e educacionais conectadas em rede. O que antes era concreto e palpável adquire uma dimensão imaterial na forma de impulsos eletrônicos. O virtual é uma nova modalidade de ser, cuja compreensão é facilitada se considerarmos o processo que leva a ele: a virtualização. Esta perspectiva possibilita pensar em relações sociais simultâneas e acesso imediato a qualquer parte do mundo, inaugurando uma nova percepção do tempo, do espaço e das relações sociais. É no espaço virtual que se pode experimentar uma nova sociabilidade, compartilhando um espaço marcado por novas relações.

Castells (2006), ao refletir sobre a *Sociedade em Rede*, compreende que a tecnologia influi na construção de uma nova organização social, ainda que não encarada como fator determinante. Afirma que a sociedade em rede é uma estrutura social baseada em redes operadas por tecnologias de comunicação e informação fundamentadas na microelectrónica e em redes digitais de computadores que geram, processam e distribuem informação a partir de conhecimento acumulado nos nós dessas redes. Diante deste novo paradigma, o autor afirma que as redes tecnológicas são uma nova ressignificação de uma organização social já estabelecida: as redes. Estas redes ao longo da história têm constituído uma grande vantagem e um grande problema por oposição a outras formas de organização social. A vantagem é que as formas de organização social tornaram-se mais flexíveis e adaptáveis, seguindo de um modo muito eficiente o caminho evolutivo dos esquemas sociais humanos. A desvantagem é que muitas vezes não conseguiram maximizar e coordenar os recursos necessários para um trabalho ou projeto que fosse para além de um determinado tamanho e complexidade de organização necessária para a concretização de uma tarefa.

Stuart Hall(2005), assim como Canclini(1998) e Bhabha(2003), traz a discussão sobre o surgimento e impacto da globalização nas relações sociais. A globalização causa maior visibilidade multicultural, ainda que as culturas locais passem a ser referenciadas a uma cultura global, também se ampliam as possibilidades de comunicação entre elas, possibilitando o fortalecimento de laços locais. Dessa forma há um fluxo contínuo entre

as culturas que possibilita a hibridização de diferentes sentidos.

O conceito de hibridismo cultural é muito recorrente nos trabalhos de Nestor Canclini. Para o autor tal processo conceitua-se por fragmentos de sentidos que se movem no tempo e espaço produzindo sentidos outros através das negociações e interações, no qual a dominação linear possa ser deslegitimada e as negociações sejam travadas. O autor contribui para o questionamento da existência de essência que define uma dada cultura. Sendo assim, ele explica que a cultura já não mais diferencia classes sociais, pois as diferentes culturas estão em constante movimento e fluxo de sentidos. Este processo sustenta a lógica da hibridação e, em consequência, surgem novas formas de identidade social.

Para desenvolver esta pesquisa, busco discutir a concepção de currículo a partir dos aportes teóricos, indagações e discussões que ocorreram durante a minha vivência no grupo de pesquisa. Com base em Bhabha (2003), compreendo a cultura como atividade significante/simbólica, pois todas as culturas são constituídas por símbolos. A partir dessa perspectiva, a sociedade pós-moderna é caracterizada pela pluralidade de identidades, pois os sentidos presentes na sociedade são mutáveis e os sujeitos que estão inseridos nela também. Em diálogo com Lopes e Macedo (2011), entendo que o território escolar é percebido como um espaço contestado, pois há a existência de distintos sentidos que disputam legitimação, ainda que haja o conhecimento dessas existências nem todos são considerados válidos, o que fundamenta as longas disputas por legitimação e visibilidade. Portanto, entendo o currículo enquanto entre-lugar de enunciação cultural (MACEDO, 2008), ou seja, compreendo que a cultura está no cerne da produção do currículo, pois a mesma está intrinsecamente ligada à educação. Ao enfatizar a cultura como enunciação a percebo enquanto conjunto de sistemas de significações que buscam, através de disputas, espaço de enunciação e representação, sendo assim defendo uma concepção de currículo que proponha o reconhecimento da diferença sem hierarquias.

Ao conceber o currículo enquanto produção cultural constituída por processos de significação de sentidos o entendo como o lugar em que as culturas, em uma perspectiva discursiva, lutam por legitimação. Argumento que o movimento de construção do currículo é contingente, fixa momentaneamente, não se fecha definitivamente, pois no momento de construção do currículo existe uma fixação de sentidos momentânea que a cada identificação, diante da fluidez de sentidos, pode ser modificado.

Lopes e Macedo (2014) definem política curricular como uma produção de

múltiplos contextos sempre produzindo novos sentidos e significados para as decisões curriculares nas instituições escolares, baseadas nas principais contribuições de Ball que defende a produção política como cíclica e cultural. As autoras defendem que políticas curriculares se constituem em meio a produção de sentidos e significados que envolvem conflitos e negociações em torno da produção, circulação e consolidação de significados no currículo escolar. Assim, uma concepção cíclica rompe como uma lógica binária de análise de políticas, como explicam:

“[...]qualquer teoria política educacional que se preze não pode se limitar à perspectiva do controle estatal [...] As políticas envolvem processos de negociação e luta entre grupos rivais tais processos parecem ser identificados apenas na implementação de projetos políticos, não na própria produção desse projeto no âmbito do Estado. É reafirmada assim, a separação entre proposta e implementação que a abordagem do ciclo de políticas visa superar.” (Lopes, Macedo, 2011; 253, 254).

Em vista dos processos políticos em que o sujeito não é agente passivo, mas aquele que potencializa o desenvolvimento da política aparecendo como texto, documentos e também como processo de elaboração, o ciclo de política rompe com o entendimento de uma política linear e horizontal entre os agentes e a produção política.

O **ciclo contínuo de políticas** é uma “estrutura conceitual para o método das trajetórias das políticas” (BALL, 1994, p. 26). Com ele, os autores [Ball, Bowe e Gold, 1992] pretendem tanto ampliar os estudos estadocêntricos de políticas quanto superar o hiato entre produção e implementação curricular — que propicia análises *top down* e *down top* das políticas (LOPES E MACEDO, 2011; 257). Em busca da reflexão de como se dá a produção de uma política pública e do discurso que a norteia, Ball propõe o ciclo contínuo de políticas como método de pesquisa que se sustenta, do ponto de vista metodológico, pela preocupação central do autor com a recontextualização e a produção de novos sentidos nas políticas. Segundo Ball (2011), discutir políticas envolve entender a relação entre diferentes contextos na produção das políticas curriculares.

O ciclo de políticas, de acordo com Stephen Ball e Richard Bowe (Bowe ET AL., 1992), após sua última expansão configurou-se a partir de cinco contextos, entendidos como um conjunto de arenas públicas e privadas de ação (LOPES;

MACEDO, 2011, p. 247), sendo estes: o contexto da influência, o contexto da produção de texto, o contexto da prática, o contexto dos efeitos e o contexto de estratégia política.

Alicerçadas em Ball, Lopes e Macedo (2011) destacam o uso do ciclo contínuo de políticas como metodologia de análise política que é entendido como um conjunto de arenas públicas e privadas de ação, não obstante, o autor ressalta seu caráter contínuo (dinâmico) e não hierárquico.

De forma resumida, podemos explicitar os contextos referidos pelo autor: o contexto de influência é o local onde a política começa a se organizar, os discursos políticos são discutidos até formar um discurso de base para a política, é como se fosse uma disputa por “grupos de interesses” (MAINARDES, 2006). Assim, através das disputas ideológicas ocorridas no contexto de influência, se configura, no contexto da produção de texto, o texto político dando a ele um caráter hegemônico. Entretanto, essa luta ideológica não se finaliza no ato em que os textos políticos são constituídos, mas é sequenciada no contexto da prática.

O contexto da prática, por sua vez, é onde a política, constituída no contexto de influência, sofre uma ação pessoal, já que irá ser interpretada e recriada, podendo assim gerar alguma mudança na política original. O contexto da prática nos ajuda a compreender o papel ativo do professor e de diversos profissionais na política. São eles que, considerando o tempo em se inserem, seus propósitos e seus valores, controlam os significados dos textos políticos através da interpretação que vão possuir, dando novamente às políticas educacionais uma influência ideológica. É neste contexto da prática que reside as significações/resignificações daqueles que implementam a política.

O impacto que todo esse ciclo possui pode ser analisado no contexto dos efeitos. Como apresentado por Ball (1994), há os efeitos de primeira ordem e os de segunda ordem. Os de primeira se configuram como um impacto gerado na estrutura ou em uma prática presente a essa estrutura. Já os de segunda ordem se relacionam mais com a questão das oportunidades sociais, ou seja, que mudanças os efeitos de primeira ordem geram para que os padrões de acesso social também sofram alterações.

O contexto de estratégias políticas, o último contexto que constitui o ciclo de políticas, envolve as estratégias necessárias para lidar com as desigualdades que foram criadas ou se mantêm reproduzidas a partir da política vigente. Entendo que o contexto de efeitos e de estratégias, juntamente ao contexto de influência, constitui o local da valorização da abordagem do macro, pois se relaciona com as questões de justiça, igualdade e liberdade, e o contexto da estratégia, que se refere “à criação de

mecanismos para contestar as desigualdades e injustiças criadas ou mantidas pela política” (BALL E MANAIRDES, 2011, p.28); o contexto de produção que se refere à representação em forma de textos legais e documentos.

Diante disso, observa-se que o ciclo de políticas nos possibilita analisar de forma mais completa os processos políticos. O ciclo nos auxilia a compreender a relação entre estruturas micro e macro sem hierarquia, por meio da circulação de sentidos (LOPES, MACEDO, 2011, p. 262). A circulação e recontextualização de múltiplos textos e discursos nos contextos de produção das políticas, são instituídas, simultaneamente, a homogeneidade e a heterogeneidade em constante tensão, transferem múltiplos sentidos ao global e evidenciam a articulação entre global e local (LOPES, MACEDO, 2011; 254) Contudo, em suas análises, as autoras advertem que na apropriação dos estudos de Ball em diferentes pesquisas tem se observado certo privilégio para o contexto de influência, pois é o espaço onde são constituídos os discursos políticos, o “*território em que são hegemônicos os conceitos mais centrais da política, criando-se um discurso e uma terminologia próprios que visam a legitimar a intervenção*” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 258)

Lopes (2006) afirma que há notoriamente dificuldades de construção teórico-metodológica capaz de dar conta das especificidades de investigação no macro e no micro. O caminho de pesquisa é limitado à escolha das técnicas de forma empirista e não em decorrência das opções teórico-metodológicas realizadas.

Nas instâncias macro a análise de documentos é privilegiada, muitas vezes desconsiderando-se o processo de elaboração e os sujeitos produtores dos documentos, bem como a circulação de múltiplos textos e discursos nessas instâncias. O avanço na construção teórico-metodológica pode ser facilitado pela interpretação não-dicotômica das relações entre fragmento e totalidade, entre contingência e transcendência, entre macro e micro.

A tentativa de Lopes e Macedo, na utilização do ciclo de políticas tem sido perceber nos textos tanto os constrangimentos discursivos quanto as recontextualizações das determinações do contexto de influência, para entender políticas como circulação de sentidos, evitando a ideia, sugerida por Ball, Bowe e Gold (1992) de que as políticas têm sua origem no contexto de influência (LOPES e MACEDO, 2011, p. 263). Elas sugerem evitar recontextualizações automáticas de um contexto a outro, provocando certa hierarquização de contextos. Tem sido constante, tanto como herança de uma forma de entender as políticas de currículo, quanto por limites da própria teorização

sobre o ciclo contínuo de políticas,[...] entender a leitura também como criação de sentidos. (Lopes, Macedo,2011, p. 263).

Ainda dialogando com uma concepção de currículo enquanto cultura, articulo a discussão com Arjun Appadurai (2004) a fim de trabalhar com o conceito de “fluxos culturais” desenvolvido pelo autor, pois percebo a importância de pensar a tecnologia em um cenário concebido pela ausência de fronteiras fixas, mas caracterizada por uma concepção de cultura enquanto fluxo. O autor trabalha com o conceito de paisagem como “*sufixo que permite-os apontar a forma fluida, irregular destes horizontes* (Appadurai, 2004, p.50). As *paisagens* indicam construções profundamente perspectivadas, ou seja, a sua análise depende da localização histórica, linguísticas e política de diferentes atores - Estados-nação, empresas multinacionais, comunidades da diáspora, bem como grupos e movimentos subnacionais. A base para construção dessas paisagens Appadurai nomeia de “mundos imaginários” que consistem em múltiplos universos que são constituídos por imaginações, historicamente situadas de pessoas e grupos distribuídos pelo mundo. Portanto, o autor distingue cinco dimensões de fluxos culturais globais para caracterizar a diversidade de paisagens culturais que se vão gerando e transformando no mundo global em que vivemos (etnopaisagens, mediapaisagens, tecnopaisagens, financiopaisagens e ideopaisagens).

A primeira paisagem se refere as “etnopaisagens” que são compostas por pessoas em constante deslocamento que movimentam e afetam as políticas das/entre nações. Já as “tecnopaisagens” representam as configurações globais da tecnologia que hoje transpõem fronteiras antes impenetráveis. As “financiopaisagens” são os mercados de capitais, as bolsas nacionais e a especulação comercial que se movem numa velocidade estonteante. Appadurai afirma que a relação global entre essas três paisagens é disjuntiva e imprevisível, pois cada uma está sujeita a incentivos políticos, informacionais ou técnico-ambientais. No entanto, o importante é que o movimento de uma paisagem atue como constrangimento e parâmetro para o movimento de outra. A quarta paisagem, as “mediapaisagens”, refere-se à distribuição da capacidade eletrônica para produzir e disseminar informação. O aspecto mais importante destas “mediapaisagens” é que fornecem (especialmente sob a forma de televisão, cinema e cassete) vastos e complexos repertórios de imagens, narrativas e “etnopaisagens” a espectadores de todo o mundo, e nelas estão profundamente misturados o mundo da mercadoria e o mundo das notícias e da política. E finalmente as “ideopaisagens” que são também “*concatenações de imagens, mas são muitas vezes directamente políticas e*

*com frequência têm a ver com ideologias de Estados e contra-ideologias de movimentos explicitamente orientados para a tomada do poder do Estado ou de um bocado dele”* (Appadurai 2004, p.54).

Pensar nessas conceituações me permite perceber o movimento de inserção do Projeto *Kidsmart* nas escolas da rede enquanto um processo discursivo que visa à atrelar a melhoria da qualidade da educação ao uso de recursos tecnológicos. Sob o viés conceitual abordado por Appadurai a cerca das paisagens percebo que as *mediapaisagens* e *ideopaisagens* ampliam as possibilidades de discussão a cerca da relação entre currículo e tecnologia. Nesta perspectiva, penso a proposta do Projeto *Kidsmart* como processo discursivo que agrega questões sobre as ambivalências e o consequente hibridismo das imagens e ideologias suscitadas pela produção de sentidos que se movimenta nas escolas. Estes sentidos produzidos não cessam em tempos lineares demarcados. *Transitam de maneira fluida e dinâmica, movimentando-se num continuum, em idas e vindas, e dependem dos atores políticos envolvidos nas paisagens* (CARVALHO, 2015, p16.). A partir dessas leituras, compreendo os fluxos culturais enquanto uma rede de sentidos que se interpelam e cruzam produzindo híbridos e dessa forma, compreender a linguagem tecnológica como “novo” que será constantemente reconfigurado.

Operando com a noção de política curricular como texto híbrido (Lopes e Macedo, 2011) essa ideia associada de “qualidade da educação” e tecnologia pode ser entendida enquanto significante vazio (Macedo, 2012) À vista disto tomo como perspectiva pensar a política como uma estrutura desestruturada na qual os discursos são definidos contingencialmente e, portanto, fixam provisoriamente determinados sentidos nas políticas.

Ball (apud Mainardes, 2006) defende a política compreendida como texto e como discurso é articulada contextualmente e constitui-se no processo de luta política, nesse sentido, existe uma complexidade nas políticas curriculares que não pode ser analisada com base em categorias binárias absolutas tais como: proposta e prática, prescrição e implementação, dominação e resistência e abrem caminhos para pensarmos a política curricular como produção de novos sentidos e significados produzidos na perspectiva do hibridismo.

Lopes e Macedo (2014) sugerem ir além da utilização deste conceito, propondo o uso do hibridismo como forma de operar entre os contextos, enfatizando as negociações de sentido que acontecem em diferentes momentos da política. Pontuam,



porém que a utilização do conceito não resolve as tensões, mas produz ambiguidades e zonas de escape de sentidos.

As autoras destacam que o conceito de hibridismo auxilia na operação entre os contextos de forma menos linear, no entanto, mostra-se insuficiente para a compreensão de negociação de sentidos.

Assim pensar a políticas de currículo como movimentos híbridos entre contextos diversos e numa perspectiva cultural, dialogo com Homi Bhabha, no entendimento de um currículo híbrido, em que os sujeitos, em suas relações com a linguagem, com a cultura negociam sentidos. Assim, o currículo se torna “o lugar onde os discursos globais e locais negociam sua existência, na fronteira” (MACEDO, 2006, p. 107).

Lopes e Macedo (2011) me auxiliam a compreender a concepção de cultura enquanto conjunto de sistemas de significação. Entendo que uma cultura não é superior a outra, mas que todas se encontram em um campo de disputa. Tal reconhecimento consiste na efetivação de direitos e isso exige que o currículo escolar esteja baseado no contexto social e cultural de cada indivíduo, pois somente dessa forma o conhecimento proposto terá sentido. Adotando a concepção de que o conhecimento não provém apenas da ativação das estruturas cognitivas dos sujeitos educacionais, mas se produz nos processos intersubjetivos e dialogais que acontecem na prática escolar, percebo que o processo cultural fundamenta a aprendizagem do indivíduo manifestando-se através das relações e interações estabelecidas no espaço escolar.

Os sentidos são, portanto, instituídos pela cultura, e a atividade de conferir significado é, nessa perspectiva, sempre um processo cultural. Cultural e discursivo, posto que cultura e linguagem se confundem (se inventam sentidos, as práticas culturais são linguagens) (LOPES; MACEDO, 2011, p. 203).

Sendo assim, podemos entender a cultura como espaço de lutas políticas que exigem articulação e negociação, numa disputa onde o que identificamos como construção cultural são fechamentos provisórios de fluxos culturais disjuntivos (Appadurai, 2004).

Procuo então refletir sobre como o currículo é pensado e vivenciado na escola, reconhecendo que a mesma é um espaço de produção de sentidos e o currículo como produção cultural. Diante das discussões sobre o uso de diferentes mídias, pensar em um currículo que propicie a utilização das mesmas e que dialogue com as diferenças encontradas no âmbito escolar, é refletir sobre as relações entre a mídia e a educação,

com o propósito de problematizar e desenvolver práticas atreladas ao uso da mesma. Sendo assim, tornar-se necessário compreender que há produção cultural através das interações que os diferentes sujeitos inseridos na escola produzem, assim como negociar sentidos, pois a sociedade contemporânea está vinculada as interações com os aparatos midiáticos.

Saraiva (2005) ressalta que “no ciberespaço formam-se redes flexíveis e contingentes que interligam sujeitos desterritorializados, que tramam corpos imateriais”. O ciberespaço é compreendido como o lugar em que há o intercruzamento das diversas línguas, entendido com caráter babélico. Esse espaço é muito mais que um grande repertório de informações e existe toda uma rede de relações entre os sujeitos que as utilizam. A internet possibilita a comunicação sem fronteiras geográficas, assim como o acesso a uma gama de informações, porém também traz consigo uma íntima e conflituosa relação entre o real e o virtual. Assim, a produção de conhecimento não corresponde ao grande número de informações que circulam pelas mídias resultando em indivíduos, cada vez mais, incapazes de diferenciar informação de conhecimento. Essa ideia está presente no cotidiano, principalmente dos alunos das escolas de hoje, nascidos nesse contexto tecnológico digital.

Canclini (1998) salienta que os sentidos das tecnologias se constroem conforme os modos pelos quais se institucionalizam e se socializam, assim como não só promovem a criatividade e a inovação, mas também a reprodução de estruturas já conhecidas. Dessa forma, mídia é entendida como constituinte de ressignificação e produção de sentidos, assim como, mediadora de outras interações sociais. Penso a rede/ ciberespaço como espaço de subversão e controle, ou seja, como um espaço contraditório e ambíguo, pois ao passo que há uma liberdade de expressão e possibilidade de visibilidade, também perpassam no ciberespaço discursos ideológicos. A sociabilidade na rede é um processo que está se expandindo não apenas pela integração de um número cada vez maior de usuários, como também pela ampliação de possibilidades para o encontro.

Ponto ainda a questão do lidar com as mídias enquanto relação de poder. Ou seja, a visão de que é o professor que detém o conhecimento e a criança apenas receptora, porém quando nos deparamos com o uso da tecnologia em sala de aula, há a possibilidade de subversão dessa relação, pois a interação com os artefatos culturais digitais detém uma relação de poder que focaliza tal empoderamento nos educandos/crianças desestabilizando toda uma lógica que empodera o adulto. Levy

(1999) ressalta que a inteligência coletiva é construída e reconstruída a todo instante em tempo real, fato interessante para a aprendizagem, e possuir um meio de interação e troca de informações dentro do ambiente escolar é único e pode ser um forte aliado escolar. Porém torna-se necessário gerar consciência nos educandos para que não se perca o foco da proposta de ensino-aprendizagem e conciliar seus interesses com as perspectivas pedagógicas escolares, já que a Internet é um ambiente atraente o que possibilita buscar outros interesses não pertinentes ao assunto proposto em aula. Essa perda de controle da situação pode gerar um sentimento de desconfiança para com as tecnologias, pois a maioria do professorado no Brasil ainda trabalha na lógica de autoridade central da sala de aula, perder o controle e assumir outro posto, o de mediador e não mais o da “verdade absoluta” faz com que a vontade por querer utilizar destes recursos nas aulas se torne contestável.

Com esta perspectiva, podemos entender que na configuração escolar atual há diferentes sujeitos que vivenciam e interagem com as mídias de formas distintas, logo, se faz necessário refletir sobre a cibercultura e as mídias a fim de esclarecê-las para que essa concepção seja problematizada e legitimada na escola. As vivências e experiências com a cultura digital estão construindo não apenas novos usos da linguagem, mas novas formas de interação a serem problematizadas no currículo escolar (FANTIN, 2012). Entender que as tecnologias afetam a sociedade e os sujeitos faz com que o docente adquira um novo aspecto de ensino: o de mediador das novas ferramentas digitais. Estas ferramentas estão cada vez mais inclusas na realidade escolar e podem ser pensadas como uma nova linguagem, um novo conhecimento/ensino a ser gerido dentro do ambiente escolar, tendo em vista o entendimento dos processos de negociação das informações e melhor desenvolvimento humano e cognitivo do aluno.

As tecnologias de informação e comunicação, numa perspectiva cultural, estão constituindo e produzindo novos tipos de sujeitos, principalmente as crianças e os jovens nascidos neste contexto. A internet é entendida como um dos grandes, para não informar como o grande, responsáveis por essa mudança na sociedade contemporânea. Entendo que as relações sociais que ocorrem na contemporaneidade também se dão em meio às influências midiáticas, principalmente com relação ao ciberespaço. As mídias relacionam-se à perspectiva de identidades e à interação social que pode ser vinculada ou desvinculada ao espaço físico, não havendo assim fronteiras para relacionar-se com o Outro, independente do lugar deste.

Entendo que há produção cultural em meio a experiências vivenciadas com o uso de mídias no espaço escolar. Contudo, no que se refere às políticas públicas, de maneira geral, o que se verifica é um olhar mais voltado para as crianças de faixas etárias mais avançadas, no que diz respeito ao uso da tecnologia nas escolas. Porém saliento, entretanto, no que tange a Educação Infantil, o Parecer CEB022/98 do MEC menciona de forma difusa a tecnologia.

Ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprias, com os demais e o meio ambiente de maneira articulada e gradual, as Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem buscar a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, como conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores.

Desta maneira, os conhecimentos sobre espaço, tempo, comunicação, expressão, a natureza e as pessoas devem estar articulados com os cuidados e a educação para a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, a cultura, as linguagens, o trabalho, o lazer, *a ciência e a tecnologia*".  
(Parecer CEB022/98, MEC)<sup>27</sup>

Posteriormente há uma revisão deste parecer, embora não esteja claro ou específico, assim como em nenhum outro documento voltado à educação infantil, não há esclarecimento mais focalizado sobre o que seria essa articulação com a ciência e a tecnologia, portanto acredito que esta seja uma possibilidade de estimular e pensar o uso de recursos tecnológicos na Educação Infantil.

---

<sup>27</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer\\_ceb\\_22.98.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf) . Grifos meus.

## **2. TECNOLOGIA COMO SUBSÍDIO PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIALOGANDO COM DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAIS E MUNICIPAIS**

O atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirma através das conquistas realizadas a partir da Constituição de 1988. Dessa forma, a criança passa a ser concebida como prioridade em termos de investimentos e políticas públicas. A Educação Infantil no Brasil é reconhecida como política educacional em decorrência das lutas dos movimentos sociais em prol de um sistema de ensino democrático que reconheça a importância dessa etapa para a trajetória escolar das crianças. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI's (2010) a criança é compreendida enquanto:

[...] 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. (DCNEI, 2009, p 12).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, passa a ser reconhecida como parte do Sistema Municipal de Educação, que no Rio de Janeiro foi constituído através do Decreto N° 18.291, de 28 de dezembro de 1997. Desta forma, a responsabilidade pelo atendimento das crianças de 0 a 6 anos nas Unidades de Educação Infantil públicas e privadas é transferida da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social para a Secretaria Municipal de Educação. A transferência ocorreu de forma gradual e concluiu-se em dezembro de 2003(SME/RJ, PME, 2008, p. 37).

Diante dessas mudanças, pensar a criança e a identidade de infância da sociedade pós-contemporânea torna-se foco nas discussões sobre políticas públicas educacionais. A perspectiva adultocêntrica que concebe a visão de uma criança incapaz, que apenas virá a ser alguém no futuro, deixa espaço para uma criança enquanto sujeito de direitos, considerando sua história, desejos, necessidades e potencialidades. A era da tecnologia também é responsável por essa nova concepção, em virtude que a criança enquanto sujeito que se constitui na relação social e política com o outro. Prensky (2001) propõe uma perspectiva polarizante entre o conceito de nativo digital e o de

imigrante digital. Para explicar a diferença entre esses dois conceitos o autor exemplifica nas figuras da criança e do adulto. A criança é um nativo digital, pois nasceu na era da Cibercultura e está mais habituado as interações com a tecnologia, acesso a muitas informações ao mesmo momento num espaço curto de tempo e aprende mais rápido pela experiência. Ela não tem receio de explorar as diferentes tecnologias digitais. Em contrapartida, há os imigrantes digitais, adultos que cresceram em um mundo analógico, interagem de outra forma com as tecnologias e que buscam constantemente, manuais de instruções para a execução de programas. Ainda que tais conceitos trabalhados por Prensky sejam didáticos e compreensivos para justificar as diferenças possíveis de interação com a tecnologia, contudo penso para além dessa perspectiva dicotômica. Motta e Frangella (2013) em dialogo com Bhabha(2003) e Sarmento(2006) trazem uma reflexão interessante sobre a ideia de infância e o conceito de entre-lugar a que Bhabha remete a posição dos sujeitos referindo-se às *crianças como aquelas que ocupam um ponto de interseção entre as culturas adultas* (MOTTA e FRANGELLA, 2013, p.192). A cultura do adulto e a cultura da criança, nesta perspectiva, são híbridas e decorrentes das interações entre os sujeitos.

Para além de sua existência concreta, individual, a criança pertence ainda a um grupo geracional que será mais ou menos afeto aos valores, conhecimentos e artefatos da geração que a antecedeu. O lugar do sujeito-criança, nessa percepção, traduz a fusão de tempos, o que justifica, para Sarmento (2006), a sua inclusão na categoria dos sujeitos que ocupam esse entre-lugar. (MOTTA e FRANGELLA, 2013, p.192).

Se a criança é esse sujeito constituído pela interseção de sentidos outros, a tecnologia enquanto produção cultural também se faz presente nesta relação. A criança é vista como produtora de cultura e ressignifica por meio de suas percepções e interações com seus pares e adultos o sentido de infância. Percebo a cultura como não rígida e homogênea, assim, podemos pensar na cultura produzida pelas crianças como um dos elementos dessa heterogeneidade que possibilita a visibilidade do diferente. Ao ressignificar a cultura do outro (adulto) a criança não reproduz a cultura na lógica de uma cópia fidedigna, pois este movimento é ambivalente. Essa ação de *produzir novamente*, ao passo que promove a internalização da cultura, também contribui para o surgimento do novo, da diferença. Sendo assim, nos permite questionar a forma como as crianças são representadas pelos discursos hegemônicos elaborados a partir de uma lógica adultocêntrica (Motta e Frangella, 2013).

Sabe-se que o fator social e econômico interferem ao acesso das tecnologias. A escola, muitas vezes, possibilita a utilização de algumas delas. É papel da escola promover a integração de alunos à sociedade de informação, terminando com as possíveis diferenças sociais que interferem no amplo desenvolvimento dos indivíduos e na participação ativa na sociedade, por meio do acesso as diferentes tecnologias. Caminhando nesta lógica, Alves (2006) defende que o acesso às mídias é direito de todos e não favores de governantes ou empresas privadas, afinal se refere a algo que atualmente faz parte do cotidiano de todos os inseridos na sociedade permeada pela tecnologia.

Sabe-se das dificuldades da escola em possibilitar o uso das TICs como ferramenta para a construção do conhecimento, a favor da aprendizagem, por diversos fatores. Contudo o discurso de culpabilizar o professor ao “demonstrar” certa resistência e não assumir a tecnologia como possibilidade de auxílio ou trabalhar numa perspectiva metodológica centralizada no professor se torna central. No entanto não mencionam ou visibilizam outros aspectos que influenciam no uso dos artefatos culturais como maquinário precário, não distribuição igualitária para toda a Rede e questões burocráticas.

No processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), o documento ressalta a necessidade de definir algumas categorias caras a Educação Infantil, além da definição de Criança já desenvolvida anteriormente, como o conceito de Educação Infantil e Currículo no país:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (Parecer CNE/CEB Nº20, Art. 5º/2009)

É necessário esclarecer a identidade da educação infantil, bem como as novas concepções que abordam o currículo e a educação de crianças pequenas em espaços coletivos, pois exigiram novas funções para a Escola de Educação Infantil.

A Educação Infantil “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social,

complementando a ação da família e da comunidade” (Art. 29 Lei 12.796, de 2013). A partir da mudança de paradigmas as instituições que oferecem educação infantil deixaram de ser apenas ‘um lugar’ para as mães colocarem seus filhos enquanto trabalham para cumprirem plenamente sua função sociopolítica e pedagógica. [...] por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre crianças de diferentes classes sociais no que se refere a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância. (Parecer CNE/CEB N°20/2009).

As aprendizagens construídas pelas crianças acontecem por meio de interações sociais em situações diversas no ambiente escolar. A brincadeira é imprescindível para que as crianças possam exercer a capacidade de criar. O brincar apresenta-se por meio de categorias de experiência que variam conforme os recursos disponibilizados.

No que concerne à concepção de currículo defendida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2010) se propõe o foco na ação mediadora da instituição de Educação infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na “cultura mais ampla” e que despertam o interesse das crianças, por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições.

O Parecer 20/2009 CNE/CEB, que revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, expressa à concepção de currículo para a educação infantil como

A proposta pedagógica, ou projeto pedagógico, é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados, as aprendizagens que se quer promovidas. Na sua execução, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo, que pode ser entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças. Por expressar o projeto pedagógico da instituição em que se desenvolve, englobando as experiências vivenciadas pela criança, o currículo se constitui um instrumento político, cultural e científico coletivamente formulado (MEC, 2009b).

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. (Parecer CNE/CEB N°20, Art. 3º/ 2009).



O documento especifica que essas práticas são efetivadas por meio das interações sociais e pelas brincadeiras. Portanto, a criança aprende brincando e a ludicidade é a metodologia fundamental para a construção do conhecimento.

O processo de aprendizagem por meio dos aparatos digitais, como aponta o parecer 20/2009, é parte integrante do currículo para as crianças, e suas experiências e saberes precisam ser articulados com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural da humanidade. Assim, a criança precisa interagir com a tecnologia para que por meio do seu uso construa novos conhecimentos. Os jogos têm possibilitado o caminho para essa interação e uso das tecnologias com as crianças como também a construção de novos saberes e o desenvolvimento de habilidades específicas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), no subitem ***Práticas Pedagógicas da Educação Infantil***, definem e pontuam as experiências que devem estar garantidas na proposta curricular:

- a) Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- b) Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- c) Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- d) Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- e) Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- f) Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- g) Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- h) Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- i) Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- j) Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o

- conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- k) Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
  - l) **Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos**<sup>28</sup>. (MEC, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2010, p.26 -27)

Pensando neste sujeito que produz sentidos e está inserido neste contexto tecnológico, segundo o documento, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as *interações* e as *brincadeiras* e garantir experiências que, dentre alguns pontos, destaquem a possibilidade da “utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos”. As atividades lúdicas devem fazer parte do cotidiano das crianças na educação infantil uma vez que a brincadeira é uma atividade educativa essencial que faz parte da infância e deve ser levada para dentro da sala de aula. De acordo com o documento, é possível perceber que dentre os conhecimentos propostos no currículo para a educação infantil está o uso e a apropriação de tais artefatos tecnológicos. E que isso se dá a partir de atividades lúdicas, e em meio as interações das crianças.

No âmbito da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro trago para a discussão o atual Plano Municipal de Educação<sup>29</sup> (PME), 2008, elaborado em consonância com o Plano Nacional de Educação, com duração de dez anos. Em sua carta de apresentação o documento:

[...]expressa objetivos e metas buscando a **qualidade** do ensino em nossa cidade. Sucessivas gestões vêm implementando ações voltadas para a ampliação da pré-escola e do ensino fundamental de 9 anos, a partir dos 6 anos, para a importância da **mídia, sintonizando a educação com os tempos atuais e para a produção de uma memória educacional que aponte para o futuro** [...] (SME/RJ, Plano Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, 2008, p. 4)

---

<sup>28</sup>Grifo meu

<sup>29</sup> Em informação disponibilizada no site Rioeduca, a Secretaria Municipal de Educação deu início à adequação do atual Plano Municipal de Educação (PME) ao novo Plano Nacional de Educação (PNE). O documento servirá de base para debates até obter a aprovação em Conferência Municipal quando, então, será elaborado o projeto de lei do PME, que será encaminhado ainda à Câmara Municipal. No entanto, O PME de 2008 é o que ainda vigora e está disponível para download no site.

Disponível em: <http://www.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=90>. Acesso em janeiro de 2016.

O presente documento foi produzido ainda na gestão do Ex- Prefeito Cesár Maia e da então Secretária Sônia Mograbi<sup>30</sup>. Para a elaboração do PME, de acordo com o próprio documento, ampliou-se o diálogo e participação de autoridades na área de educação e de representantes da comunidade escolar, além de inovar ao inserir o item sobre o Núcleo Curricular Básico da Multieducação. Ressalto este fato, pois o PME dispõe de uma seção voltada para a temática Mídia e Educação que se atrela as discussões já propostas pela Multieducação.

O termo qualidade é muito recorrente ao longo do documento e acentua-se no subitem Mídia e Educação ao atrelar a qualidade à tecnologia destacando a necessidade de apropriação crítica e criativa dos produtos de mídia por professores e alunos de todos os segmentos da rede de ensino:

[...] bem como de seus processos de produção. Seja através da leitura crítica dos meios, seja através da produção de mídias na escola, a perspectiva de educar para as mídias é uma tendência clara que vem apresentando indiscutíveis resultados. Não se pode negar o valor dos blogs e sites criados por professores e alunos ou as inúmeras rádios escolares que se estabelecem nas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino, enquanto canais que potencializam a expressão e a autoria.  
(SME/RJ, Plano Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, 2008, p. 85)

No Plano Municipal de Educação (2008) é reafirmado o compromisso com uma política pública educacional que integre as diferentes mídias às práticas pedagógicas desenvolvidas nas diferentes unidades escolares da rede reconhecendo que a presença da mídia na escola deve ser analisada não apenas como necessidade decorrente do avanço tecnológico, mas, antes de tudo, como questão cultural, em que os diferentes sujeitos se constituem na relação com as mídias. Os objetivos e metas sobre o tema Mídia e Educação são:

- 1) Assegurar, através da MULTIRIO, a criação e o desenvolvimento de produtos culturais e educativos, em diferentes mídias, em consonância com a política educacional da SME.
- 2) Utilizar as diferentes mídias - impressa, audio-visual e digital – para a disseminação de produtos culturais e educativos, assegurando às escolas condições básicas de acesso a esses meios.

---

<sup>30</sup> Sônia Mograbi assumiu como Secretária Municipal de Educação durante o período de 2001 a 2009.

3) **Promover imagens e ações que afirmem pela igualdade de direitos entre todos os seres humanos, independentemente de gênero, etnia, religião, orientação político- partidária, classe social, idade e condições físicas e psicológicas.**

4) Desenvolver, orientados pela SME/MULTIRIO, Programas de Educação a distância voltados para a atualização continuada em serviço dos profissionais da educação que atuam na Rede Pública.

5) **Assegurar às escolas públicas o acesso universal às diferentes mídias, com o desenvolvimento de uma política de aquisições com vista a renovação/ atualização de equipamentos e materiais, promovendo sua integração no Projeto Político Pedagógico.**

6) Implantar, gradativamente, na rede física municipal, estruturas permanentes, necessárias ao desenvolvimento de ações voltadas para a formação continuada de professores, a pesquisa e a elaboração de metodologias específicas, dotadas de recursos materiais e pessoal qualificado e constituindo-se em referências para o desenvolvimento de práticas mídia – educativas.

7) Instalar até 2007, laboratórios de informática em 50% das escolas e, até 2012, em 100% da Rede Pública Municipal de Ensino.

8) Formar em serviço, até 2007, 25% dos professores em informática aplicada à educação e, simultaneamente, realizar estudos, levantamentos e diagnósticos que orientem e fundamentem as projeções anuais até atingir 100% de atendimento.

9) **Observar, no que diz respeito à mídia e educação, as metas pertinentes, incluídas nos capítulos referentes à Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e à Formação de Professores.**

10) Garantir o funcionamento pleno dos recursos e equipamentos instalados na Rede Pública Municipal de Ensino.

11) Ampliar, a partir de estudos e diagnósticos específicos, o número de Unidades de Extensão e Salas de Leitura Pólo, considerando a ampliação do número de escolas existentes na Rede Pública Municipal de Ensino.

12) Desenvolver pesquisas, em parceria com Universidades e Centros de Pesquisa, voltadas para a relação entre mídia e educação, integrando ações com o Centro de Referência de Mídia para Crianças e Adolescentes (RioMídia).

(SME/RJ, Plano Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, 2008, p. 86-87)

Por outro lado, ao discorrer sobre a Educação Infantil, o PME não apresentou propostas claras e diretas sobre práticas pedagógicas relacionadas ao uso das tecnologias no âmbito da Educação Infantil, porém ao destacar a Multieducação como o currículo vigente na rede e abordar sobre Mídia e Educação, percebo uma abertura para possíveis desdobramentos sobre a relação currículo e tecnologia que surgem nas

atualizações e produções de textos e documentos oficiais voltados para a Educação Infantil.

De acordo com o documento *Multieducação*, “houve uma decisão coletiva de educar *pela, para e com* a mídia” (Rio de Janeiro. SME, 2005, p.16). Esta perspectiva altera as dimensões de espaço e tempo, ao lidar com os conceitos de real e virtual que são diretamente influenciados pela “dimensão mídia”. Dessa forma, torna-se interessante mencionar a criação da MULTIRIO, Empresa Municipal de Multimeios da Prefeitura do Rio de Janeiro, criada pela Lei Municipal 2029, em outubro de 1993, visando o desenvolvimento de diversas ações voltadas para a produção de mídias de qualidade a serem usufruídas pelos professores e alunos. Esse trabalho, de acordo com o documento, foi então desenvolvido em conjunto com a SME, as escolas da Prefeitura do Rio, em que professores e profissionais de rádio, TV, de tecnologias da informação e de publicações participaram para a sua elaboração.

Sendo assim, ocorreu a necessidade de inserção de práticas mídia-educativas na escola, uma vez que alunos e professores negociam os sentidos dessas diferentes mídias ao ressignificar e recriar diferentes linguagens. A escola se depara com um grande desafio: a construção de um projeto educativo que venha propiciar a integração entre a educação e a mídia.

Refletindo ainda sobre o papel dado ao conhecimento do aluno dentro do espaço escolar encontramos no fascículo de *Mídia e Educação*<sup>31</sup> (Rio de Janeiro, SME, 2005) uma discussão e reflexão sobre o seu papel dentro da comunidade escolar. Assim, o fascículo problematiza a necessidade da escola, ao se deparar com as novas demandas, ressignificar as suas práticas pedagógicas cotidianas, trabalhando com a lógica de escola que dialoga com o seu tempo, propondo consolidar a construção de “uma sala de aula do tamanho do mundo” (p.5). As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), os seus avanços e, conseqüentemente, o acesso destes avanços à grande parcela da população, refletem-se na construção cultural.

O acesso às mídias na escola envolve a compreensão das tecnologias como fruto de uma produção social que constitui identidades e valores e, ao mesmo tempo, é

---

<sup>31</sup> Publicado em 2005, o fascículo de *Mídia e Educação*, foi, de acordo com o próprio documento, construído a partir de discussões sobre as tecnologias de informação e comunicação e seus impactos sobre os processos de constituição de conhecimentos, valores e atitudes. Segundo o documento, o objetivo de implementação dessa proposta é continuar a discussão, iniciada em 1996, na perspectiva da apropriação crítica e do uso das diferentes mídias na/pela escola.

por eles constituída. Mais do que uma preparação restrita à aquisição de habilidades técnicas específicas para o uso dos diferentes meios, faz-se necessário compreender os processos pelos quais professores e alunos estabelecem múltiplas relações para acessar, interpretar, criticar e produzir novas informações e conhecimentos, no contexto das diferentes linguagens, ampliando suas possibilidades de ser e estar no/com o mundo. (SME/RJ, 2005, p.22).

O documento traz o entendimento que essas mudanças estão para além do aprimoramento ou surgimento de tecnologias, mas também contribuem para uma nova formação política e cultural das relações sociais.

“... a mudança da centralidade da palavra falada e escrita para uma diversidade de práticas e modos de produção de discursos, fortemente amparada e provocada pelas mídias; a passagem da concepção de escola como tutora e guardiã absoluta de conhecimentos socialmente produzidos e sistematizados, para o reconhecimento de sua coexistência com outros espaços educacionais formais e não-formais”. (Rio de Janeiro. SME, 2006, p.8)

Entendo que as mídias relacionam-se à perspectiva de identidades e à interação social que pode ser vinculada ou desvinculada ao espaço físico, não havendo assim fronteiras para relacionar-se com o Outro. O acesso a uma gama de informações traz consigo uma íntima e conflituosa relação entre o real e o virtual.

“há um componente de forte impacto na constituição de identidades e disseminação de ideologias, fabricando desejos, alterando a noção de pertencimento dos sujeitos nos diferentes grupos sociais de que participam, orientando suas escolhas e modos de se relacionar com a realidade.” (Rio de Janeiro. SME, 2006, p.10).

Do mesmo modo, a proposta curricular no contexto da cidade do Rio de Janeiro apresentada no documento “Orientações Curriculares para a Educação Infantil - OCEI” (2010) – elaborado, tal como o próprio documento afirma (p.9), a partir das propostas, planejamentos e projetos políticos pedagógicos das instituições de Educação Infantil da rede municipal de ensino, do aprofundamento das diretrizes apresentadas no fascículo da Multieducação, Temas em debate/Educação Infantil<sup>32</sup> (Rio de Janeiro, SME, 2007) e

---

<sup>32</sup> O fascículo de atualização da Multieducação, Temas em Debate/Educação Infantil, analisado neste trabalho, é fruto de um projeto maior, o Núcleo Curricular Básico Multieducação, implementado na Rede

a versão preliminar das Orientações Curriculares para Educação Infantil, de março de 2009 - compreende a criança como aquela que tem o direito de se desenvolver integralmente com oportunidades apropriadas à sua faixa etária através de ações pedagógicas intencionais e sistemáticas. Segundo o documento, as crianças se desenvolvem e aprendem a partir de interações com outras crianças, com adultos e explorando materiais. Por isso, a importância de viabilizar o compartilhamento de saberes, reorganizando o que já sabem e criando novos significados a partir de experiências e vivências. Observa-se também um alinhamento da proposta municipal as premissas defendidas nas Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Infantil (2009).

A proposta ancora-se na ideia de que o tempo e o espaço na Educação Infantil devem ser vividos e organizados considerando as demandas das crianças e suas práticas do dia-a-dia, além da crença de que cabe à Creche, Pré-Escola e EDI proporcionar de forma intencional oportunidades para aprendizagens e desenvolvimento da criança, especialmente por meio da brincadeira. Além disso, a intenção do presente documento é “de incluir tanto a exploração de assuntos das diferentes áreas do conhecimento, assim como dar lugar às diferentes linguagens por meio das quais as crianças e adultos se expressam e desenvolvem interações, de forma integrada” (Rio de Janeiro, SME, 2010).

Ao abordar sobre práticas que envolvam a tecnologia, destaco no capítulo “*Rotinas Diárias: Exemplos para a Creche e Pré-Escolas: exemplos para Creche e Pré-Escola cujo atendimento é feito em período integral e para Pré-Escola em período parcial*” das OCEI’s que há apenas uma referência clara a tecnologia:

*Momentos ativos se constituem de atividades tais como, faz-de-conta; blocos e construção; atividades motor amplo; cantar e dançar; **computador** se a atividade envolver mais de 1 criança[...](SME/ RJ, 2010, p.47).*

Essa breve menção confina a tecnologia enquanto aparato/recurso. Todavia, com a perspectiva de tecnologia enquanto linguagem, percebo as potencialidades e desdobramentos que o uso da tecnologia, para além da ideia de aparelho tecnológico, aparece neste documento. No capítulo que discorre sobre as “Áreas do Conhecimento e

---

Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, em 1996, tendo como objetivo lidar com as demandas presentes na sociedade contemporânea, permitindo que a escola tenha um currículo aberto que dialogue com a diversidade cultural.

Linguagens” é pontuada como habilidade das “Linguagens Artísticas e Visuais”:

*Perceber a importância das diferentes **linguagens** em todas as atividades humanas e interagir com a literatura, as artes, as tecnologias, percebendo seus impactos na vida e na das pessoas (SME/ RJ, 2010, p.38)*

As Orientações Curriculares para Educação Infantil (2010) do município do Rio de Janeiro, no item “Afinal, qual o papel do educador na Educação Infantil?”, ressaltam a importância entre as ações de cuidado e educação e a articulação das mesmas às rotinas (tempo e espaço) demarcadas pelas necessidades e demandas infantis. A rotina deve ser seguida e avaliada com base nas **interações** e no **brincar** (SME/RJ, 2010, p. 12). É neste item que há a única referência ao uso da tecnologia, restringindo-se a ideia de *recursos tecnológicos*, porém está relacionada ao papel do educador.

Pois é ele quem na sua relação cotidiana com as crianças e pela sua sensibilidade, identifica necessidades, desejos, fortalece relações, promove atividades significativas de aprendizagens e administra, pelo planejamento, o uso pedagógico de diferentes recursos: materiais, brinquedos, jogos, livros, **aparelhos tecnológicos**, espaço físico e horários, numa relação em que as vivências de aprendizagem são uma via de mão dupla. (SME/ RJ, 2010, p.12)

Ainda em diálogo com o documento municipal e a proposta de inserção do Projeto *KidSmart* no contexto escolar, ressalto a organização do espaço da sala de aula em cantos diversificados. As OCEI (2010) discorrem sobre a necessidade dos materiais e brinquedos estarem disponíveis e acessíveis para as crianças durante todo o dia. Estar disponível e acessível significa que o adulto organizará criteriosamente a sala, como por exemplo, em cantos, para que as crianças possam organizar suas brincadeiras ao longo da rotina diária, entendendo que há momentos em que podem fazer determinadas coisas e em outros momentos não poderão estar livremente naqueles cantos. Isto quer dizer que as crianças poderão acessar os materiais e brinquedos dentro de uma estruturação combinada entre elas e os educadores. A organização dos materiais e brinquedos geralmente já dá claras indicações de como e quando as crianças podem trabalhar nos diferentes momentos do dia.

Segundo Kramer (1998), a utilização de cantinhos na sala de aula é de fundamental importância para o bom desenvolvimento da criança. Neste tipo de



trabalho, os professores observam permanentemente a movimentação das crianças e, ao mesmo tempo, dos diferentes grupos, a fim de oferecer novos materiais, desafios ou situações capazes de enriquecer as experiências e ampliar os conhecimentos em jogos (Kramer, 1998, p.76).

A organização do espaço da sala de aula em cantos é ressaltada nas Orientações Curriculares para Educação Infantil (2010) como elemento pedagógico que potencialize a exploração, o conhecimento da rotina, observação e descoberta através dos brinquedos e materiais disponibilizados para as crianças. As OCEI destacam que para o professor estar disponível e acessível necessita organizar

[...] criteriosamente a sala, como por exemplo, em cantos, para que as crianças possam organizar suas brincadeiras ao longo da rotina diária, entendendo que há momentos em que podem fazer determinadas coisas e em outros momentos não poderão estar livremente naqueles cantos. Isto quer dizer que as crianças poderão acessar os materiais e brinquedos dentro de uma estruturação combinada entre elas e os educadores. A organização dos materiais e brinquedos geralmente já dá claras indicações de como e quando as crianças podem trabalhar nos diferentes momentos do dia [...] dando a elas a oportunidade de fazer escolhas e insistir em alguma observação ou experiência em que estejam interessadas.  
(SME/ RJ, Orientações Curriculares para a Educação Infantil 2010, p. 53)

Ao propor pensar “um currículo aberto que dialogue com o seu tempo” (SME/RJ, 2006), reflito sobre como o uso de recursos tecnológicos, em foco neste trabalho o Projeto KidSmart, possibilitam ampliar não apenas os conhecimentos das crianças em diferentes espaços e tempos, mas promover situações desafiadoras que potencializem sua curiosidade, o que contribui para o conhecimento de mundo e a ampliação cultural e simbólica de cada uma delas.

## **2.1 O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO**

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro é responsável por uma das maiores rede pública de ensino da América Latina e atende 654.454 alunos: 69.911 alunos matriculados na Educação Infantil - sendo 53.771 de creches

municipais, 16.189 de creches conveniadas e 81.334 alunos na pré-escola - e 491.822 alunos no ensino fundamental distribuídos em 1003 escolas, 247 creches públicas, 213 Espaços de Desenvolvimento Infantil e outras 161 creches conveniadas abrangendo o atendimento à Educação Infantil (0 a 5 anos) ao Ensino Fundamental Regular (1º ao 9º ano) e à Educação de Jovens e Adultos. São mais de 40 mil professores atuando na rede<sup>33</sup>. A Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro (SME) tem como missão:

[...] elaborar a política educacional do município do Rio de Janeiro, coordenar a sua implantação e avaliar os resultados, com o objetivo de assegurar a excelência na Educação Pública no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, contribuindo para formar indivíduos autônomos e habilitados a se desenvolver profissionalmente e como cidadãos.  
(Secretaria Municipal de Educação - SME/RJ, 2015, disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/conheca-a-secretaria>. Acesso em agosto de 2015)

Diante da implementação de projetos atrelados ao uso de recursos tecnológicos em prol de melhores rendimentos surgem pesquisas que possuem como campo de investigação a Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro e que visam refletir e suscitar questões sobre o processo de significação de tais recursos em âmbito escolar. Assim como percebe-se o investimento da Rede ao estabelecer parcerias com empresas privadas para a construção de sistemas, plataformas, sites e projetos, como o caso do Projeto KidSmart.

Atualmente a SME- RJ possui como principal Projeto Tecnológico para a Educação Básica (pré-escola ao 9º ano do ensino fundamental) a Educopédia<sup>34</sup>. Ana Paula Marquês Carvalho (2015) em sua Dissertação salienta que o Município do Rio de

---

<sup>33</sup> Informação obtida no endereço eletrônico: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/conheca-a-secretaria>. Última atualização em Agosto de 2015. Acesso em janeiro de 2016.

<sup>34</sup> A Educopédia é uma plataforma online colaborativa de aulas digitais, onde alunos e professores podem acessar atividades autoexplicativas de forma lúdica e prática, de qualquer lugar e a qualquer hora. As aulas incluem planos de aula e apresentações voltados para professores que queiram utilizar as atividades nas salas, com os alunos. Cada uma delas possui temas, competências e habilidades contempladas nas orientações curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Essas orientações curriculares de cada ano e cada disciplina foram divididas em 32 aulas digitais, que correspondem às semanas do ano letivo, retiradas àquelas voltadas para avaliações e revisões. As atividades incluem vídeos, animações, imagens, textos, podcasts, mini-testes e jogos, seguindo um roteiro pré-definido que obedece a teorias de metacognição. A plataforma visa melhorar a qualidade da experiência educacional, a partir da utilização das novas tecnologias e novas descobertas da neurociência, para a criação de um modelo pedagógico que melhor responda às demandas das crianças e jovens. Disponível em: <http://www.educopedia.com.br/SobreEducopedia.aspx>. Acessado em agosto de 2015.

Janeiro deu rumos, em 2009, à sua política *tecno-curricular*<sup>35</sup> com a plataforma online Educopédia que se propõe a consagrar um universo virtual interligado às orientações curriculares para as escolas do Município do Rio de Janeiro. O objetivo da plataforma é viabilizar o acesso dos professores e alunos do Município à nova proposta curricular. Embasada em Bhabha, Carvalho (2015) problematiza a tecnologia e tais projetos como elementos estrangeiros, como o “novo” que entra no espaço escolar.

[...]o que significa compreendê-los como partícipes da performance da tradução cultural no âmbito da produção curricular na Rede Municipal do Rio de Janeiro. Elementos que contribuem para que os sentidos sobre a articulação tecno-curricular se desestabilizem, produzindo uma linguagem in actu, dessacralizadora do pedagógico, compreendido como a tradição, e resgatando o performático que surge continuamente acerca das possibilidades de um trabalho que envolva currículo e tecnologia. (CARVALHO, 2015, p.11)

A atual gestão da Prefeitura do Município do Rio de Janeiro tem proposto uma política educacional voltada para o aprimoramento da qualidade da educação. Sob essa perspectiva, as reformas educacionais e curriculares, propostas pela SME/RJ, vêm sendo encaminhadas, desde o início da gestão do atual Prefeito Eduardo Paes<sup>36</sup>, através de inúmeros projetos que contam com a participação de empresas privadas. Essa é uma questão relevante a ser evidenciada, pois considero importante a discussão sobre a nova configuração política educacional do Município do Rio que conta com a participação de empresas em discursos que propõem soluções para os problemas e a consequente melhoria da qualidade do ensino, hoje, atrelada às metas estabelecidas pela atual gestão.

A reforma educacional e curricular, para a Educação Básica, proposta na atual gestão da Prefeitura, engloba orientações curriculares baseadas em avaliações externas. Entre outras propostas que possibilite a reforma educacional, a tecnologia tem sido propagandeada como uma importante ferramenta de ensino para o alcance dessas metas. Diversos projetos, elaborados pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro em parceria com empresas privadas, propõem a articulação entre tecnologia e currículo,

---

<sup>35</sup> Com base em Homi Bhabha, o conceito foi criado pela autora para se referir ao processo político fluido que se movimenta através das disputas de sentidos em torno da articulação entre currículo e tecnologia.

<sup>36</sup> A gestão do Prefeito Eduardo Paes começou em 2009 e perdurará até 2016, uma vez que ele foi reeleito para mais um mandato de quatro anos (PAES, 2013).

contribuindo para o movimento de discursos que enaltecem os novos recursos tecnológicos como solução para os problemas do fracasso escolar.

Contudo, de acordo com o referencial teórico do ciclo de políticas (BALL, 1997), entendo que as escolas produzem suas próprias micropolíticas e que essas vão se performatizando em função do contexto, das necessidades e de outras formas de entendimento do trabalho, inclusive com a tecnologia. Sob a perspectiva de que a escola produz sua própria micropolítica, consideramos importante a problematização dos discursos que atualmente circulam nas escolas, impulsionados pelas empresas privadas.

Em diálogo com Bhabha (2013), o conceito de “estrangeiro” permite inferir que essas empresas, ao se imiscuírem na produção política educacional do Município do Rio de Janeiro e tentarem fixar sentidos para essa política, contribuem para a movimentação de outros contornos políticos, na medida em que produções políticas locais vão se performatizando no interior das escolas, em meio a diferenças.

Essa produção política *in locu* movimenta e dessacraliza sentidos sobre a política educacional, veiculada com a participação de empresas, e sentidos outros são produzidos num processo que é híbrido. O conceito de híbrido com o qual trabalho não é entendido como uma mistura e sim como um entrelugar, um Terceiro Espaço (BHABHA, 2013). Isto significa dizer que, entre os objetivos das empresas e o que se produz nas escolas, há uma produção de sentidos que não dizem respeito exclusivamente à política proposta pela Secretaria e tampouco aquilo que se faz nas escolas. Todos esses sentidos se movimentam ao mesmo tempo num espaço que é intervalar.

Entender a participação das empresas privadas, no processo político educacional das escolas do Município do Rio de Janeiro, sob o conceito da estrangeiridade, ajuda-me a refletir sobre os arranjos políticos que vão sendo tecidos no interior da escola nos quais essas empresas têm uma contribuição importante. Existe uma negociação de sentidos que vai sendo tecida com o fomento dessas novas iniciativas e o que busco perceber são os discursos produzidos nas escolas que se hibridizam àqueles advindos da Secretaria Municipal de Educação com a contribuição desses estrangeiros – as empresas.

Ao contrário de Derrida e Man, estou menos interessado na fragmentação metonímica do “original”. Estou mais comprometido com o elemento “estrangeiro” que revela o intersticial, que insiste na superfluidade têxtil de dobras e pregas e que se torna o “elemento instável de ligação”, a

temporalidade indeterminada do intervalar, que tem de participar das condições pelas quais “o novo entra no mundo” (BHABHA, 2013, p. 358).

As empresas privadas são participantes da *performance* de produção de sentidos num processo em que tenho percebido que as escolas não negam a política, mas produzem discursos outros, híbridos, o intersticial a que Bhabha (2013) se refere. Portanto, também estou em busca do intervalar, das dobras e pregas que essas empresas movimentam, num processo que é fluido, constante, indeterminado. Analisar a participação das empresas sob esse aspecto é extremamente importante, pois, não crucifico essas parcerias. Muitos projetos podem ser interessantes. Mas é extremamente importante perceber como a escola vem significando essas questões, uma vez que são tantos os anseios, as expectativas, as pressões para o alcance de índices, números, metas.

Essa é a questão principal que gostaria de ressaltar em relação à atual política educacional do Município do Rio: a relação público-privada tem se fortalecido bastante e há uma quantidade enorme de projetos, apresentados às escolas como solução para os problemas, inclusive que propõem a melhoria do desempenho escolar articulada ao uso da tecnologia, mas que, de fato, não contam com a participação daqueles envolvidos no processo de ensino-aprendizagem – professores, alunos, pais, etc –, aqueles que lidam diretamente com os problemas e se reinventam no dia a dia. Muitos projetos são interessantes, mas se perdem por falta de diálogo com as demandas primordiais que pulsam nas escolas. Questões para além dos números, cálculos e índices que promovem escapes a essa política. Adaptações, em função das necessidades pontuais de cada escola e um movimento de contrapartida por parte da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro que continuamente elabora novos projetos, em parceria com empresas, na perseguição das metas numéricas, tentando fixar essa política quantitativa mercadológica. Assim o Estado passa de provedor para regulador, “estabelecendo as condições sob as quais vários mercados internos são autorizados a operar, e o Estado como auditor avaliando seus resultados” (Ball, 2004, p.3). Dessa forma as empresas do setor privado buscam maneiras de romper com os limites reguladores do Estado no sentido de levá-las à produção de lucro, constituindo assim a lógica mercadológica. Segundo Ball (2004), o argumento para o envolvimento do setor privado na escolarização pública se dá pelo incentivo ao lucro e à concorrência, “assim como as culturas organizacionais que destes derivam, geram formas de prática que melhoram (inevitavelmente) a eficiência e

umentam o desempenho”. (BALL, 2004, p.16). Diante da concepção de Estado enquanto regulador, a educação pública passa a ser entendida como um serviço não-exclusivo do Estado, assim tal perspectiva possibilita a atuação com outras organizações privadas.

O projeto KidSmart faz parte dessa *performance* de produção de sentidos sobre a participação das empresas privadas nesse processo e sobre a articulação com a tecnologia. Analisá-los sob esse aspecto é extremamente importante, pois, não busco a crucificação dessas parcerias. Muitos projetos podem ser interessantes. Mas é extremamente importante perceber como a escola vem significando essas questões, uma vez que são tantos os anseios, as expectativas, as pressões para a utilização da tecnologia em sala de aula. Espera-se que o professor que ingressa ou esteja atualmente na rede seja criativo, que apresente soluções para os diversos problemas que enfrentamos em relação à educação, tendo como ferramenta principal a tecnologia. Mas é preciso uma discussão mais profunda no contexto da escola. Esses projetos elaborados em nível global precisam dialogar com o local. Portanto, é importante um olhar aguçado sobre as necessidades das escolas e como esses projetos estão sendo significados numa relação em diálogo com a diferença, continuamente produzindo sentidos sobre os desafios em torno da tecnologia.

Essa relação público-privada merece um olhar mais atento, seja na busca pelo alcance dos números, seja em favor de qualquer outra política que se queira fixar. Os “estrangeiros” – no caso, as empresas privadas – contribuem para o movimento de políticas que de fato se performatizam de maneira diferente no interior das escolas. Por isso, consideramos importante ouvir os outros “estrangeiros” – professores e alunos, em cena, num jogo político performático que merece foco privilegiado, pois implica em outras nuances que muitas vezes passam despercebidas.

Assim, enfatizo a impossibilidade de se definirem os sentidos de uma política, a impossibilidade de posições binárias, dicotômicas, como certo ou errado, fracasso/culpa ou salvação, numa rede de ensino. Mas destaco a importância desse olhar aguçado para as questões que estão sendo travadas na política educacional do Município e como essas questões se performatizam nas escolas. Dessa maneira, posso pensar e sugerir, com a participação das escolas, reais possibilidades para o desenvolvimento de projetos, em parcerias com empresas privadas, que hoje fazem parte da política educacional do Município do Rio, discutindo, inclusive a perspectiva da qualidade e os almejados índices de avaliação.

Sob a perspectiva da qualidade, percebo que pensar no processo de investimento da qualidade da Educação vinculada ao uso de recursos tecnológicos articula discursos variados que lutam por hegemonia. Segundo Macedo (2009) a qualidade da educação vem funcionando como ponto nodal que organiza os discursos pedagógicos. Essa noção é um significante vazio que lutas hegemônicas tentam preencher. O uso de recursos tecnológicos passa a ser entendido como o elemento que irá proporcionar melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem. Tal fato é percebido nas atribuições do Projeto *KidSmart* que, de acordo com informações obtidas no site da IBM, vem contribuindo para a integração da tecnologia em instituições públicas e de ensino infantil buscando melhorar a qualidade do ensino no Brasil.

Sobre a relação público-privado, Ball (2014), destaca que há novas vozes, novas formas de participação na política de educação global, trazendo outras configurações para a dimensão do público, nessa parceria público-privado que envolve relações complexas de interdependências recíprocas. Essas novas redes e comunidades políticas estabelecem-se pela dinâmica fluída de determinados discursos e conhecimentos que ganham legitimidade. O autor aponta para uma possível tentativa de residualizar o Estado. Sendo assim, a empresa IBM na lógica da parceira público-privada entra neste jogo político no processo de construção de políticas, através de um discurso salvífico dos problemas educacionais.

Dessa forma, justifica-se a necessidade de uma pesquisa que possa problematizar os sentidos produzidos ao inserir no cotidiano escolar recursos tecnológicos como o *Kidsmart*, sobretudo em relação ao projeto desenvolvido nos EDI's e escolas que atendam a pré-escola no município do Rio de Janeiro.

### **3. O PROJETO KIDSMART NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TRAJETÓRIA DA PESQUISA**

Como mencionado no subitem “1.1 O PROJETO KIDSMART”, meu contato inicial com o Projeto KidSmart ocorreu durante observações realizadas em uma escola municipal da rede pública em 2012, situada na cidade do Rio de Janeiro, como estagiária de Pedagogia em uma turma de pré-escola com crianças de quatro anos. Tais

observações propiciaram indagações e reflexões que se desdobraram em artigos<sup>37</sup> e na monografia, de 2013, que produzi abordando a temática sobre a relação entre currículo e o uso das mídias.

Destacando as reflexões que fiz em minha monografia intitulada “Negociação de Sentidos no Espaço Escolar: A Relação entre Currículo e o Uso das Mídias”, e em meio a perguntas e conversas com alguns sujeitos que atuavam na instituição em 2012, percebo que o Projeto Kidsmart está inserido no Projeto Político-Pedagógico da escola, assim como o uso de outros recursos tecnológicos. A instrução da direção da escola é de todas as professoras usufruírem de tal recurso atrelado aos conteúdos específicos de cada área de conhecimento que constitui o Currículo da Educação Infantil. Através de atividades desafiadoras as crianças vivenciam diferentes situações de aprendizagem, escolhendo, exercitando a autonomia e conhecendo as próprias necessidades, preferências e desejos ligados à construção de conhecimento e relacionamento interpessoal. O KidSmart está inserido em uma proposta de cantos de atividades diversificadas, os “cantinhos”, como uma das modalidades de organização do tempo didático. Logo a escola dispõe de dois computadores em cada sala de aula, assim como há oito na Sala de Leitura.

Ao conversar com a coordenadora da escola sobre os computadores presentes em sala de aula, a mesma explicou que a dinâmica das salas é de autonomia das professoras, entretanto há a orientação de as atividades serem realizadas em rodízio. Ou seja, há atividades diferenciadas em cada “cantinho” da sala como massinha, desenho, colagem e o uso dos computadores. Contudo, destaco neste tópico que durante o

---

<sup>37</sup> SILVA, J. V.. RELAÇÃO ENTRE CURRÍCULO E O USO DAS MÍDIAS:O CASO DO PROJETO KIDSMART NA EDUCAÇÃO INFANTIL. In: VIII SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS: MOVIMENTOS SOCIAIS E A EDUCAÇÃO, 2015, RIO DE JANEIRO. VIII SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS: MOVIMENTOS SOCIAIS E A EDUCAÇÃO, 2015. v. VIII.

CARVALHO, A. P. ; FERREIRA, L. M. C. ; SILVA, J. V. . OS 'ESTRANGEIROS' NA POLÍTICA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO:O PÚBLICO E O PRIVADO IN ACTU. In: IV Seminário Web Currículo e o XII Encontro de Pesquisadores, 2015, SÃO PAULO. IV Seminário Web Currículo e o XII Encontro de Pesquisadores, 2015.

SILVA, J. V.. Indagações sobre a relação entre currículo e o uso das mídias: O Projeto Kidsmart na Educação Infantil. In: XI Colóquio sobre Questões Curriculares / VII Colóquio Luso-Bras ileiro de Questões Curriculares / I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares, 2014, BRAGA. CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS Atas do XI Colóquio sobre Questões Curriculares / VII Colóquio Luso-Brasileiro de Questões Curriculares / I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares, 2014. p. 1839-1844.

SILVA, J. V.. PERCEPÇÕES A CERCA DE UM CURRÍCULO QUE DIALOGUE COM O SEU TEMPO: A RELAÇÃO ENTRE CURRÍCULO E O USO DAS MÍDIAS. In: VII SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS: TRANSFORMAÇÕES E SUBVERSÕES NA ATUALIDADE, 2013, Rio de Janeiro. VII SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS: TRANSFORMAÇÕES E SUBVERSÕES NA ATUALIDADE, 2013.



período de realização do estágio em momento algum ocorreu à utilização dos computadores pela professora da turma, nem pela maioria das outras professoras. Não de maneira generalista, mas ao analisar a realidade encontrada no cotidiano do estágio, a escola, enquanto o lugar da passagem da infância, que está preparada para recebê-la e compreender a forma com que a mesma interage na sociedade é, justamente, aquela que dificulta o diálogo e a possibilidade de uso de um recurso que, independente da classe social do aluno, está presente na sociedade e faz parte dos bens materiais da criança contemporânea. Diante da ausência da professora e a liberação da turma pude perceber, através de uma oportunidade de auxiliar em outra turma, que apenas uma docente demonstrou utilizar o equipamento da maneira descrita pela coordenadora.

Segundo esta professora, os computadores dispõem de jogos educativos voltados para a faixa etária da turma e que a própria aparência dos aparatos é bastante convidativa às crianças. Percebi que o equipamento era disputado pelas crianças e que os jogos eram em sua maioria de lógica ou jogos que favoreçam o letramento. Porém ao questionar o motivo do não uso as demais professoras, as respostas eram as mesmas: “... as crianças irão quebrar”, “... não há como manter sempre a manutenção dos computadores”, “eles (as crianças) são muito pequenos para brincar com isso”, “eu não gosto de computador”, “pra quê usar isso?... eles não têm em casa mesmo”, “eu não sei usar”.

De acordo com as observações realizadas e pelos dados do próprio projeto, os professores passam por um treinamento de um ano para se prepararem para ensinar os alunos a utilizar o KidSmart. Eles participam de cursos presenciais e à distância. Por meio do Portal KidSmart<sup>38</sup>, promovem o intercâmbio de práticas de Educação Infantil, criando uma grande rede de educadores. No Portal estão disponíveis as práticas criadas e vivenciadas pelos professores e crianças no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Segundo a coordenadora da escola, no projeto pedagógico da escola a proposta é inserir os computadores presentes em sala de aula nas atividades planejadas pelas professoras. Os computadores pertencentes ao Projeto KidSmart dispõem de jogos educativos voltados para a faixa etária das crianças. Tais jogos servem para a fixação dos conteúdos propostos no planejamento de forma lúdica e divertida. Essa proposta

---

<sup>38</sup> Ao tentar acessar o link:[http://www.ibmcomunidade.com.br/kidsmart/default.asp?codigo\\_idioma=3](http://www.ibmcomunidade.com.br/kidsmart/default.asp?codigo_idioma=3) o mesmo não se encontra mais disponível.

tem função relevante na formação pessoal e social e na construção da autonomia da criança, uma vez que prescinde de um controle direto do professor. Por outro lado, permite que ele observe mais atentamente os problemas enfrentados pelas crianças, as dificuldades, aprendizagens, gostos e interesses, o que muito o auxiliará em seu replanejamento.

Apesar de ter este recurso presente, principalmente dentro das salas de aula, percebi que algumas instituições, principalmente a observada que apresentou certa resistência em usar e apropriar-se de recursos tecnológicos, em especial o computador, ainda não conseguiram inserir a tecnologia em seu projeto pedagógico. As razões desta questão perpassam tanto pela falta de formação dos professores para utilizar os recursos quanto do próprio desinteresse em lidar com os aparatos midiáticos.

Tais indagações e sinalizações durante o período de estágio e escrita da monografia conduziram-me a caminhos a fim de amadurecer e aprofundar a discussão sobre o Kidsmart na Educação Infantil. Assim como percebi, alicerçada nos aportes teóricos com os quais dialogo, que o hiato entre o período de estágio e o retorno ao campo no momento que inicio meu trabalho como docente desta rede e como pesquisadora visibilizou transformações e posicionamentos mais flexíveis e significações outras para o uso das mídias digitais em sala de aula, isto é, conceber a escola como um espaço dinâmico e fluído.

### **3.1 O PROJETO KIDSMART NA REDE: RELAÇÕES QUE TRANSCEDEM O ESPAÇO FÍSICO**

Inicio esta seção brincando um pouco com o caráter polissêmico da palavra *rede*. Ao buscar o significado desta palavra no dicionário online, encontro vários sentidos para a mesma que perpassa do instrumento utilizado para reter animais ao universo tecnológico. Todavia, destaco três sentidos de rede encontrados que se articulam com a proposta de análise desenvolvida:

[...] conjunto de pessoas, órgãos ou organizações que trabalham em conexão, com um objetivo comum;

[...] sistema constituído pela interligação de dois ou mais

computadores e seus periféricos, com o objetivo de comunicação, compartilhamento e intercâmbio de dados.

[...] intern abs. m.q. INTERNET [...]  
(GOOGLE, 2016. Acesso em janeiro de 2016)

Tanto a noção de conjunto de pessoas em prol de um objetivo comum quanto à ideia de sistema de redes de comunicação que interliga pessoas e informações de todo o mundo está imbricado no cotidiano das escolas da Rede. A palavra *Rede* é muito recorrente na fala dos profissionais da educação que atuam no município do Rio de Janeiro apresentando-se muitas vezes como um jargão e refere-se a uma tentativa de definir a identidade do que venha a ser a Rede Pública deste município, ainda que seja impossível determiná-la.

Para o desenvolvimento desta pesquisa optei por, inicialmente, analisar os documentos federais e municipais relacionados à Educação Infantil, assim como os documentos referentes à entrada do Projeto KidSmart na Rede. No entanto, ao tentar contato com a Gerência de Educação Infantil (GEI) para ter acesso aos documentos oficiais que respaldassem a inserção do KidSmart, não obtive sucesso. A mudança de planos diante da negação movimentou-me a repensar a minha proposta metodológica e tentar localizar professores que atuassem na pré-escola, inicialmente, através de colegas de trabalho, formando assim uma rede de contatos e mapeamento das possíveis unidades que possuem o Projeto Kidsmart em seu currículo.

Visto que o foco da pesquisa envolve o uso da tecnologia sob a perspectiva da linguagem e sob meu posicionamento teórico- metodológico, neste processo a investigação constitui-se no terreno do indecidível, em caráter provisório e entre idas e vindas dos sentidos me constituo enquanto pesquisadora através da relação com o Outro da pesquisa. Sendo assim, propus discuti-la com os sujeitos dessa *Rede* municipal na *rede* (Internet) pensando para além do espaço físico da sala de aula e da escola. Para tal, escolhi apropriar-me das redes sociais e explorar *blogs e* páginas das escolas municipais a fim de encontrar rastros em potencial do Projeto Kidsmart na Rede. Após levantar esses dados optei por disponibilizar um questionário virtual enviando-o por e-mail ou por perfil do *Facebook*<sup>39</sup>. Ressalto que o mecanismo que obtive acesso rápido e mais

---

<sup>39</sup> *Facebook* é um *site* e serviço de rede social que foi lançado em 4 de fevereiro de 2004. Em 4 de outubro de 2012, o Facebook atingiu a marca de 1 bilhão de usuários ativos, sendo por isso a maior rede social em todo o mundo. Em média 316.455 pessoas se cadastram, por dia, desde sua criação. O Facebook foi fundado por Mark Zuckerberg e por seus colegas de quarto da faculdade Eduardo Saverin, Dustin Moskovitz e Chris Hughes Um estudo de janeiro de 2009 do Compete.com classificou o

visível foi ao disponibilizar o questionário em dois grupos de Professores da Rede Municipal do Rio de Janeiro no *Facebook*: “*Professores PCRJ/SME*” e “*Professores de Educação Infantil da Rede Municipal do Rio de Janeiro*”.

Nas figuras 7 e 8 observamos os grupos criados para troca de informações sobre questões da Educação Básica e dos cotidianos das escolas da Rede Municipal Rio de Janeiro, debates e narrativas sobre as práticas docentes. Ambos, aparentemente<sup>40</sup>, foram criados em 2012 e totalizam juntos mais de dezoito mil membros adicionados. O grupo Professores de Educação Infantil é público e qualquer pessoa pode acessá-lo, porém a configuração do grupo Professores PCRJ/SME Rede é fechado - qualquer pessoa pode pedir para participar ou ser adicionado, porém é necessária a aprovação pelo administrador do grupo ou por membros já participantes – o que restringe o acesso e seleciona os participantes, haja vista que a ideia é apenas ter professores da Rede. O fato de ser Professora de Educação Infantil, ser membro do grupo e saber que em classes de alfabetização também fazem uso do KidSmart – neste caso o professor que atende ao ensino fundamental possui o cargo de Professor II (PII) ou Professor de Ensino Fundamental<sup>41</sup> (PEF), além do fato do PII poder transitar entre a Educação Infantil (pré-escola) e os anos iniciais – me fez disponibilizá-lo neste grupo também.

**Figura 7 – Grupo criado no *Facebook* para os professores da Rede Municipal do Rio de Janeiro**

---

Facebook como a rede social mais utilizada em todo o mundo por usuários ativos mensais. A *Entertainment Weekly* incluiu o *site* na sua lista de "melhores de", dizendo: "Como vivíamos antes de perseguirmos os nossos ex-namorados, lembrarmos dos aniversários dos nossos colegas de trabalho, irritarmos os nossos amigos e jogarmos um jogo empolgante de *Scrabulous* antes do *Facebook*?" (FACEBOOK, 2016). Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Facebook>. Acesso em: janeiro de 2016.

<sup>40</sup> Em ambos os grupos não há informação explícita sobre a data de criação do grupo. Oriento-me pela data de entrada dos administradores nos grupos.

<sup>41</sup> LEI Nº 5.623 de 1º DE outubro de 2013 dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos funcionários da Secretaria Municipal de Educação. No Art. 4º, referente ao quadro de Pessoal do Magistério constitui o cargo de Professor de Ensino Fundamental- PEF - para o exercício de atividades docentes em turmas do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental, na condição de generalista ou especialista. Nível Superior em Licenciatura Plena.



Imagem capturada do site: <https://www.facebook.com/groups/professores.pcrj.sme/>. Acesso em Janeiro de 2016

**Figura 8 - GRUPO CRIADO NO FACEBOOK PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE**

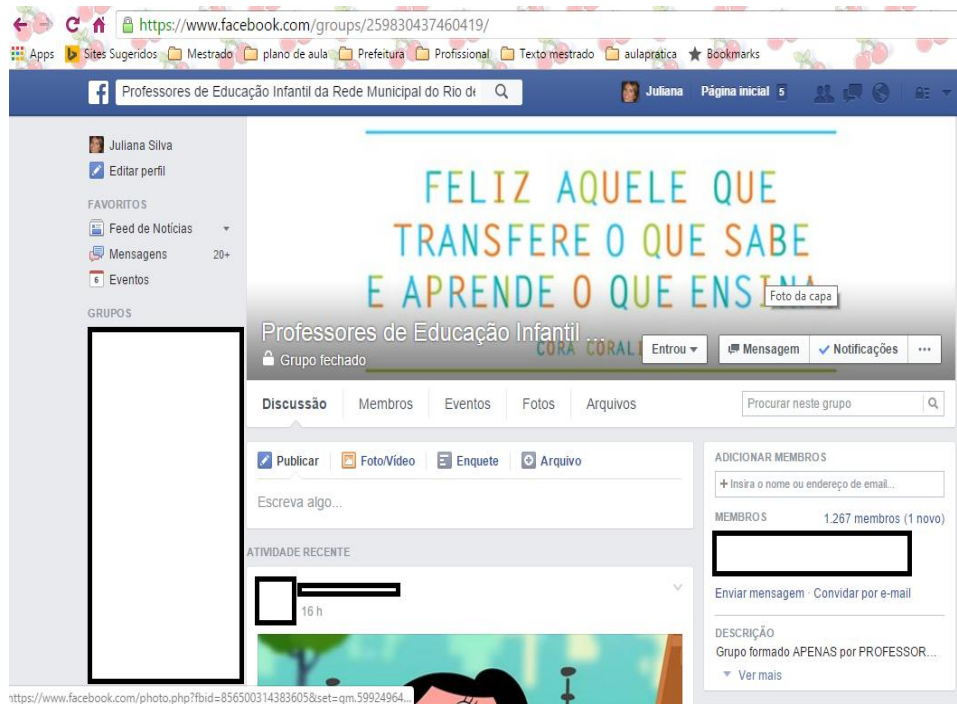


Imagem capturada do site: <https://www.facebook.com/groups/259830437460419/>. Acesso em Janeiro de 2016.

Realizei a coleta das informações por meio de um questionário, conforme anexo

1, elaborado no *Google Docs*. Sinalizei que o questionário tinha caráter de levantamento de dados e abertura para possíveis entrevistas, não sendo necessário a identificação das pessoas que aceitaram respondê-lo. Em outubro de 2015 disponibilizei o questionário nos grupos do Facebook e por e-mail com os seguintes itens a serem respondidos: Cargo (PEI, PII ou PEF); Segmento que atua; Tempo atuação na Rede Municipal de Educação; Lotação em qual CRE?; Conhece ou já ouviu falar sobre o Projeto KidSmart?; Se há o Projeto KidSmart na unidade?(localidade, quanto tempo e disponibilidade para as crianças); uso pelas crianças; Formação para usá-lo; Relato de alguma prática observada/desenvolvida com o Kidsmart ou, caso não tenha, relatar alguma prática que tenha utilizado algum recurso tecnológico. Se puder/quiser, diga o que pensa do uso desses recursos. No entanto, durante o período obtive apenas 12 respostas.

Todos os professores que se dispuseram a responder são Professores de Educação Infantil, sendo que sete atuam na pré-escola e cinco em creche. Com relação às CREs:

- Quatro são da 3ª CRE - 1 com sete anos de exercício, 1 com quatro anos de exercício e 2 com três anos de exercício;
- Três da 4ª CRE – 1 com sete anos de exercício, 1 com cinco anos de exercício e 1 com três anos de exercício;
- Dois da 8ª CRE – 2 com quatro anos de exercício;
- Um da 2ª CRE com dois anos de exercício;
- Um da 6ª CRE com treze anos de exercício
- Um da 9ª CRE com cinco anos de exercício

Dentre os doze professores, apenas quatro conheciam ou já ouviram falar sobre o Projeto Kidsmart, no entanto, aqueles que responderam saber sobre o projeto, em suas unidades escolares não dispõem do Kidsmart em sala de aula. No entanto, apenas um aparentemente menciona o Projeto Kidsmart, mas focando muito mais na ideia dos cantos diversificados.

*A organização da sala de aula em cantinhos facilita a aprendizagem e promove a autonomia do aluno em escolher a atividade que lhe atrai mais. O momento do computador era a alegria da turma e todos queriam usar. (Professor(a) da 3ª CRE)*

Os demais descreveram algumas práticas e reflexões a cerca do uso da tecnologia

em sala de aula.

*“Acho o uso das tecnologias interessante. As crianças estão inseridas nelas e adoram brincar com as mídias notebooks, computadores, celulares. Tanto de brinquedo ou que não funcionam [...] Não há computadores disponíveis nem para as crianças nem para os professores”. (Professor (a) da 2ª CRE)*

*“Utilizo bastante em sala o smartphone, por ser um recurso disponível a todo o momento, de fácil manuseio e visualização. Já utilizei bastante a Educopédia e lanço mão também do Projetor e da internet. No entanto, enfrentamos problemas”. (Professor (a) da 6ª CRE)*

*“Os meus recursos tecnológicos são TV, CD, DVD e Pen drive com conteúdos gravados por mim, e oferecidos para meus alunos”. (Professor (a) da 8ª CRE)*

*“Acho bastante válido o uso de recursos tecnológicos, contudo no espaço em que atuo se quisermos utilizar algo devemos trazer nossos próprios equipamentos”. (Professor (a) da 9ª CRE)*

*“Sempre utilizo as mais variadas tecnologias no intuito de subsidiar minha prática docente”. (Professor (a) da 4ª CRE)*

Trago aqui também fragmento de entrevistas de ~~Em uma das entrevistas das~~ coordenadoras pedagógicas da rede municipal do Rio de Janeiro concedidas ao grupo de pesquisa do qual participo na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – no desenvolvimento da pesquisa institucional “Múltiplos contextos de produção curricular em suas conexões, conflitos e ações: em foco as instâncias de mediação da rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro”<sup>42</sup>. O foco da pesquisa era discutir o espaço da coordenação pedagógica como entre-lugar de produção curricular, na articulação entre as demandas da rede e as demandas locais de cada escola. No âmbito da pesquisa foram entrevistadas coordenadoras que atuam com a Educação Infantil também e participei desse processo, fazendo essas entrevistas. Destaco a fala de uma entrevistada que menciona sobre a presença de computadores na escola do Projeto Kidsmart nas escolas por onde percorreu.

*[...] na escola que eu trabalhava que era de Educação Infantil, não tinha informática educativa, nós recebemos alguns computadores que eram para as crianças terem acesso, mas não tinha, não vinha com esse viés. Nas outras escolas que eu trabalhei tinham a questão da informática. Mas havia escola que não tínhamos acesso*

---

<sup>42</sup> Refiro-me ao grupo de pesquisa, atuante na linha: Currículo: Sujeitos, Conhecimento e Cultura do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

*aos laboratórios, que eu não podia usar porque as crianças eram pequenas [...] Mas pra gente, a fez lá, construiu uma sala lá com quatro, cinco computadores. [...] até pensamos em alguns projetos e iniciamos, mas foi muito pouco, eu não consegui desenvolver muita coisa não. O que a nós tínhamos lá era um projeto da IBM que na sala tinha um computador lindo grandão, ai sim eu intervia porque tinha uns projetos que a gente usava especialmente o computador porque era um em cada sala. (Coordenadora 1)*

A fala desta coordenadora agrega algumas questões relativas aos rastros que o Kidsmart produz na Rede. O discurso ambivalente de inserção das tecnologias nas escolas da Rede faz parte desse jogo por significação que se desloca entre o uso e o não uso das tecnologias por parte dos alunos da pré-escola. Percebo na fala da coordenadora os deslocamentos das *mediapaisagens e ideopaisagens* (Appadurai, 2004) que hibridizam-se pela proposta de articulação entre currículo e tecnologia ora “não podendo utilizar por se tratar de crianças pequenas” ora o privilegiando, ao elaborar projetos específicos para o Kidsmart. Não faço esta reflexão sob uma perspectiva polarizante do uso ou não uso das tecnologias (Kidsmart), mas na lógica da articulação como processo relacional entre diferentes elementos que constituem sentidos, contingencialmente, no processo de luta por significação, pois essa luta nunca cessa. Saliento que o Kidsmart se trata de um projeto que não está inserido em todas as unidades da Rede Municipal, inclusive não é presente em todas as unidades de uma mesma CRE.

Ainda em dialogo com a pesquisa institucional, a Coordenadora 2 também ressalta sobre as práticas e reflexões sobre o uso das tecnologias:

*Então, nós temos uma Sala de Informática [...]mas a gente esbarra em problemas. Eles agora estão fazendo a climatização do espaço porque esquenta, não funciona, tem professor que planeja e não dá pra usar, essas coisas. A gente esbarra nessas dificuldades. A Sala de Informática agora a gente está tentando colocar, porque os professores tinham dificuldades de mexer era um sistema (Linux) [...] e a sala acabava não sendo usada, agora eles estão “coisando” estão mexendo e a nova direção também pediu. Aqui eles podem fazer pesquisas aqui também eles fazem, mas assim, precisa ser melhorado. (Coordenadora 2)*

Nestas falas percebo que os professores tem corroborado com inserção da tecnologia no cotidiano da escola, porém ainda é latente a perspectiva da tecnologia enquanto recurso/ instrumento. A Rede municipal está repleta de discursos que imperam



sobre a tecnologia como melhoria nos processos de ensino aprendizagem, no entanto não a concebem para além do dispositivo físico, pois na perspectiva da tecnologia enquanto produção cultural ter o KidSmart ou outro equipamento tecnológico em sala de aula, implica na possibilidade de desenvolver práticas pedagógicas que estimulam a autoria e descentralizem a produção do conhecimento.

Outro fator mencionado que destaco é a fala do *Professor (a) da 9ª CRE* “*se quisermos utilizar algo devemos trazer nossos próprios equipamentos*” sinalizando que a Rede possui multiplicidades e diferença entre suas escolas. A falta de estrutura da escola, ausência de equipamentos movimentam sentidos que transitam entre o usar e o não usar, assim como a busca por alternativas para trabalharem com a tecnologia.

Contudo destaco a fala de um professor que na interação com as crianças através do seu celular fez uso da linguagem tecnológica.

*“Coisas que emergem dos cotidianos... Em 2014 era professor de uma turma de 3 anos, todxs sempre muito articulados, questionadores e adoravam recursos tecnológicos, falavam em google, gostavam de fazer pesquisas na internet (intervenção que sempre ocorria com a professora da tarde). Nos momentos de brincadeira livre os alunxs sempre pediam meu celular para jogar e eu deixava, fazia alguns combinados de rodízio já que era apenas 1 celular para 23 crianças. Daí, um belo dia, eis que vejo no meu álbum fotografias lindíssimas, sim, elxs produziram fotos, creio que através de um belo letramento digital os pequenxs mergulharam no universo da fotografia, a partir daí criei de forma mais sistemática essa produção de fotos, conversamos e realizamos algumas atividades em cima dessa demanda que surgiu com elxs, as crianças. Foi uma experiência rápida, pois tudo isso ocorreu no quarto bimestre, mas mesmo assim foi produtivo e ficou com gostinho de quero mais”. (Professor da 8ª CRE).*

Ao deparar-me com a fala do Professor da 8ª CRE reconheço que a tecnologia e seus artefatos culturais entram nas escolas não apenas por decisão de instâncias superiores em um movimento discursivo de incentivo a melhoria das práticas de ensino-aprendizagem, mas porque fazem parte e ressignificam os cotidianos que vivemos, conhecemos e produzimos. Alves (2006) evidenciou a lógica de pensar as mídias e seus artefatos culturais como possibilidades educativas que estão “*fora da escola*”, ou seja, não pertencentes ao cotidiano da sala de aula. No entanto percebo pela fala do Professor, e em diálogo com Alves (2006), ao propor a perspectiva de conhecimento em rede, entendo que a cultura digital está *encarnada nos praticantes*. A autora denomina de *praticantes* os sujeitos que, *experienciam uma multiplicidade de sons, imagens e*

*sentimentos através do contato com as telas dos televisores, computadores, celulares e as tecnologias portáteis (apud Rosário, 2014, p.83), configurando uma nova linguagem na interrelação entre os sujeitos e as máquinas.*

Precisamos entender essas relações como *encarnadas* em todos/todas os/as *praticantes* dos tantos contextos cotidianos, nos múltiplos processos educativos que nesses se dão, o que significa para aqueles que, entre nós, querem pensar essas relações no contexto escolar ou nos movimentos sociais ou no da família, ou no das igrejas, que precisam buscar essas *redes* que lhes permitam articular o que se dá, também, nos outros contextos, com todos os processos de negociação de conhecimentos e sentidos que nelas são estabelecidos. (ALVES, 2006, p.160).

Mais que tratar de equipamento, trata-se de pensar a tecnologia como linguagem, e como tal, altera as relações intersubjetivas, modificando a si próprio e ao seu outro, dentro de uma relação dialógica e de troca contínua, numa relação de alteridade (Bakhtin, 2015). Ao interagir com as crianças, o Professor da 8º CRE constitui-se enquanto sujeito, assim como seus alunos, na relação com o Outro, imbricada ao uso do aparelho celular, ou melhor, ao “*mergulhar no universo da fotografia digital*” e de forma lúdica, apropriaram-se do “*letramento digital*” onde os ícones, cliques e as *selfies*, neste contexto, hibridizam-se ao processo de letramento formal. Essas relações contribuem para que o processo de identificação do ser Professor de Educação Infantil vá se constituindo, ainda que no terreno indecível, em caráter provisório. Isto porque as relações com os outros sujeitos da escola (professores e crianças) ocorrem no movimento político de negociação do que vem a ser um trabalho que articule tecnologia e currículo. Há ambivalências, conflitos de ideias, de sentidos, inerentes ao processo de disputa por significação sobre as possibilidades advindas da tecnologia para um trabalho em sala de aula, que vão deslocando a própria identidade do PEI. Não obstante, a fala deste professor(a) revela ainda uma ação de abertura e viabilidade do protagonismo das crianças diante de uma rotina que em alguns momentos se torna “engessada” e dirigida/estabelecida exclusivamente pelo adulto – fator decorrente das metas a serem cumpridas que não propicia a escutar as vozes que emergem do cotidiano das salas de aula da pré-escola.

Outros elementos com os quais dialogo para esta análise são os blogs e portais das escolas municipais do Rio de Janeiro. Mediante a política curricular inserida na Rede que destacou o *uso* das tecnologias, de forma mais efetiva e como instrumento

também para visibilizar as ações da/na rede durante a gestão de Claudia Costin e que continua a perdurar, a informatização e o incentivo ao mergulho por outras formas de comunicação e divulgação da Secretaria Municipal de Educação tornam-se centrais nesta gestão.

Destaco o principal portal da Rede, o Rioeduca. O portal foi inaugurado em agosto de 2010 e centraliza todas as informações sobre a rede municipal tanto das atividades e práticas pedagógicas, cursos de formação, cadernos pedagógicos, descritores, estrutura da rede quanto informações funcionais dos profissionais que atuam no município do Rio. De forma interativa obtemos acesso a todos as informações, documentos e materiais disponibilizados pela Rede. Segundo o próprio portal, objetiva-se “*mostrar os detalhes de **tudo** o que acontece dentro de **cada uma** de nossas escolas, creches e EDIs*” (RIO DE JANEIRO, 2016). Um dos blogs vinculados ao Rioeduca é o Blog “RioEduca Infância” criado pela Gerência de Educação Infantil da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro que divulga todas as ações realizadas e programas voltados à Educação Infantil, no entanto, sobre o Projeto Kidsmart há apenas o *link [atualmente fora do ar]* para acessar o conteúdo, não disponibilizando maiores informações.

Na figura 10 observamos a divulgação no portal RioEduca da chegada do Projeto KidSmart em uma escola de Educação Infantil da 9ª CRE. O conteúdo foi retirado do blog da própria escola.

**Figura 10 - Escola da 9ª CRE divulgando atividades realizadas com o Projeto KidSmart no site Rioeduca**



Imagem capturada do site: <http://www.rioeduca.net/blogViews.php?bid=14&id=891>. Acesso em Fevereiro de 2016.

O movimento político que envolve o Kidsmart e o uso das tecnologias traz muitas reflexões acerca da inserção da cultura digital nas escolas públicas do Município do Rio de Janeiro, porém há a necessidade de discussões sobre as múltiplas linguagens que transcendem os muros das escolas. A proposta da SME é incentivar a criação de *blogs* e contas em redes sociais como *Twitter* e *Facebook* das unidades escolares de toda a rede, sendo que a dinâmica e atualização das informações ocorrem de forma diferenciada entre as escolas. Há *blogs* e páginas mais ativas do que outras, o que demonstra que não há uma homogeneização em toda a Rede. As instituições interagem de diferentes formas com as tecnologias - uns mais familiarizados, dispendo dos equipamentos necessários a fim de desenvolver o trabalho pedagógico e outras que encontram dificuldades na estrutura das instituições e manutenção de tais equipamentos, não familiaridade com as tecnologias, entre outros fatores. Dessa forma observo a impossibilidade de universalização política, uma vez que há questões que precisam ser discutidas localmente. Isso é fundamental para que os recursos tecnológicos possam fazer parte do espaço em que alunos frequentam no dia a dia e se insiram na rotina da sala de aula.

Em relação aos blogs e portais, segundo o Rioeduca, a divulgação dos blogs tem como objetivo destacar as práticas pedagógicas, além de visibilizar escolas e professores

que tenham blogs relevantes para a comunidade escolar. Como professora desta Rede exemplifico este incentivo através do quantitativo de blogs vinculados, direta ou indiretamente, as escolas, creches e EDIs da 3ª CRE. Ponho em destaque a 3ª. CRE porque atuo no âmbito de ação dessa.

No blog da 3ª CRE encontro a informação de que há cento e um (101) *blogs* de escolas, projetos e professores desta. Porém, por se tratar de um ambiente virtual onde os fluxos de informações são voláteis, este quantitativo se altera. Como forma de incentivar a criação dos *blogs*, em 2011 ocorreu a primeira premiação do Troféu Rioeduca que tem como objetivo reconhecer as práticas pedagógicas das escolas da Prefeitura do Rio de Janeiro que “ajudaram no desenvolvimento dos alunos, além de reconhecer os blogs produzidos por alunos, professores e escolas que contribuíram para o aprendizado e para a integração com a comunidade” (Rioeduca, 2016). Os projetos avaliados foram divididos em categorias: blog do professor, blog das escolas municipais e projetos sociais. (Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, nº111, P. 64). Em 2012 foi incluída a categoria *blog* de alunos. Sendo assim, observo outra relação estabelecida com a tecnologia e que também se atrela a busca por sentidos de qualidade da educação: uma rede conectada que partilha suas ações, indicando assim também parâmetros para o que constitui boas práticas pedagógicas disseminando-as na rede.

Esse jogo político que se movimenta nas escolas públicas do Município do Rio de Janeiro, diante de uma política educacional que discursa sobre a inserção da cultura digital através do Projeto KidSmart está em constante tentativa de legitimação. O trabalho desenvolvido pelos professores da Rede apresenta reflexões sobre os sentidos que estão se movimentando nas escolas em relação às possibilidades da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem. Entendo que esses sentidos se movimentam em função das disputas pela significação do trabalho com as tecnologias. Em diálogo com Laclau (2011), concebo a *qualidade* como um significante em disputa, num jogo político em que os sujeitos inseridos na escola lutam por significação. A nomenclatura “significante” (LACLAU, 2011) destaca o jogo político que se perfaz em função das tentativas de hegemonização de ideias, sentidos e concepções numa disputa por significação sobre o trabalho com a plataforma. O significante qualidade está sempre em movimento, num terreno imprevisível, indecível e instável, ainda que em alguns momentos haja uma hegemonia de sentido, uma fixação provisória, contingencial, dando-nos a falsa impressão de que cessaram as disputas, mas nunca cessam.

Macedo (2009) explicita a ideia sobre as lutas que ocorrem entre os sujeitos na

tentativa de hegemonizar discursos e que cadeias de equivalências vão sendo criadas nas disputas pelo preenchimento de sentidos em relação a um significante - a autora analisa o significante qualidade na educação.

Em minhas análises, tenho considerado que a noção de qualidade da educação vem funcionando como ponto nodal que organiza os discursos pedagógicos e justifica a necessidade das reformas curriculares. Essa noção, tal como acontece com qualquer ponto nodal, é um significante vazio que lutas hegemônicas tentam preencher. Nesse processo, a presença de um exterior constitutivo, representada pela ineficiência do sistema educacional (pela ausência de qualidade), articula discursos vários e cria um híbrido de diferentes posições de sujeito. Argumento que cadeias de equivalências são criadas, incluindo fragmentos de diferentes discursos, como solução para a propalada crise educacional (MACEDO, 2009, p. 92).

O argumento que espero ter construído até aqui é que as demandas da diferença têm acirrado uma cadeia de equivalências entre discursos universalistas que visam a preencher o significante vazio qualidade da educação. Em relação aos currículos, essa cadeia tem se alicerçado sobre a defesa de conteúdos tradicionalmente neles presentes, frequentemente associados à ideia de que os campos de conhecimento têm algo que lhes é próprio. No entanto, esse discurso tem de negociar sua existência com as demandas da diferença que também têm conquistado seu espaço nos currículos. Para manter sua hegemonia nessa conjuntura, as cadeias universalistas têm lançado mão de uma série de estratégias para se apresentar como solução para a atual (e sempre) crise do sistema educacional (MACEDO, 2009, p. 95-96).

O sentido de qualidade, atrelada ao uso da tecnologia, perpassa o trabalho dos professores da Rede, uma vez que está presente no discurso da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Esses discursos compõem cadeias universalistas que tentam fixar os sentidos do trabalho com o Kidsmart, soluções para melhoria do desempenho das escolas do Município do Rio de Janeiro. Ressalto que não busco um sentido único e fixo sobre a tecnologia, mas, através das análises das falas, dos blogs e portais entendo que é importante a discussão sobre os sentidos, as ideias recorrentes e divergentes em relação ao projeto e a entrada da tecnologia que se performatiza na relação entre os sujeitos nas escolas, nas lutas por

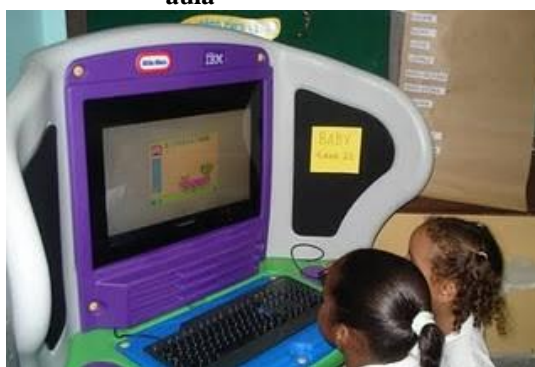
hegemonia de discursos que movimentam a inserção da cultura digital em sala de aula.

Nesse processo articulatório entre a qualidade e tecnologia destaco a imagem de crianças no cantinho do Kidsmart interagindo com o que parecer ser um jogo educativo no computador - figura 11 – que encontra-se no blog<sup>43</sup> intitulado “Turma 22 – Escola Dom Bosco” criado em 2012 pela professora regente da turma. De *layout* simples e de fácil acesso, o objetivo do *Blog* era, durante o ano letivo de 2012, apresentar os trabalhos desenvolvidos na/pela turma. A escola também dispõe de um *blog*, criado em 2011, com a mesma postagem. O conteúdo exibido destaca a chegada do projeto na unidade:

O Projeto KidSmart chegou em nossa escola este ano e, com o objetivo de unir informática e aprendizagem através de jogos educativos, vem encantando nossos alunos e professores, proporcionando ricos momentos de apreensão de conhecimentos e diversão.(RIOEDUCA, 2016)

Projeto Kidsmart procura integrar o aprendizado em sala de aula com jogos interativos no computador. Esses jogos estimulam o raciocínio lógico, a coordenação motora e visual e são um grande atrativo para os alunos Eles Amam !!! (RIOEDUCA, 2016<sup>44</sup>)

**Figura 11-Crianças da Rede Municipal do Rio de Janeiro utilizando o Kidsmart em sala de aula**



Imagens capturada do site: <http://bloguinhodaturma22.blogspot.com.br/>. Acesso em Janeiro de

2016.

---

<sup>43</sup> Disponível em : <http://bloguinhodaturma22.blogspot.com.br/> Acesso em Fevereiro de 2016

<sup>44</sup> Idem 43

É possível perceber que o computador está dentro da sala de aula de acordo com a proposta dos cantos diversificados apresentada nas OCEIs que norteiam o trabalho desenvolvido no município e pela proposta do próprio Kidsmart. Sendo a organização da sala de aula em cantos diversificados e o Kidsmart pertencente a um deles, em média há dois módulos por turma para que quatro crianças, em duplas, usufruam do computador ao mesmo tempo. A apresentação lúdica do Kidsmart e por se tratar de um computador a disposição de todos, torna o equipamento atraente para as crianças. Quando mencionado o interesse das crianças pelos recursos tecnológicos observo que a tecnologia para além o maquinário relaciona-se aos sentidos produzidos nas sociedades contemporâneas que se organizam cada vez mais na relação com as mídias modificando as interações sociais.

Pretto (2012) e Fantin (2013) compartilham a ideia de que a tecnologia atravessa o nosso cotidiano, repercutindo nos modos de participação na sociedade (FANTIN, 2013) e que o maior desafio, no que diz respeito à cultura digital, é enxergar as possibilidades dos *notebooks*, dos computadores, das câmeras e dos *tablets* como produtores de cultura e conhecimento e não meros auxiliares dos processos educacionais (PRETTO, 2012). Entendo que esse é, de fato, um dos maiores desafios para uma prática em sala de aula que articule a tecnologia ao ensino: enxergar os aparatos tecnológicos como produtores de cultura que viabilizem reflexões no próprio aluno sobre o conteúdo midiático, sobre a utilização da ferramenta em si e como podem se tornar produtores do próprio conhecimento.

Os preceitos da Mídia-Educação são importantes nesse processo – “para”, “com” e “através” (FANTIN, 2012) –, pois discutem os aparatos tecnológicos não só como ferramentas, mas também como meios de criação e desenvolvimento crítico das mensagens veiculadas, através da tecnologia, produzindo conhecimento, bem como reflexões nos alunos sobre a própria utilização desses recursos. A cultura digital representa um palco com muitas possibilidades, com linguagens se movimentando continuamente, em meio a conflitos, resistências, dificuldades e novos fazeres para o processo de ensino-aprendizagem.

Nas figuras 12, 13 e 14 observamos os desdobramentos da atividade iniciada e desenvolvida nos computadores do KidSmart. A atividade dirigida pelo



professor regente propunha a escolha de um nome para os computadores pelas crianças, levantamento das sugestões, utilização de gráficos para representação e ressignificação do uso do computador através da brincadeira e do desenho. De forma lúdica e interativa as crianças vão ressignificando sentidos no processo de construção do conhecimento.

**Figura 12, 13 e 14 - Desdobramento da atividade iniciada no Kidsmart**



Imagens capturada do site: <http://bloguinhodaturma22.blogspot.com.br/>. Acesso em Janeiro de 2016

Outra atividade em que podemos observar o mesmo sentido dado ao uso do Kidsmart pode ser visto no blog de uma escola da zona norte do Rio de Janeiro, 5ª. CRE. Duas turmas desta escola desenvolveram um planejamento voltado para a música sob a perspectiva de que “a música está presente em todo o lugar!”. No blog é ressaltado que a relação entre a musicalidade e a Educação Infantil é indissociável na prática pedagógica. O objetivo do planejamento é propiciar que as turmas possam se expressar, fortalecer a sua identidade, se mexer, se conhecer, entre tantas outras habilidades e conhecimentos que podem ser desenvolvidas e ampliadas através da dança e da música e dentre os possíveis recurso pedagógicos citados há o Kidsmart. Nas figuras 15, 16 e 17 observamos imagens de crianças interagindo com os computadores dentro da sala de aula (na figura é possível identificar o espaço). Na postagem intitulada como: “Música com Kidsmart” há as seguintes descrições:

*“A turma aproveitou o jogo do Kidsmart no Pense Brincando 1. Um patinho muito animado mostra um*

*xilofone. Aqui trabalhamos as cores, a memória, a sequência”.*

*“Usamos além da aula Mapas Mágicos, o jogo do Kidsmart das balas de goma. Foi muito legal entender e usar as noções de direção e sentido para levar a formiguinha a comer as balinhas coloridas. Aproveitamos para lembrar o nome das cores”.*

(Disponível em: <http://ei10alpoim2012.blogspot.com.br>. Acesso: fev 2016)

**Figura 15 e 16 - Uso do Kidsmart em sala de aula – Jogo Pense Brincando 1**



Imagem disponível em <http://ei10alpoim2012.blogspot.com.br> Acesso Fev 2016.

**Figura 17 - Uso do Kidsmart em sala de aula – Jogo Pense Brincando 1 Oranga Banga**



Imagem disponível em <http://ei10alpoim2012.blogspot.com.br> Acesso Fev 2016.

As imagens demonstram o interesse e aceitação do Kidsmart por parte das crianças. Destaco o Kidsmart por ser meu objeto de pesquisa, mas ao *navegar* nas publicações do Blog é possível encontrar atividades relacionadas à Educopédia, Vídeos do Youtube e sites de busca. A cultura digital hibridiza-se ao cotidiano escolar e sentidos outros são produzidos na relação com a tecnologia e com os diferentes sujeitos.

Embasada em Bhabha (2003) penso o movimento de entrada do KidSmart na Pré-escola da Rede como produção de cultura em um movimento de tradução cultural. Segundo Benjamin (1994), a tradução se revela intraduzível cabendo ao tradutor traduzir o intraduzível. Essa ideia atrela-se a concepção de desconstrução pelo viés da alteridade, como discurso em movimento, fluído e dinâmico que conduz a prática de significação. Nessa relação, no processo pelo qual os sentidos são negociados e hibridizados no entrelugar – denominado por Bhabha como Terceiro Espaço - surge o “novo” (Bhabha, 2003) que é e não é ao mesmo tempo. Nessa ambivalência reflito sobre essas tecnologias que surgem adentrando no processo de enunciação sob a lógica discursiva no ciclo político entre a Prefeitura, Secretaria Municipal da Educação, escolas, alunos, professores e todos os envolvidos no processo.

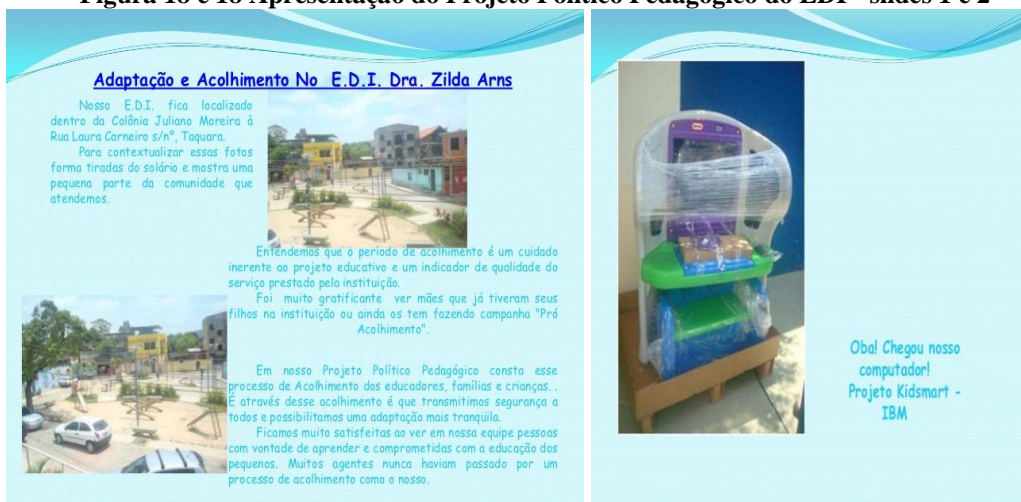
Com este entendimento, podemos compreender que na escola atual há diferentes sujeitos que vivenciam e interagem com as mídias de formas distintas, logo, se faz necessário problematizar o movimento de inserção de projetos como o KidSmart no contexto escolar como ferramenta para aprimorar as situações de ensino-aprendizagem.

Nas pesquisas na rede foi possível localizar nos diferentes blogs e páginas, além da divulgação de algumas atividades, documentos (ou referência a documentos) relacionados ao Kidsmart. Trago um exemplo de planejamento de atividade desenvolvida em uma escola da 9<sup>a</sup>. CRE: trata-se do Projeto Identidade (2011). O planejamento está disponível na rede e é apresentado descrevendo tema, justificativa, objetivos, atividades desenvolvidas (listadas a partir das diferentes áreas: linguagem oral e escrita, linguagem artística: música, artes, ciências naturais e sociais, matemática, corpo e movimento), cronograma, avaliação. Ao fim o destaque: “Essas atividades foram realizadas no Projeto Identidade da nossa escola. O Kidsmart foi utilizado como recurso pedagógico” (Disponível em: <http://www.calameo.com/books/000640763eeaab3a3b87d>. Acesso: fev 2016).

Percebo com a divulgação do planejamento que há uma produção de sentidos que se performatiza no cotidiano da escola. Através da transversalidade relacional as atividades desenvolvidas nas diferentes áreas do conhecimento, a tecnologia enquanto linguagem se constitui no jogo por significação do que venha a ser o Projeto Kidsmart na Rede.

Observo também em um site de compartilhamento de apresentações e de e-books – SlideShare – a apresentação em slides do Projeto Político Pedagógico de um EDI localizado na 7ª CRE abordando o processo de preparação para a Adaptação e Acolhimento das crianças matriculadas no EDI. Entre slides sobre a estrutura do espaço, equipe de funcionários e estudo e reflexão sobre o processo de acolhimento, em um dos slides há a referência à chegada do Kidsmart na unidade escolar relatada da seguinte forma: “Oba! Chegou nosso computador! Projeto Kidsmart – IBM” (Disponível em: <http://pt.slideshare.net/cynthiacaputo/acolhimento-no-edi-dra-zilda-arns-7-cre>. Acesso: fev 2016).

**Figura 18 e 18 Apresentação do Projeto Político Pedagógico do EDI - slides 1 e 2**



**Imagem capturada do site: <http://pt.slideshare.net/cynthiacaputo/acolhimento-no-edi-dra-zilda-arns-7-cre>. Acesso: fev 2016**

Ainda que o slide apenas apresente a foto do computador embalado e novo e duas frases curtas, a interjeição “Oba!” referente à chegada do Projeto Kidsmart no EDI está implicada em um discurso híbrido que viabiliza o uso das tecnologias e se constitui como uma importante ferramenta para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

É importante salientar que os exemplos trazidos não implicam que o Kidsmart seja visto unicamente como recurso, mas nesse movimento de

constituição de um discurso na rede em que a associação tecnologia-qualidade da educação infantil é feita e com outras questões que vão preenchendo o significado de qualidade como aprendizagens (quantificáveis até) observa-se o que é valorizado e merece ser destacado, posto no blog e ser visto na rede: as atividades pedagógicas desenvolvidas, as possibilidades. Nesse processo, Appadurai(2004) me auxilia a perceber o movimento de constituição desses blogs e portais atrelado ao conceito de *ideopaisagens* e *mediapaisagens* em torno do uso do Kidsmart nas salas de aula da pré-escola e do que seria necessário para o desenvolvimento desse trabalho. Essas paisagens se alteram ao longo da gestão da Secretaria, em consequência do movimento cíclico da política e, nesse movimento, as ideias vão se hibridizando, nas disputas, nos embates, pela significação de um trabalho que envolva a tecnologia para a melhoria do processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil.

#### 4. CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Ao chegar ao fim desta escrita olho para trás e percebo o quanto fui amadurecendo, errando e ressignificando o que venha a ser a pesquisa no campo da Educação, o que me possibilitou concluir, ao menos por enquanto, essa trajetória. Durante o Mestrado pude aprofundar os estudos que tenho realizado a cerca da relação entre currículo e tecnologia, assim como, fui assumindo o desafio de pesquisar, indagar e me debruçar nas questões que envolvem a produção cultural (tecnológica) do currículo. Com base nas leituras que fiz sob o viés da pós-contemporaneidade entendo essa produção cultural do currículo não linear, rígida ou reprodutiva, mas uma produção cultural que se desenvolve a partir de enunciações culturais. Através da curiosidade inicial em desvendar o que seria “aquele brinquedo” dentro da sala de aula da pré-escola durante meu estágio obrigatório na Graduação e na tentativa de refletir e compreender os (não) usos das tecnologias encontradas no cotidiano das escolas, me impulsionaram a discutir sobre como a relação currículo e tecnologia é pensado e vivenciado pelas escolas municipais do Rio de Janeiro.

Tendo a ampliação nas discussões e trabalhos desenvolvidos no campo da Educação Infantil, investigar a produção curricular que se constitui na Educação Infantil, em especial na pré-escola, atrelada a entrada da tecnologia no cotidiano das salas de aula, possibilitou compreender que atualmente temos uma infância que experiencia diretamente a cultura digital e tecnológica e que produz sentidos ao interagir com tais mídias. Entre *smartphones*, *clicks e touches*, ainda que vivenciados de formas distintas pelos diferentes sujeitos, os artefatos culturais contemporâneos fazem parte do cotidiano das crianças que estão matriculadas na Rede municipal. Questiono a ambivalência do uso da tecnologia ora enquanto recurso/equipamento ora significado como linguagem, e por assim dizer, concebido como cultura.

Concordando com Pretto (2001; 2006,2012) ao propor pensar a tecnologia enquanto outra linguagem e apropriando-me da ideia defendida por Bakhtin (2003) de que a linguagem constitui o sujeito, defendo que as crianças, adultos, todos da comunidade escolar se constituem na relação com o Outro, em um processo dialógico que produz sentidos, contingencialmente. Pelos caminhos que

percorri e *naveguei* na Rede fui constituindo, ainda que provisoriamente, minha identidade enquanto professora *desta* Rede e pesquisadora *nesta* Rede. Pela busca dos rastros do tal “brinquedo” Kidsmart, sentidos foram produzidos no processo de investigação no terreno do indecível, em caráter provisório e entre idas e vindas das páginas do Facebook, *e-mails*, *blogs* e portais da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Percebo que este contexto permeado por uma cultura tecnológica produz discursos sobre o uso de recursos tecnológicos em âmbito escolar como possibilidade para o desenvolvimento e melhoria do trabalho pedagógico em sala de aula. Nesta discussão vislumbro o Projeto Kidsmart como proposta curricular a ser disseminada na Rede como elemento que irá proporcionar a melhoria no processo de ensino-aprendizagem em prol de um discurso em busca da qualidade da educação, em especial, da Educação Infantil.

Trazer o Projeto Kidsmart e toda a discussão sobre a tecnologia enquanto cultura e enquanto linguagem possibilitou refletir a partir dos movimentos e ações que permeiam a escola e que sugerem outras formas de relação dos sujeitos com o mundo e com o outro, atreladas a cultura digital, nas diferentes dimensões, sociais e econômicas, em que fluxos globais de relações na contemporaneidade permitem outras formas de organização e de produção. A partir das análises dos autores estudados, defendo a concepção de currículo enquanto produção cultural, como o espaço em que distintas culturas interagem de forma a negociar a sua existência, a fim de legitimá-la, de representá-la. Ressalto ainda que através dos aportes teóricos estudados, ao trabalhar com esta concepção curricular, tal perceptiva tem como eixo central a discussão da diferença. A diferença pode ser entendida como um processo de nomeação dada aos sentidos, uma vez que para Bhabha (2003) o processo de construção de identidades é um movimento de construção de nomeação que ocorre na relação com o Outro. Trabalhar com uma concepção curricular que reconheça a diferença possibilitou discutir a relação entre currículo, infância e tecnologia, uma vez que, diante das discussões sobre o uso de diferentes tecnologias, pensar em um currículo flexível que propicie a utilização das mesmas e que dialogue com as diferenças encontradas no âmbito escolar, é refletir sobre as relações entre a tecnologia e a educação, com o propósito de desenvolver práticas atreladas ao uso da mesma.

Entre as “paisagens”, em destaque para a análise, *mediapaisagens e ideopaisagens* (Appadurai, 2004) fui *navendo* pelos fluxos de sentidos sobre o Projeto Kidsmart na rede (Internet) que se performatizam no jogo das ambivalências e disputas de sentidos em relação às possibilidades advindas da articulação entre as tecnologias e o currículo para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem (CARVALHO, 2015). Nesse jogo, em busca dos rastros do Kidsmart, percebi o movimento híbrido pela significação de um trabalho que envolva a tecnologia como elemento que irá melhorar a qualidade da Educação Infantil. Entre as respostas obtidas pelo questionário e as análises nos *blogs* e portais percebo um discurso que retifica as potencialidades do uso da tecnologia em sala de aula. Tal discurso vincula-se a lógica da ambivalência que contribui para que os sentidos sobre a articulação entre currículo e tecnologia se desestabilizem, produzindo uma linguagem *in actu*, dessacralizadora do pedagógico - a tradição, repetição - e resgatando o performático – repetição que desestabiliza o pedagógico e gera o “novo” que surge continuamente acerca das possibilidades de um trabalho que envolva currículo e tecnologia. O usar ou não usar a tecnologia desloca-se entre as paisagens e produz sentidos sobre o Kidsmart na Rede. Vale ressaltar que este projeto não se encontra por todas as unidades escolares do município, mas está distribuído de forma “aleatória” pela Rede.

Pensar a relação público-privado entre a IBM e a SME/RJ com a entrada do Kidsmart na Rede é perceber que as empresas privadas *performatizam* sentidos num processo que produz discursos outros, híbridos, o intersticial Bhabha (2013). É extremamente importante perceber como a escola vem significando essas questões, uma vez que são tantos os anseios, expectativas e pressões para o alcance de metas. Segundo Ball (2004), o argumento para o envolvimento do setor privado na escolarização pública se dá pelo incentivo ao lucro e à concorrência. O Projeto Kidsmart faz parte dessa *performance* de produção de sentidos entre as empresas privadas e o processo articulatório com a tecnologia

Sendo assim, cabe a escola não se restringir apenas em discutir os avanços tecnológicos nos meios de comunicação ou a inserção de tais recursos no cotidiano escolar, mas pensar para além dos avanços tecnológicos, pois compreendo que há produção cultural através das interações que os diferentes sujeitos inseridos na escola produzem por meio destas, assim como negociar



sentidos, pois a sociedade contemporânea está vinculada as interações com a cultura digital. Entendo que as relações sociais que ocorrem na sociedade contemporânea também se dão em meio às influências midiáticas, principalmente com relação ao ciberespaço. As mídias relacionam-se à perspectiva de identidades e à interação social que pode ser vinculada ou desvinculada ao espaço físico, não havendo assim fronteiras para relacionar-se com o Outro, independente do lugar deste. Nesse processo ambivalente, o KidSmart (ou a tecnologia) desloca o sentido de *qualidade* da educação em meio as lutas e disputas que os diferentes sujeitos presentes na Rede buscam legitimar. O conceito de qualidade não pode ser ignorado e os sentidos que vai assumindo precisam ser problematizados na *performance* que transcorre no interior das escolas. Qualidade como significante vazio (LACLAU, 2011) possibilita problematizar o sentido de qualidade que vem se performatizando nas escolas. Sentido que está em disputa, em negociação permanente, um significante que se movimenta continuamente no processo de produção de sentidos.

Assim, pensar o Projeto Kidsmart atrelado ao currículo da Educação Infantil assume sentidos e nuances de idas e vindas produzidas no entrelugar. Uma pesquisa sobre tecnologia que se entrecruzou e se constitui durante o processo na rede navegando, interagindo, acessando e produzindo sentidos no diálogo com os sujeitos e conteúdos referentes à relação entre infância – currículo- tecnologia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

APPADURAI, Arjun. *Dimensões Culturais da Globalização*. Lisboa: Teorema, 2004.

ALVES, Nilda. Currículo e mídia: uma discussão a partir do cotidiano. In: *Currículo, cotidiano e tecnologias*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_, S. *Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar*. *Educação & Sociedade*, vol.25, n.89 Campinas, Set./Dec. 2004.

\_\_\_\_\_, S. J. *Education reform: a critical and post structural approach*. Philadelphia: Open University, 1997.

BARREIROS, Débora. *Todos iguais... todos diferentes*. Problematizando os discursos que constituem a prática curricular. 2009. 241f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

BENJAMIN, W. A tarefa do tradutor. In: ROUANET, M. H.; REIDEL, D.; TOLLER, H. *Cadernos do Mestrado / Literatura*. 2. ed. Rio de Janeiro: UERJ, 1994.

BONA, Viviane de. *Tecnologia e infância: ser criança na contemporaneidade*. Recife, 2010.

BRASIL. Parecer CNE 20/2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica, Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acessado em 23 de abril de 2015.

\_\_\_\_\_. Parecer CEB 022/98; Resolução CEB 1/1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para educação infantil*. Brasília, DF: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Ministério da Educação. Acessado em: 14 Jun 2012. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>

BUCKINGHAM, David. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. Edições Loyola, 2000.

CARVALHO, A. P. P. M. de. A educopédia e os embaixadores: “estrangeiros” em cena nas escolas públicas do município do Rio de Janeiro. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede: do Conhecimento à Política*. In *A Sociedade em Rede: Do Conhecimento à Acção Política*. Castells, M.; Cardoso, G. (Org.). Portugal: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2006. Disponível em: [http://arnic.info/Papers/Sociedade em Rede CC.pdf](http://arnic.info/Papers/Sociedade_em_Rede_CC.pdf)

COUTO, Edvaldo Souza. *A infância e o brincar na cultura digital*. In: Revista PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 31, n. 3, 897-916, set./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n3p897>. Acesso em 10 de outubro de 2015.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; BARREIROS, Débora. *Currículo como enunciação: discurso e produção curricular*. In: Discurso, texto, narrativa nas pesquisas

em currículo. MACEDO, Elizabeth; MACEDO, Roberto Sidnei; AMORIM, Antonio Carlos (organizadores). - Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2009. (E-book GT Currículo). Acessado em 23/02/2015

\_\_\_\_\_, Rita de Cássia Prazeres. Múltiplos contextos de produção curricular em suas conexões, conflitos e ações: em foco as instâncias de mediação da rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. – projeto e pesquisa. Rio de Janeiro. 2011

\_\_\_\_\_, MOTTA, F. M. N. Descolonizando a Pesquisa com a Criança? Uma Leitura Pós-Colonial de Pesquisa. Revista FAEEBA, v. 22, p. 187-197, 2013.

FANTIN, Monica. *Mídia-Educação no ensino e o currículo como prática cultural*. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 2, p. 437-452, maio/ago. 2012.

\_\_\_\_\_. *Mídia-educação: conceitos, experiências e diálogos Brasil-Itália*. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

GALEB, Maria da Glória. A Tecnologia na Infância: investigando o projeto *Kidsmart* nos centros municipais de educação infantil de Curitiba. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

KRAMER, Sonia et all. *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Ática, 1998.

LACLAU, E. Emancipação e diferença. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.

\_\_\_\_\_. Ernesto. *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2005.

LÉVY, Pierre, 1999, *Cibercultura*, São Paulo: Ed. 34.

LOPES, Alice Casimiro. Ainda é possível um currículo político? In: LOPES, Alice Casimiro e ALBA, Alicia de (orgs.). *Diálogos curriculares entre Brasil e México*. 1.ed.Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014, p. 43-62

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo, Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. *Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura*. *Educação em Foco (Juiz de Fora)*, Juiz de Fora, v. 8, n. 1 e 2, p. 13-30, 2004.

\_\_\_\_\_, Elizabeth. *Currículo: cultura, política e poder*. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 98-113, 2006.

\_\_\_\_\_, Elizabeth. *Currículo, Cultura e diferença: o caso da Multieducação com ênfase nas ciências - projeto de pesquisa*. Rio de Janeiro, 2008.

\_\_\_\_\_. *Currículo, identidade e diferença: Articulações em torno das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Rio de Janeiro, 2011. Projeto de Pesquisa (2011-2014).

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *O Currículo na Educação Infantil: O que propõem as Novas Diretrizes Nacionais?* Belo Horizonte, 2010.

PAES, E. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. [S.l.]: Wikimedia, 2013. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Eduardo\\_Paes](http://pt.wikipedia.org/wiki/Eduardo_Paes)>. Acesso em: janeiro de 2016.

PRENSKY, Marc. *Digital Natives, Digital Immigrants*. MCB University Press, 2001.

PRETTO, Nelson. Mídia, currículo e o negócio da educação. In: MOREIRA, Antonio Flávio, ALVES, Maria Palmira C. e Garcia, Regina Leite (orgs.) *Currículo, cotidiano e tecnologias*. Araraquara, SP: Junqueira Marins, 2006.

RANGEL, D. *Transformação 2.0: conhecendo o portal Rioeduca e a Educopédia*. Blog da Família de Mídias Sociais. [site]. 2012. Disponível em: <<https://midiasocialeducopedia>>.

95wordpress.com/2012/10/26/transformacao-2-0-conhecendo-o-portal-rioeduca-e-a-educopedia/>. Acesso em: janeiro de 2016.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Conheça a secretaria*. 2009. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=94101>>. Acesso em: janeiro de 2016.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Multieducação: Mídia e Educação*. Rio de Janeiro, 2005. (Série Temas em Debate)

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. *Educopédia*. 2011. Disponível em: <<http://www.educopedia.com.br>>. Acesso em: Janeiro de 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Curriculares para a Educação Infantil*. 2010. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=798880>>. Acesso em: Setembro de 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. *Rioeduca*. 2014. Disponível em: <<http://www.rioeduca.net>>. Acesso em: Janeiro de 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. *Plano Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro*. 2008. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/plano-municipal-de-educacao>>. Acesso em: Janeiro de 2016.

ROSÁRIO, Roberta Sales Lacê. *Produção cultural do currículo e a Sala de Aula Revoluti: entre tensões e negociações*. 2013. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Duque de Caxias, 2013.

SILVA, Juliana Virginia. *Mídia e Currículo: Negociação de Sentidos no Espaço Escolar*. In: X Colóquio sobre Questões Curriculares / VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo: desafios contemporâneos no campo do currículo, 2012, Belo Horizonte. ANAIS X Colóquio sobre Questões Curriculares / VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo: Desafios contemporâneos no campo do currículo. Caderno de resumos, 2012.

\_\_\_\_\_, Juliana Virginia da. *Negociação de Sentidos no Espaço Escolar: A Relação entre Currículo e o Uso das Mídias*. Brasil, 2013. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SOUZA, Luisandro. Uma Abordagem Polissemica do Texto: A Perspectiva Discursiva nos Processos de Leitura Escolar IN: Anais do 5º Encontro do Celsul, Curitiba-PR, 2003, p.834-839.

VELLOSO, Luciana. *Luz, câmera, multieduc[ação]*. Rio de Janeiro: Paco, 2011.

## ANEXO I - QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS – GOOGLE DOCS

08/01/2016

Questionário sobre o Projeto KidSmart

 Editar este formulário

### Questionário sobre o Projeto KidSmart

Sou Juliana Silva, Professora de Educação Infantil (PEI) da rede municipal do Rio de Janeiro e mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ – PROPED/UERJ e venho estudando a relação entre currículo e o uso das mídias. Estou realizando uma pesquisa que tenho como objetivo analisar a produção curricular que se constitui na Educação Infantil, em especial na pré-escola, atrelada a entrada da tecnologia no cotidiano das salas de aula, tendo em vista a ampliação do discurso do uso de recursos tecnológicos em âmbito escolar como possibilidade para o desenvolvimento e melhoria do trabalho pedagógico em sala de aula.

Como objeto de estudo para adensar tais análises e reflexões investigo o uso do Projeto KidSmart na Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro, cuja proposta visa integrar a tecnologia às situações de aprendizagem dos alunos em idade pré-escolar e tendo como recursos computadores revestidos de plástico, que dispõem de jogos educativos e que possuem aparência de brinquedo bastante convidativos às crianças.

Para este estudo elaborei um questionário virtual para Professores da Rede Municipal do Rio de Janeiro que atuam na pré-escola. Ressalto que ao entrar em contato com o professor (a) e solicitar sua participação asseguro:

- Liberdade em recusar responder o questionário;
- Aqueles que concordarem em participar não serão identificados, assim como a unidade escolar que trabalham;
- A garantia de sigilo das informações prestadas;
- A liberdade de responder o que quiser sobre o tema do questionário.

[https://docs.google.com/forms/d/1sgd-H8J8DCDa7dkwzvKsGSBWzeR4eDb8ZHK1LaM/viewform?edit\\_requested=true](https://docs.google.com/forms/d/1sgd-H8J8DCDa7dkwzvKsGSBWzeR4eDb8ZHK1LaM/viewform?edit_requested=true)

1/5



Desde já agradeço pela atenção,  
Juliana Silva  
e-mail: [Juliana\\_nine@hotmail.com](mailto:Juliana_nine@hotmail.com)

**\*Obrigatório**

**Qual o seu cargo? \***

- Professor de Educação Infantil (PEI)
- Professor II ou Professor de Ensino Fundamental(PEF)

**Atua em qual segmento? \***

- Educação Infantil - Creche
- Educação Infantil - Pré - escola
- Ensino Fundamental - Anos Iniciais

**Tempo de serviço na Rede Municipal de Educação: \***

**Está lotado(a) em qual CRE? \***

- 1ª CRE
- 2ª CRE
- 3ª CRE
- 4ª CRE
- 5ª CRE
- 6ª CRE
- 7ª CRE
- 8ª CRE
- 9ª CRE
- 10ª CRE
- 11ª CRE

Conhece ou já ouviu falar sobre o Projeto KidSmart? \*

- Sim  
 Não

Em sua unidade escolar há o Projeto KidSmart? \*

- Sim  
 Não  
 Não sei

Está inserido há quanto tempo na escola?

Ele está localizado em qual espaço?

- Sala de aula  
 Sala de Informática  
 Sala de Leitura  
 Outros

Quantos computadores existem na sala para utilização pelas crianças?

Os programas disponibilizados são usados por todas as crianças?

Recebeu algum tipo de formação para usá-lo? Qual?

7. Caso tenha o Projeto Kidsmart na sua escola relate alguma prática observada/desenvolvida. Caso não tenha pode também relatar alguma prática que tenha utilizado algum recurso tecnológico. Se puder/quiser, diga o que pensa do uso desses recursos. \*

Estaria disposto (a) a participar de uma entrevista? Caso a resposta seja positiva, por favor deixar um email para contato. \*

Enviar

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

100% concluído.