



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

RAQUEL ALVES SOBRINHO

**AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO COMUNITÁRIO
DE CAMAÇARI/BA: ASPECTOS DA GESTÃO EDUCACIONAL NAS POLÍTICAS
PÚBLICAS DE INCLUSÃO DIGITAL E EDUCAÇÃO INFANTIL**

Salvador-Bahia

2023

RAQUEL ALVES SOBRINHO

**AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO COMUNITÁRIO
DE CAMAÇARI/BA: ASPECTOS DA GESTÃO EDUCACIONAL NAS POLÍTICAS
PÚBLICAS DE INCLUSÃO DIGITAL E EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Faculdade de Educação (FACED), Universidade Federal da Bahia (UFBA), como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Barbara Coelho Neves

Linha de Pesquisa: Política e Gestão da Educação

Grupo: Laboratório de Tecnologias Informacionais e Inclusão Sociodigital (LTI Digital).



Salvador-Bahia

2023

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

Sobrinho, Raquel Alves.

As tecnologias digitais nas instituições de ensino comunitário de Camaçari / BA [recurso eletrônico] : aspectos da gestão educacional nas políticas públicas de inclusão digital e educação infantil / Raquel Alves Sobrinho. - Dados eletrônicos. - 2023.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Barbara Coelho Neves.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2023.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

I. Educação infantil. 2. Política pública. 3. Escolas comunitárias. 4. Inclusão digital. 5. Camaçari (BA). I. Neves, Barbara Coelho. II. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 372. 2 - 23. ed.

**AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO COMUNITÁRIO
DE CAMAÇARI/BA: ASPECTOS DA GESTÃO EDUCACIONAL NAS POLÍTICAS
PÚBLICAS DE INCLUSÃO DIGITAL E EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese de doutoramento apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade da Bahia.

Salvador, 23 de agosto de 2023.

Banca examinadora

Barbara Coelho Neves – Orientadora _____
Doutora em Educação
Universidade Federal da Bahia

Maria Helena Bonilla _____
Doutora em Educação
Universidade Federal da Bahia

Maria Cecilia de Paula Silva _____
Doutora em
Universidade Federal da Bahia

Romualdo Luiz Portela de Oliveira _____
Doutor em
Universidade de São Paulo

César Costa Vitorino _____
Doutor em
Universidade Estadual da Bahia



Universidade Federal da Bahia
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU)

ATA Nº 1

Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU), realizada em 23/08/2023 para procedimento de defesa da Tese de DOUTORADO EM EDUCAÇÃO no. 1, área de concentração Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, da candidata RAQUEL ALVES SOBRINHO, de matrícula 2019108067, intitulada AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO COMUNITÁRIO DE CAMAÇARI/BA: ASPECTOS DA GESTÃO EDUCACIONAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DIGITAL E EDUCAÇÃO INFANTIL. Às 09:00 do citado dia, AUDITÓRIO 1 DA FACED-UFBA, foi aberta a sessão pela presidente da banca examinadora Prof.ª Dra. BARBARA COELHO NEVES que apresentou os outros membros da banca: Prof.ª Dra. MARIA-HELENA SILVEIRA BONILLA, Prof.ª Dra. MARIA CECILIA DE PAULA SILVA, Prof. Dr. ROMUALDO LUIZ PORTELA DE OLIVEIRA e Prof. Dr. CESAR COSTA VITORINO. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pela presidente que passou a palavra à examinada para apresentação do trabalho de Doutorado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pelo candidato, tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pela presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

Romualdo Portela de oliveira

Dr. ROMUALDO LUIZ PORTELA DE OLIVEIRA, USP
Examinador Externo à Instituição

Cesar Costa Vitorino

Dr. CESAR COSTA VITORINO, UNEB
Examinador Externo à Instituição

Maria Helena Silveira Bonilla

Dra. MARIA HELENA SILVEIRA BONILLA, UFBA
Examinadora Interna

Maria Cecilia de Paula Silva

Dra. MARIA CECILIA DE PAULA SILVA, UFBA
Examinadora Interna

Barbara Coelho Neves

Dra. BARBARA COELHO NEVES, UFBA
Presidente

Raquel Alves Sobrinho
RAQUEL ALVES SOBRINHO
Doutoranda

Dedico esta tese a todas as pessoas que fazem as escolas creches comunitárias, que com muita luta (mesmo diante a tantos NÃOs, não se cansam de buscar o SIM) abriam caminhos para que as crianças de comunidades carentes tivessem acesso à educação. Também à essa geração de estudantes e/ou egressos de espaços comunitários de ensino para que continuem a buscar a justiça social para seus pares, não esquecendo a importância da coletividade nos processos de lutas, na certeza de que “juntos, seremos sempre mais fortes”. E, por fim, a minha mãe, Maria, professora concursada que se dedica às causas sociais, por entender a importância da educação no processo de construção de uma sociedade mais justa e que, desde 1988, dedica-se a estes espaços educativos, de forma voluntária.

AGRADECIMENTOS

Agradecer tem como sinônimos reconhecer, render graças, retribuir... E, imbuída destes sentimentos, com o coração grato, na certeza de que “a vida é uma corrida que não se corre sozinho”, como diz o poeta Bráulio Bessa, quero aqui declarar a minha gratidão às pessoas que foram e são importantes neste meu processo de construção e reconstrução, pois vou formando-me pessoalmente, academicamente e profissionalmente a partir das relações de tempo e espaço. Para que este momento acontecesse muitas pessoas contribuíram de forma direta e indireta, afinal, esse sonho de ser Doutora em Educação tornou-se realidade. Sonhar para mim sempre foi meta a ser alcançada, olhar para o futuro sem medo, reconhecer as minhas fragilidades, mas, sobretudo, abrir espaço para as motivações e projeções, aproveitando sempre o que o caminho percorrido me ofereceu.

Quero agradecer primeiramente a professora Barbara Coelho Neves, essa pessoa ímpar, de um profissionalismo admirável, que em cada orientação me fazia (re)pensar os objetivos da pesquisa. Orientando-me no percurso teórico-metodológico para o desenvolvimento da pesquisa. Nossos laços estreitaram-se a ponto de não ser apenas orientanda e orientadora, tornamo-nos amigas pesquisadoras. No processo de escrita da tese, conversamos muito sobre a temática foco deste estudo, onde a cada conversa eu aprendia um pouco mais. Tê-la como orientadora foi um presente inenarrável, gratidão por tudo e por tanto!

Agradeço a minha banca de qualificação, onde confesso que assisti inúmeras vezes a gravação, para sanar as lacunas sinalizadas. Agradeço à professora Dra. Maria Helena Silveira Bonilla, por todas as sinalizações e indicações, pois foram de grande valia. Ao professor Dr. Romualdo Oliveira, por ter me apresentado teóricos de significativa relevância na disciplina de política pública e gestão da educação, assim como pela orientação na disciplina de Trabalho Individual Orientado, que para mim, contribuiu de forma significativa para esta construção hoje. À professora Dra. Cecília pelas sinalizações dadas. E, por fim, à professora Dra. Giovanna Del Gobbo, pelas contribuições, a qual, por questões de saúde na família, não poderá participar da banca de defesa. Gratidão professores, vocês foram pontes em minha caminhada.

Ao longo de nossas vidas encontramos pessoas que se tornam parte da família, Jurandir Araújo é uma dessas pessoas, o meu Jura, meu amigo-irmão. Recordo com carinho quando ele me ligou (eu estava em São Paulo, para participar de uma mesa

com a Fundação Abrinq sobre as Organizações Sociais), para saber se eu já havia postado o projeto na seleção do doutorado na UFBA e eu disse não. Pois, já havia tentado em outro momento e não deu certo. Então ele me disse: não é você que sempre me diz que o 'não' você já tem como resposta? Então vamos atrás do sim, porque vamos passar. Aquelas palavras de incentivo me deram uma força que não sei explicar. Então, na correria deste dia, resolvi pedir um computador emprestado no hotel para fazer a postagem, e, pasmem, não acertei compactar o arquivo. Minha prima Adivânia (carinhosamente chamamos de Dica) me passou o contato de um primo que mora em São Paulo, prontamente liguei para Leo (técnico em informática, e ele me ajudou). Quando consegui postar já estava próximo de finalizar o tempo. Quando saiu o resultado, novamente, Jura me liga e diz: amiga, está sentada? Eu disse: Sim, por quê? Ele gritou: Nós passamos na seleção do doutorado! Eu perdi a voz. Naquele momento foi um mix de emoção, eu não sabia decifrar quem estava mais feliz. A nossa relação de amizade antecede o doutorado e, com ele, assumimos o compromisso de "ninguém soltar a mão de ninguém". Passamos a ser "unha e carne", uma relação profícua. Ele me apoia, me encoraja, puxa minha orelha... quantas vezes quando lia meus textos, e até mesmo a minha tese (mesmo compreendendo o meu cansaço), ele dizia "deixe de preguiça, você pode muito mais! Eu conheço a sua escrita Raquel, melhore esse texto".

O bom de termos pessoas que nos conhecem a fundo é saber que podemos contar com elas, mesmo distantes, e, assim como com Jura, tenho a professora Dra. Deyse Luciano, meu porto seguro. Orientou-me no projeto de pesquisa, realizamos a organização de alguns livros e, até hoje, mesmo diante da correria da vida, nos reunimos em sua aconchegante casa para um café da tarde, que está muito mais para um café filosófico. Como é bom partilhar desses momentos com vocês.

Aos meus amigos professores João Grilo e Sara Andrade, por todo o carinho e apoio aos meus inúmeros pedidos de socorro. Quero aqui agradecer-los por responderem ao meu questionário teste. Eu precisava de pessoas como vocês, comprometidas com a educação, para ter a certeza de que estava coeso e coerente, antes de aplicá-lo. Vocês sempre à disposição para me ouvir, sem me julgar, oro a Deus para que continuemos compartilhando nossos dramas (pessoal e profissional), afinal são 20 anos de amizade. Aos colegas de trabalho, que se tornaram amigos, João Edésio, Síntia Piol e Giselda Cedraz (carinhosamente Selma), professores de

língua portuguesa, agradeço pelas correções ortográficas dos artigos/trabalhos das disciplinas durante estes anos de doutorado.

Agradeço à minha família, por todo o carinho diante das inúmeras ausências durante estes 4 anos. Não foi fácil conciliar trabalho em 03 espaços educativos privados, filho, marido, casa, inúmeras leituras e aulas, morando no município de Camaçari, mas estou agradecida a Deus pela oportunidade de estar neste espaço de aprendizagem, obrigada, Senhor. Foi um período de pouco sono e, hoje, começo a sentir falta da correria.

Ao meu filho, Thales Pietro, que sempre foi muito compreensivo, atencioso e prestativo e que, aos 14 anos, me ajudou muito com a digitação das transcrições da pesquisa de campo. Eu o admiro muito não só pela disciplina, mas principalmente por gostar de estudar e ser um leitor nato.

Ao meu esposo Alan (que mesmo morando em outro Estado, durante os dois primeiros anos do doutorado), meu companheiro ao longo destes 23 anos, por me apoiar e acreditar no meu potencial, sei o quanto me admira.

À minha mãe, Maria, por todo o apoio, principalmente junto ao meu filho Thales, nos dias que eu tinha aula na UFBA, manhã, tarde e noite. Pelos seus ensinamentos de toda uma vida, pelo seu amor integral, pelo seu profissionalismo no qual me espelho. Com ela aprendi que profissão é compromisso de vida. Te admiro infinitamente. És uma mulher de muita garra (esta mulher foi responsável por criar suas 2 filhas gêmeas sozinha). És o meu porto seguro, como a amo...

À minha irmã gêmea, Meire, por todo o apoio (O que seria de mim sem seu amor incondicional?) e pelas inúmeras ajudas financeiras, principalmente para comprar livros, obrigada!

Aos meus irmãos por parte de pai, Gutemberg e Ortênsia, e a sua mãe Suzana, obrigada! Vocês fazem parte da minha história educacional.

Ao meu pai, João, agradeço o dom da vida.

Aos meus sobrinhos, Maria Eduarda e Davi; aos meus tios, Branca, Fátima, Tonho e Doda; aos primos e primas; agradeço pelas expressões de incentivo; aos familiares do meu esposo (sogra, sogro, cunhado/as), gratidão por todo o carinho, pelas inúmeras vezes que deixei de viajar nas férias para dar conta da escrita dos trabalhos acadêmicos e da tese e vocês cuidaram do meu filho, obrigada!

Aos meus amigos de trabalho, agradeço as inúmeras palavras de incentivo e força para que eu continuasse firme nesta caminhada. Agradeço a Léia (merendeira), pelas inúmeras quentinhas que muitas vezes levava nas vasilhas de margarina e ela dizia: “como pode uma futura doutora, estudante da UFBA, levar numa vasilha desta”, e eu dizia “o que importa é o conteúdo e não a embalagem, ela balançava a cabeça e abria um sorriso”. Obrigada pelo carinho comigo, com as crianças, com os colaboradores desta OSC e com as famílias.

Agradeço às Secretarias Municipais: de Educação e da Assistência Social, e aos conselhos municipais: de educação, dos Direitos da Criança e do Adolescente e da Assistência Social pela cessão das informações solicitadas.

E, por fim, agradecer a Cely e a Nilzete (servidoras públicas deste município); aos gestores (11 mulheres e 1 homem) e às 13 coordenadoras pedagógicas, das escolas creches comunitárias, sujeitos da pesquisa que por inúmeras vezes atenderam aos meus telefonemas, abriram as portas das OSCs de educação para que eu realizasse a pesquisa. A participação efetiva de todos vocês foi de suma importância para essa construção de hoje. Fortaleceu a minha ideia de que caminho se conhece andando. Gratidão por andarem comigo nesta construção.

Aos professores da banca examinadora agradeço mais uma vez o aceite de suas ilustres presenças neste dia tão importante na minha vida, o dia de defender a tese, a concretização de um sonho. Comprometo-me a atender as possíveis recomendações, pois sei que com elas poderão expandir horizontes, estimulando o pensamento crítico com novas perspectivas.

Deixo aqui a minha gratidão a cada um/a de vocês, em forma de afeto (com muitos “cheiros”), pois, eu tive a certeza de que durante estes quatro anos eu não corri e nem caminhei essa vida sozinha e pretendo continuar com o apoio de cada um de vocês e de tantos outros que apareçam nesta minha caminhada pessoal, profissional e acadêmica.

*Ontem um menino que brincava me falou
que hoje é semente do amanhã...
Para não ter medo que este tempo vai passar...
Não se desespere não, nem pare de sonhar
Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs...
Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar!
Fé na vida, Fé no homem, Fé no que virá!
Nós podemos tudo,
Nós podemos mais,
Vamos lá fazer o que será.*

Gonzaguinha

SOBRINHO, Raquel Alves. **As tecnologias digitais nas instituições de ensino comunitário de Camaçari/Ba**: aspectos da gestão educacional nas políticas públicas de inclusão digital e educação infantil. Orientadora: Barbara Coelho Neves. 2023. 237 f. il. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

RESUMO

Esta tese é fruto de um estudo que teve como objetivo analisar como as políticas públicas de inclusão digital e de educação infantil viabilizam o uso das tecnologias digitais na gestão educacional de instituições de ensino comunitário, de educação infantil, do município de Camaçari/Ba. Para tanto, foi ancorada na pesquisa de abordagem social qualitativa, tendo como lócus de pesquisa 13 escolas creches comunitárias, sediadas no município de Camaçari, estado da Bahia, analisando a legislação que trata da temática em questão. Foram entrevistados 12 gestores e 13 coordenadores pedagógicos e, como resultado, a pesquisa revelou que as Escolas Creches Comunitárias investigadas têm buscado garantir o acesso à inclusão digital na educação infantil através de projetos financiados pelo Ministério Público do Trabalho em parceria com o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA). Entretanto, as tecnologias disponíveis no contexto educacional das organizações sociais no que diz respeito à inclusão digital ainda não estão consolidadas com equidade de direitos e oportunidades, mesmo compreendendo o esforço das OSCs que atuam na área de educação infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Políticas Públicas. Escolas Comunitárias. Inclusão Digital. Camaçari-Ba.

SOBRINHO, Raquel Alves. **As tecnologias digitais nas instituições de ensino comunitário de Camaçari/Ba**: aspectos da gestão educacional nas políticas públicas de inclusão digital e educação infantil. Orientadora: Barbara Coelho Neves. 2023. 237 f. il. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

ABSTRACT

This thesis is the result of a study that aimed to analyze how public policies for digital inclusion and early childhood education enable the use of digital technologies in the educational management of community education institutions, and early childhood education, in the municipality of Camaçari/Ba. For that, anchored in qualitative social approach research, having as research locus 13 community nursery schools, based in the municipality of Camaçari, state of Bahia, in addition to the analysis of the legislation that deals with the subject in question - 12 managers and 13 pedagogical coordinators have been interviewed. As a result, the research revealed that the Community Nursery Schools investigated have sought to guarantee access to digital inclusion through early childhood education through projects financed by the Public Ministry of Labor in partnership with the Municipal Council for the Rights of Children and Adolescents (CMDCA). The technologies available in the educational context of social organizations about digital inclusion haven't been yet consolidated with equal rights and opportunities, even including the efforts of CSOs in early childhood education.

Keywords: Early Childhood Education. Public policy. Community Schools. Digital inclusion. Camaçari-Ba.

LISTA DE TABELAS

Figura 1- Mapa de Camaçari/Bahia	037
Figura 2 - % de Domicílios com acesso à Internet	108
Figura 3 - Pilares de uma política pública de inclusão digital	131
Figura 4 - Percentual de dias letivos por mediação, rede de ensino e etapas - Brasil – 2021	145
Figura 5 - Pirâmide da aprendizagem	176
Figura 6 - Pandemia (retorno parcial 50%)	177
Figura 7 - Pós-Pandemia (retorno 100% presencial)	177

LISTA DE FIGURAS

Tabela 1 - Estudantes matrículas no Censo Escolar	042
Tabela 2 - Instituições de Ensino Comunitário de Camaçari/Ba, ano letivo 2023	045
Tabela 3 - Reformas Educacionais regionais no Brasil da década de 1920- 30	068
Tabela 4 - Percentual de crianças atendidas em creches e pré-escolas por região	083
Tabela 5 - Número de matrículas na Educação Infantil 2019 a 2022	085
Tabela 6 - Valor anual por aluno (VAAF) para o ano de 2023	150

LISTA DE GRÁFICOS

Quadro 1 - Síntese da Metodologia	046
Quadro 2 – Pesquisa disponível no BDTD	055
Quadro 3 - Mapeamento das produções cujas palavras-chave incluem “políticas públicas”, “educação infantil” e “inclusão digital” disponíveis no BDTD-CAPES	058
Quadro 4 - Resultado do mapeamento realizado na biblioteca digital ERIC	059
Quadro 5 - Implementação de Políticas educacionais de 1990 a 2022	074

LISTA DE QUADROS

Gráfico 1- Desigualdade medida pelo Índice de Gini	104
Gráfico 2 - Infraestrutura dos contextos educativos	156
Gráfico 3 - Dificuldades encontradas para promover a inclusão digital	196
Gráfico 4 - Possibilidades encontradas para promover a inclusão digital	198
Gráfico 5 - Aparatos tecnológicos digitais mais utilizados nas salas de aula destas OSC	199
Gráfico 6 - O olhar acerca dos usos das novas tecnologias, a partir da Pandemia da COVID-19	200

LISTA DE GRÁFICOS

BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BTDC	Banco de Teses e Dissertações da Capes
CEBAS	Certificação de Entidades Benéficas de Assistência Social na Área de Educação
CMDCA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPJ	Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENADE	Avaliação para o ensino superior
ENEM	Exame Nacional para o Ensino Médio
EPTNM	Reestruturação e ampliação da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio
ERIC	Instituto de Ciências da Educação
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da educação básica e de Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GAFAM	Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LISTA DE SIGLAS

ISS	Imposto Sobre Serviços
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LTI	Laboratório de Tecnologias Informacionais e Inclusão Digital
MEC	Ministério da Educação
MPT	Ministério Público do Trabalho
MROSC	Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil
NTE	Núcleos de Tecnologia Educacional
NIS	Número de Identificação Social
ONU	Organização das Nações Unidas
OSC	Organizações da Sociedade Civil
PBLE	Programas como o Banda Larga nas Escolas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PIEC	Programa de Inovação Educação Conectada
PMC	Prefeitura Municipal de Camaçari
PNBL	Programa Nacional de Banda Larga
PNE	Plano Nacional de Educação
PNED	Política Nacional de Educação Digital
PNG	Programa Nacional Escolas de Gestores
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático
PROINFÂNCIA	Escolar Pública de Educação Infantil
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUCA	Programa Um Computador por Aluno
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RECOMPE	Regime Especial de Aquisição de Computadores para Uso Educacional
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação
SID	Secretaria de Inclusão Digital
SISU	Sistema de Seleção Unificada

TCU	Tribunal de Conta da União
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
VAAF	Valor anual por aluno

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	021
2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	035
2.1 O CAMPO DE PESQUISA: A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CAMAÇARI	038
2.2 PROCEDIMENTOS TÉCNICOS DE COLETA DOS DADOS.....	043
2.3 TÉCNICA USADA NA ANÁLISE DOS DADOS.....	051
2.4 EDUCAÇÃO INFANTIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DIGITAL EM ESPAÇOS COMUNITÁRIOS DE ENSINO.....	054
3 EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	064
3.1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL AO LONGO DA HISTÓRIA.....	066
3.2 A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS NO DECORRER DA HISTÓRIA.....	078
3.3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL DAS CRIANÇAS PEQUENAS NA ATUALIDADE.	081
3.4 AS ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL FRENTE A EDUCAÇÃO	091
4 SOCIEDADE, TECNOLOGIA E DESIGUALDADE: EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DIGITAL COMO JUSTIÇA SOCIAL.....	096
4.1 TECNOLOGIA, DESIGUALDADE E JUSTIÇA SOCIAL	099
4.2 EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DIGITAL COMO JUSTIÇA SOCIAL.....	105
4.3 ACESSO EQUITATIVO DE DIREITOS E OPORTUNIDADES NA PERSPECTIVA DA JUSTIÇA SOCIAL	117
5 A INCLUSÃO DIGITAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: GARANTIA DE DIREITOS NO ENSINO COMUNITÁRIO.....	124
5.1 CULTURA, INCLUSÃO E EXCLUSÃO DIGITAL NO AMBIENTE ESCOLAR.....	126
5.2 INCLUSÃO DIGITAL NA ESCOLA NA PERSPECTIVA DA LEGISLAÇÃO E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	130

5.3 DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	136
6. INCLUSÃO DIGITAL E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	148
6.1 A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E AS TECNOLOGIAS DISPONÍVEIS NAS ESCOLAS CRECHES COMUNITÁRIAS.....	150
6.2 DIFICULDADES E POSSIBILIDADES ENCONTRADAS PELA EQUIPE GESTORA PARA PROMOVER A INCLUSÃO DIGITAL.....	161
6.3 AÇÕES DAS ESCOLAS CRECHES COMUNITÁRIAS VISANDO A INCLUSÃO.....	174
6.4 A RELAÇÃO ENTRE INCLUSÃO DIGITAL E EDUCAÇÃO, CONSIDERANDO OS DISCURSOS DA EQUIPE GESTORA.....	182
6.5 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS CRECHES COMUNITÁRIAS.....	195
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	214
REFERÊNCIAS.....	222

1 INTRODUÇÃO

A educação é um direito de todas as pessoas, garantida na Constituição Federal de 1988. No entanto, ainda são poucos os municípios brasileiros que conseguem assegurar educação pública de qualidade, assim como atender às demandas de vagas na Educação Infantil, tampouco à educação em tempo integral. Com isso, os movimentos sociais estão particularmente comprometidos com os processos de inclusão social (Gohn, 2012) daqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social, às margens da sociedade, isto é, desassistidos em seus direitos civis, sociais e políticos, entre esses direitos, o direito à educação.

A educação, ao longo do século XX até os dias atuais, tem sido um dos campos de maior atuação dos movimentos sociais, que têm como filosofia a formação dos sujeitos para o exercício pleno da cidadania, possibilitando aos que têm ou tiveram seus direitos violados a oportunidade de acesso a esse bem (a Educação) e uma vida com mais dignidade, pois acredita-se que a educação fomenta o crescimento pessoal de todos os indivíduos, independentemente de cor/raça, sexo, idade, entre outros marcadores sociais da diferença. Todavia, embora compreendamos a importância dos movimentos sociais para a inclusão dos sujeitos menos favorecidos socioeconomicamente à educação escolar, muitos em situação de vulnerabilidade social, estes seguem tendo seus direitos negligenciados pelos governantes.

Para Santos (2020, p. 19), “o respeito ao indivíduo é a consagração da cidadania, pela qual uma lista de princípios gerais e abstratos se impõe com um corpo de direitos concretos individualizados”. Portanto, a cidadania, aqui compreendida como um conjunto de direitos civis, sociais e políticos assegurados a todas as pessoas de uma determinada sociedade (Maciel *apud* Cerqueira, 2009), impõe aos indivíduos direitos e deveres sociais, políticos e jurídicos e sempre que haja recusa, o direito de reclamar e ser ouvido (Santos, 2020). Nesse sentido, a educação é de grande importância para o exercício da cidadania.

Os direitos civis, sociais e políticos “[...] adquirem efetividade através do exercício das liberdades individuais, da participação política e acesso a bens de consumo e à proteção social pública”. (Maciel *apud* Cerqueira, 2009, p. 61). Mas, se os direitos para serem validados precisam ser “reclamados e ouvidos”, como tê-los diante de uma herança social que distribui as pessoas desigualmente nos espaços

sociais, por conta das atividades econômicas? Neste contexto, as Organizações da Sociedade Civil (OSC) são chamadas a realizar diagnósticos das necessidades dos sujeitos que se encontram desassistidos no acesso à direitos civis básicos, como saúde, educação, moradia entre outros.

Cabe destacar que, a partir da Constituição Federal em vigor, que, em seu artigo 205, assegura a educação como direito de todas as pessoas, dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento e preparo do sujeito para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho (BRASIL, 1998), outros documentos importantes foram implementados, reconhecendo a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e de forma particularizada. Dentre eles destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que versa sobre a ampliação do acesso à educação e de financiamento.

No campo da Educação Infantil, foco deste estudo, em 1998, torna-se público o Referencial Curricular Nacional para a Educação (RCNEI), orientando os conteúdos e objetivos de aprendizagens, porém a criança e sua identidade não eram o foco principal. Em 2006, o Ministério da Educação (MEC) publicou os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI), em dois volumes, a serem utilizados pelos sistemas educacionais para promover a igualdade de oportunidades educacionais. E, em 2009, publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), pensando em propostas pedagógicas condizentes com essa etapa de ensino. Oito anos depois, em 2017, tem-se um novo documento normativo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que as aprendizagens são compreendidas com vista a garantir o desenvolvimento pleno da criança.

Mesmo com os avanços no campo das políticas nacionais para a educação, os desdobramentos e efetivação dessas políticas têm percursos truncados e esbarram em obstáculos como a ausência de financiamento para uma política abrangente de Educação Infantil, o que limita o atendimento da crescente demanda. Assim, diante do contexto em que o direito à educação na primeira infância é negligenciado, as creches escolas comunitárias, em muitas cidades brasileiras, têm sido propulsoras na oferta de vagas nessa etapa da Educação Básica. Estas instituições, a partir das suas próprias experiências, conforme as demandas e necessidades emergentes e urgentes, estabelecem diálogos com o Poder Público e a sociedade em geral para

garantir a Educação Infantil, em particular para as crianças socioeconomicamente menos favorecidas, muitas delas em situação de vulnerabilidade social.

Ante as demandas das famílias socioeconomicamente menos favorecidas por vagas na Educação Infantil, as creches escolas comunitárias, instituições privadas, sem fins lucrativos, com estatuto próprio e Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ), passam a ter uma maior visibilidade e valorização pelo importante papel social, educacional e cultural que têm desempenhado nas comunidades carentes de atenção por parte dos governantes.

Em Camaçari, na Bahia, onde foi realizado o estudo em questão, elas têm proporcionado acesso à Educação Infantil aos filhos dessas famílias, mitigando a carência do município na oferta de vagas. E, mesmo com todas as dificuldades, buscam garantir o direito à educação na primeira infância, promovendo uma sociedade mais justa, equitativa e participativa. Nesse aspecto, é comum observarmos que os movimentos de mulheres se destacam como um ponto interseccional que trata da reivindicação pela garantia dos direitos das crianças e por escolas creches em tempo integral.

É vivenciando esse movimento histórico, político e social que este estudo está direcionado para o campo de atuação das OSC, em particular às escolas creches comunitárias do município de Camaçari na Bahia, que nascem informalmente a partir da segunda metade do século XX, onde seus dirigentes possuíam pouca escolaridade e nenhum tipo de apoio financeiro por parte do Estado, mas que, ao longo dos anos, passaram a se organizar coletivamente em busca da formalidade. Atualmente, dentre os muitos desafios encontrados, está a questão da infraestrutura tecnológica digital.

Observa-se que, assim como as demais instituições sociais, as escolas creches comunitárias são cobradas a potencializar novos espaços e metodologias de ensino na produção de saberes, com um novo olhar para as demandas socioeducacionais conectadas com o mundo digital. Compreende-se que educar para a cidadania digital deve ser uma ação pensada desde a Educação Infantil, pois a transparência ética, a responsabilidade, a consciência crítica do que a Internet apresenta fazem parte do rol de deveres tanto da cidadania convencional quanto da cidadania digital, uma vez que vivemos onlife¹.

¹ O termo Onlife, refere-se a vida diariamente conectada na Internet.

Não existe cidadania digital² sem igualdade de condições no acesso à Internet, se todo cidadão não tem renda básica para viver com dignidade. Assim, torna-se urgente a implementação de políticas públicas para a democratização do acesso à Internet, uma vez que se compreende que a autonomia digital é o passaporte da cidadania digital. Em um mundo em que as tecnologias digitais estão em constante evolução, com avanços contínuos em diversas áreas, presentes no cotidiano de pessoas, o uso de qualquer tecnologia quando não temos consciência crítica e responsabilidade pessoal e social, pode trazer consequências. Por esse motivo, deve ser trabalhada desde a Educação Infantil.

Cabe aqui contar um pouco de como se deu a inserção da pesquisadora no campo socioeducacional, a qual começa com o contato com a educação comunitária quando ainda era criança, em um contexto de muita pobreza e vulnerabilidade social em que se deparou. Meus progenitores, pai paulista e mãe pernambucana, em busca de melhores condições de vida, migram para Camaçari, cidade onde existia uma grande demanda de mão de obra para trabalhar na implantação do Polo Petroquímico, que se instalara na cidade em 1978. Casaram-se e tiveram duas filhas (gêmeas). Após alguns anos de relacionamento, os laços matrimoniais foram rompidos, ficando sob a responsabilidade de minha mãe a nossa educação.

Naquela época ainda não havia creche/escola de turno integral. Eu e minha irmã, com três anos de idade, não tínhamos onde ficar enquanto nossos pais trabalhavam. Como não tínhamos idade para ficar sozinhas em casa, a solução encontrada pela nossa mãe, que era professora, foi nos levar para a escola onde ela dava aula nos turnos matutino e vespertino. Essa dificuldade de não ter com quem deixar os filhos pequenos ainda é a realidade de muitas mães que se veem obrigadas a deixá-los aos cuidados de parentes ou vizinhos ou do irmão mais velho.

A pobreza extrema, a falta de saneamento básico, de assistência à saúde, de acesso à escola, bem como a carência de espaço de lazer eram algumas das

² Cidadania digital é aqui entendida como o sujeito participante ativo, informado e responsável no mundo digital, com prática de comportamentos seguros, éticos e respeitosos ao utilizar a tecnologia e interagir online. Nas palavras de Felice (2021, p. 176), “A cidadania digital pode ser entendida como a expansão dos direitos e das formas participativas parlamentares e, portanto, como um fortalecimento, uma amplificação e uma versão mais completa da democracia, como a conhecemos e como o Ocidente a concebeu, ou, também, pode ser interpretada como o advento de um novo tipo de comum, conectado e interativo. Uma nova morfologia das nossas ecologias e do nosso social que, para além dos humanos, conta com a presença interativa das florestas, dos lagos, das plantas, dos algoritmos, dos softwares, dos big data, dos vírus e de um extenso número de entidades conectadas”.

principais dificuldades pelas quais passavam a maioria dos moradores de Camaçari, uma cidade em construção. A falta de um espaço onde pudessem deixar as crianças pequenas enquanto trabalhava levou, em 1988, um grupo de mulheres, em sua maioria de mães solteiras, a se reunir na varanda da casa da minha mãe, com o objetivo de pensar num espaço acolhedor e seguro para deixar seus filhos. Assim, em 1988, fundaram o Grupo de Mães Nossa Senhora do Amparo para cuidar das crianças da comunidade que se encontravam em situação de vulnerabilidade social e risco de morte em decorrência da condição de miséria em que viviam³.

A partir desta experiência do Grupo de Mães Nossa Senhora do Amparo começam a surgir espaços comunitários de ensino em muitos bairros do município. Atualmente existem 13 escolas creches comunitárias no município de Camaçari, em parceria com a SEDUC, revelando que o Estado continua negligente no atendimento à Educação Infantil no município. A oferta de vagas na rede pública é pequena para a demanda da população, o que leva à necessidade de recorrer a essas escolas creches para a efetivação da política pública educacional no município.

O município, segundo a Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), dispõe de 46 escolas de Educação Infantil, sendo 22 escolas na zona urbana, 17 na orla marítima e 7 na zona rural e apenas duas de tempo integral. Desse total, 13 são comunitárias⁴. Com isso, parte da oferta de educação em tempo integral está sob a responsabilidade das Escolas Creches Comunitárias, porém, por questões burocráticas, apenas 13 delas possuem contrato de parceria com a SEDUC.

Mesmo possuindo o segundo maior PIB do estado, de acordo com os dados da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social do município, Camaçari, em 2022, possuía 32.520 famílias beneficiadas pelo Programa Bolsa Família, do governo federal, e 1.706 mil famílias do Programa Bolsa Social, do governo municipal, totalizando 34.226 famílias atendidas⁵. A realidade do município é tão dicotômica no que diz respeito à demanda e à oferta de emprego, quanto a desigualdade na distribuição da riqueza e renda produzida, principalmente no acesso da população pobre a serviços essenciais, como saúde, educação, transporte e saneamento básico.

³ Nesta parte da introdução não será utilizada a primeira pessoa do plural, mas sim a primeira pessoa do singular para evidenciar a experiência da autora com o objeto de pesquisa.

⁴ Dados obtidos da Secretaria Municipal de Educação de Camaçari em março de 2023.

⁵ Dados obtidos da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social de Camaçari, relatório de gestão, no período de janeiro a junho de 2022.

Ainda se vê no município a falta de estratégia política junto às empresas do polo petroquímico e do polo de apoio, para oportunizar emprego e renda às famílias carentes.

Mas, voltando ao meu devir no campo da educação escolarizada e da educação comunitária, considero que o fato de ser filha de professora e ainda muito pequena ter passado parte do tempo no ambiente escolar, em que minha mãe trabalhava, influenciou para os caminhos que iria percorrer e as concepções de mundo que iria conhecer para chegar até aqui. Aos 11 anos já atuava como professora de apoio extraclasse (reforço escolar).

Seguindo os exemplos de solidariedade da minha mãe, passei a trabalhar como voluntária na Escola Creche Comunitária Nossa Senhora do Amparo. Lembro-me que morava no bairro vizinho à instituição e, em um certo dia, a instituição estava participando de uma gincana e precisava de uma adolescente para participar de um desfile, onde o prêmio era a doação de material de construção. Minha mãe, de olho no prêmio para a reforma da instituição, perguntou se eu não queria participar. Não tinha o sonho de ser modelo, mas aceitei desfilhar em prol de uma ação social. Assim, inicia-se, no ano de 1997, o meu engajamento político e social no campo da educação.

Inspirada nas causas sociais e no trabalho voluntário voltado para o campo educacional, fui desenvolvendo minha vida profissional e acadêmica. Até os 14 anos de idade estudei no município de Camaçari, aos 15 fui estudar em Alagoas, onde passei um ano e, depois, voltei para a Bahia, indo morar e estudar no município de Catu, onde aos 17 anos concluí o Ensino Médio. Um ano depois, fui morar em Pernambuco para cursar Ciências com habilitação em Biologia. Em 2000, voltei para Camaçari e passei a ajudar a Escola e Creche Comunitária Nossa Senhora do Amparo com as prestações de contas. Com isso, mesmo sem nenhuma experiência, passei a escrever projetos para captação de recursos, pois me inquietava um trabalho tão significativo não ser valorizado pelo governo municipal e desconhecido por muitos empresários locais.

Nesse meu caminhar, novos horizontes se abriram, e, assim, em 2012, aos 31 anos de idade, voltei para Pernambuco para fazer mestrado em educação, tendo como tema de pesquisa “A importância das creches e escolas comunitárias na efetivação da política de Educação Infantil no município de Camaçari” (Sobrinho, 2015). Concluí os créditos e voltei para Camaçari com o propósito de ajudar no

trabalho desenvolvido na Escola Creche Comunitária Nossa Senhora do Amparo, dando continuidade ao trabalho que já vinha desenvolvendo anteriormente.

Nesta constante experiência de travessia, sonhei, esquadrinhei e executei, mas tenho a certeza de que esta travessia só foi possível porque existiam muitos aprendizados. Esses aprendizados foram compostos por vários exercícios, em diferentes etapas, essenciais para a minha construção enquanto ser humano, e influência na minha implicação para com o objeto de estudo, no doutorado: “As tecnologias digitais nas instituições de ensino comunitário de Camaçari/Ba: aspectos da gestão educacional nas políticas públicas de inclusão digital e Educação Infantil”.

Vale salientar que, a partir desta temática, ao longo destes quatro anos, emergiram insights de grande relevância, resultando em publicações notáveis. Um exemplo é o capítulo publicado com o tema “Reflexões sobre justiça como equidade a serviço do acesso democrático às novas tecnologias nas instituições educacionais” (Sobrinho; Neves; Oliveira, 2023), tendo a professora Maria Cecília de Paula Silva, como organizadora. Já em 2021, na revista Mundo Livre - Dossiê COVID-19: implicações na realidade brasileira, foi publicado o artigo intitulado “Educação na pandemia: uma análise das ações desenvolvidas no município de Camaçari-Bahia” (Freire e Sobrinho, 2021).

Em 2020, os autores Raquel Alves Sobrinho, Jurandir de Almeida Araújo e Bárbara Coelho Neves publicaram três artigos: “Covid-19, Tecnologia Digital e Educação reflexões sobre a suspensão das aulas no contexto das escolas e creches comunitárias do Município de Camaçari-BA”, na revista Folha de Rosto. Além dele, o artigo “Os avanços científicos e tecnológicos e suas implicações no campo da desigualdade e da inclusão socioeducacional”, na revista Ponto de Acesso. E, por fim, o artigo com o tema “O uso das TIC na práxis pedagógica do educador em espaços de educação comunitária”, em um capítulo de livro, organizado pela professora Maria Cecília de Paula Silva.

A pesquisa de mestrado apontou para a necessidade de estudos mais aprofundados sobre políticas públicas, quanto a gestão escolar enviesada pelas tecnologias digitais nos espaços das escolas creches comunitárias do município de Camaçari. Foi sinalizado pela maioria dos interlocutores da pesquisa – gestores e educadores – a questão da inclusão social, educacional e digital, que tem se feito presente no debate acadêmico e político brasileiro. A pesquisa, como observa Minayo

(2012), alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo, vinculando pensamento e ação. “Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MINAYO, 2012, p. 16).

Assim, nas inserções da vida real, entende-se que as tecnologias digitais fazem parte da vida social, pessoal e, sobretudo, profissional das pessoas, de tal forma que sequer cogitamos a possibilidade da vida em sociedade sem o auxílio delas. É tanto que, do ponto de vista científico, vivemos na sociedade da informação e comunicação, na qual as tecnologias ditam o ritmo das relações humanas, tanto no campo científico e econômico quanto no político e cultural.

Para Neves (2017), o computador e a Internet constituem importantes instrumentos de acesso à informação e à comunicação. Os computadores, pondera a referida autora, tornaram-se importantes meios para se chegar à produção do conhecimento, enquanto a Internet é um meio potencialmente eficiente de acesso à informação. E, quando usados de forma associada, conclui a autora, constituem-se em ponto importante no modelo atual de transferência da informação. Essa transferência tem sido utilizada nas instituições de ensino, como recurso, cada vez mais empregado no cotidiano pedagógico dos professores e estudantes, assim como da equipe gestora e pedagógica.

Recentemente o centro de estudos e debates estratégicos aprofundou as discussões sobre a educação digital, que reverberou em um documento que, segundo Arthur Lira⁶ (2022), servirá de base não apenas para os debates legislativos na Câmara dos Deputados, mas para todos os interessados em discutir e aperfeiçoar a atuação federal. O referido documento coloca a educação escolar como prioridade no debate, tendo a tecnologia como aliada na promoção da qualidade do ensino “[...] como conteúdo inerente à sociedade contemporânea a ser estudada e integrada às práticas pedagógicas”. (Brasil, 2022, p. 09).

Arthur Lira traz à tona o recente caos do ensino remoto, com a Covid-19, evidenciando a urgência do tema e o quanto a tecnologia pode ser aliada para a recuperação das aprendizagens no retorno às aulas presenciais. É sabido pelo presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, a importância de um novo plano

⁶ Presidente da Câmara dos Deputados, que escreveu a apresentação do documento Estudos Estratégicos 14: Tecnologias na Educação: construção de políticas públicas. 2022.

nacional decenal, uma vez que a vigência do Plano Nacional de Educação (PNE) se aproxima (2024) e que no novo plano que se aproxima, incluir de fato a tecnologia digital nos ambientes escolares, faz-se mais que necessário, já que há novos investimentos para a implantação da tecnologia digital 5G nas telecomunicações.

O estudo publicado pela Câmara dos Deputados, confirma a tese de que há muitos obstáculos no sistema educacional, para fomentar uma inclusão digital eficaz, seja ele público, privado ou comunitário. A União precisa efetivar políticas públicas estruturantes para que gestores (federais, estaduais e municipais) tenham condição orçamentária de tornar o ensino digital possível nas escolas, por mais longínquas que estejam. Somente depois de assegurar verbas, garantidas em orçamentos governamentais, é que as escolas poderão ter equipamentos em quantidade, de qualidade e, conseqüentemente, formar os profissionais da educação para apropriarem-se dessas tecnologias.

Diante do exposto é que surge o interesse em desenvolver a pesquisa ora apresentada, a qual está situada no campo das políticas públicas e gestão educacional, a qual versa sobre o uso das tecnologias digitais nas instituições de educação comunitária do município de Camaçari. Atualmente, tais instituições encontram-se respaldadas pela Lei nº 13.019/2014, que estabelece um conjunto de princípios para a realização de parcerias financeiras entre poder público e organizações da sociedade civil.

A Lei nº 13.019/2014, intitulada de Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC), fortalece as Creches Escolas Comunitárias, reconhecendo o relevante trabalho por elas desenvolvido para a política pública na primeira infância. Essa é a fase em que as descobertas, as experiências e os afetos são construídos, contribuindo de forma positiva para o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social, isto é, o desenvolvimento pleno da criança. Porém, estas instituições continuam carentes de recursos financeiros e tecnológicos para o desenvolvimento das suas ações educativas.

Segundo a secretária de Gestão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, do governo federal, Patrícia Audi⁷, as escolas creches comunitárias “[...] têm atuação extremamente relevante no acesso da sociedade às políticas públicas”. E

⁷ Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/assuntos/gestao-publica/noticias/novo-marco-regulatorio-das-organizacoes-da-sociedade-civil-entra-em-vigor>. Acesso em: 18 agosto 2018.

acrescenta que “[...] com o marco legal, simplificamos e desburocratizamos a realização de convênios entre governo e organizações da sociedade civil”. Contudo, é importante ressaltar que a implementação da referida lei foi uma reivindicação dos movimentos sociais, os quais pressionaram o governo federal para que reconhecesse o trabalho realizado pelas organizações sociais do país.

Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)⁸, o Brasil possui mais de 820 mil Organizações Sociais. No caso do município de Camaçari, este possui 17 escolas e creches comunitárias⁹, sendo que 13 estão com parceria com a Secretaria de Educação através do Termo de Fomento¹⁰ (repasso de recursos para consecução de planos de trabalho propostos pelas organizações da sociedade civil). Suponhamos que a Lei do MROSC e os termos de fomento têm, de fato, fortalecido a relação entre prefeitura municipal com as escolas creches comunitárias na garantia do direito da criança a escola na primeira infância, pois, ainda hoje, o governo municipal não possui escolas o suficiente para atender à demanda, precisando assim firmar parcerias com estas instituições na efetivação desta política.

Vale salientar que a parceria firmada entre as escolas creches comunitárias não dá o direito à SEDUC de interferir na administração destas, pois seu estatuto social não permite a presença de representante do poder público. As prestações de contas são encaminhadas à controladoria do município com o relatório mensal contendo assinatura dos membros da Secretaria Municipal de Educação. E como o repasse do governo não é suficiente para mantê-las em funcionamento, tais Instituições buscam outras parcerias junto às empresas, participando de editais de fomento de projetos educacionais voltados para o campo da educação e cidadania, ou seja, para a inclusão socioeducacional de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

As instituições da sociedade civil, em grande parte, não dispõem de aparatos tecnológicos digitais suficientes para atender às demandas dos professores e dos estudantes. No entanto, a Lei que institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED/2023), no artigo Art. 2º, descreve que a “[...] inclusão digital deverá ser

⁸ http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=278.

⁹ Dados obtidos da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social de Camaçari, outubro de 2019.

¹⁰ VIII - termo de fomento: instrumento por meio do qual são formalizadas as parcerias estabelecidas pela administração pública com organizações da sociedade civil para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, propostas pelas organizações da sociedade civil, que envolvam a transferência de recursos financeiros; (Redação dada pela Lei nº 13.204, de 2015)

desenvolvida, dentro dos limites orçamentários e no âmbito de competência de cada órgão governamental envolvido, de acordo com estratégias prioritárias”, apresentando incisos importantes que promovem as competências digitais e informacionais, para que o indivíduo construa a sua cidadania digital, através da implantação e integração de infraestrutura de conectividade. Esta estratégia, além de fomentar conteúdo educacional digital, potencializa o acesso móvel para professores e estudantes.

Uma educação com acesso móvel para atender à nova realidade educativa, “[...] onde não haja dualismo entre o *offline* e o *online*, onde as tecnologias e as redes de comunicação não sejam encaradas como meras ferramentas, instrumentos ou recursos”. (Schlemmer; Di Felice; Serra, 2020, p. 20). Para os autores citados, as tecnologias e as redes precisam ser encaradas como ecossistemas educativos que afetam diretamente a forma como ensinamos e como aprendemos.

Assim, faz-se necessário compreender, na atual conjuntura, como as políticas públicas consideram o uso das tecnologias digitais em instituições de ensino. Como a gestão educacional das instituições de ensino comunitário, diante dos poucos recursos financeiros, tem incorporado as tecnologias digitais no seu cotidiano, facilitando o acesso e promovendo a inclusão? Como usar os recursos tecnológicos disponíveis em prol da promoção de uma educação voltada para a inclusão digital? Quais as alternativas encontradas para suprir a carência de aparatos tecnológicos que facilitam a inclusão digital no espaço escolar? Enquanto política pública, a educação digital tem sido efetivada nas instituições de ensino comunitário do município de Camaçari/Ba? Haja vista que, segundo a PNED (2023), no artigo Art. 3º, a Educação Digital Escolar tem como objetivo garantir a inserção da educação digital nos ambientes escolares, em todos os níveis e modalidades, a partir do estímulo ao letramento digital e informacional e à aprendizagem de computação, de programação, de robótica e de outras competências digitais, englobando: pensamento computacional, mundo digital, cultura digital e direitos digitais.

A atual política nacional e os questionamentos aqui expostos nos direcionaram na elaboração da questão de pesquisa que norteia este estudo: Como as políticas públicas de inclusão digital e de Educação Infantil viabilizam o uso das tecnologias digitais, na gestão educacional das escolas creches comunitárias do município de Camaçari/Bahia? E parte da hipótese que a falta de recursos financeiros para equipar tais instituições com aparatos tecnológicos de última geração, salas de informática

com acesso à Internet para uso dos estudantes, provavelmente, são alguns dos fatores que dificultam que os espaços de educação comunitária se constituam parcialmente em espaço de inclusão digital. Mesmo com as limitações, as tecnologias digitais nessas instituições são trabalhadas de forma a contemplar os campos de experiência descritos na BNCC.

Na busca de resposta para a questão de pesquisa, traçamos como objetivo geral: analisar como as políticas públicas de Inclusão Digital e de Educação Infantil viabilizam o uso das tecnologias digitais na gestão educacional em escolas creches comunitárias do município de Camaçari/Bahia. E como objetivos específicos: a) Identificar como as políticas públicas de Educação Infantil têm incorporado a política de inclusão digital nas instituições de ensino comunitário, como garantia de direito; b) Descrever as dificuldades e possibilidades encontradas pela gestão para promover a inclusão digital, com equidade de direitos e de oportunidades; c) Refletir a relação entre a política pública de Educação Infantil e as tecnologias disponíveis no contexto educacional das instituições de ensino comunitário do município; d) Discutir a relação entre inclusão digital e educação, considerando os discursos da equipe gestora das instituições pesquisadas.

A proposta de pesquisa, ora apresentada, se justifica pela carência de estudos e pesquisas que abordam os desafios, dificuldades e possibilidades encontradas pelas instituições de ensino comunitário na promoção de uma educação conectada com o mundo digital, na inclusão digital de seus estudantes e desenvolvimento de práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais. Acredita-se que, a partir da nova lei que institui a PNED, programas, projetos e ações de diferentes entes federados, áreas e setores governamentais, potencializarão políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, com prioridade para as populações mais vulneráveis (Brasil, 2023).

Acredita-se que só a partir de uma política pública nacional de tecnologia na educação, com eixos estruturantes, como: “Inclusão Digital; Educação Digital Escolar; Capacitação e Especialização Digital; Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) em Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)” (Brasil, 2023), estudantes e professores construam juntos aulas mais dinâmicas, pois conhecimento é sinônimo de liberdade, que tem muito a ver com consciência de pensamento. E que, a partir de políticas públicas como estas, efetivadas futuramente, as linhas de pesquisa das

universidades poderão avaliar seus avanços e/ou retrocesso educacionais. Política pública de tal natureza faz-se significativa não apenas para as linhas de pesquisas que tratam de política pública, gestão e tecnologia, mas também para os grupos de pesquisa, a exemplo do Laboratório de Tecnologia Informacionais e Inclusão Sociodigital (LTI).

Esta tese está dividida em sete seções. A primeira, introdução, apresenta um panorama do contexto educacional, bem como das escolas creches comunitárias no município de Camaçari, na aquisição de políticas públicas de Educação Infantil e inclusão digital, assim como a importância desta pesquisa para a academia. Ainda nesta parte, por conta do percurso traçado pela pesquisadora, apresentamos a relação dessa com o tema escolhido.

Na seção 2, intitulada de “Percurso teórico-metodológico da pesquisa”, temos uma breve contextualização do município de Camaçari e o percurso teórico-metodológico a respeito do campo de pesquisa investigado, sobre como se deu/se dá a política pública de Educação Infantil através das escolas creches comunitárias no locus da pesquisa.

Na seção 3, denominada “Educação, infância e organizações da sociedade civil no contexto brasileiro”, apresenta-se um breve estudo sobre as políticas educacionais no Brasil ao longo da história, assim como o atendimento na Educação Infantil na atualidade, revelando a grande demanda da população e a pouca oferta de vagas na rede pública, sendo ofertado o atendimento pelas escolas creches comunitárias.

Aa seção 4, com título de “Sociedade, tecnologia e desigualdade: educação e inclusão digital como justiça social”, apresenta o posicionamento de autores acerca da temática, oferecendo ao leitor inferir sobre o papel do Estado no que diz respeito ao acesso equitativo de direitos e oportunidades através da educação e da inclusão digital na perspectiva da justiça social.

Na seção 5, intitulada “A inclusão digital nas políticas públicas de educação infantil: garantia de direitos no ensino comunitário”, discute-se sobre inclusão e exclusão digital no ambiente escolar, diante as legislações educacionais vigentes e os desafios e perspectivas para a efetivação das políticas públicas de inclusão digital na Educação Infantil.

A seção 6, que tem como título “As organizações da sociedade civil diante à conectividade: à inclusão digital e à inovação tecnológica na área de Educação

Infantil”, descreve a relação entre inclusão digital e a Educação Infantil, considerando os discursos pedagógicos contemporâneos predominantes entre os gestores e coordenadores educacionais das instituições de ensino comunitário do município de Camaçari.

A seção 7, Considerações Finais, retoma as principais questões suscitadas ao longo do texto, bem como as considerações, ponderações e proposições da autora acerca da temática investigada.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

A metodologia é um conjunto de procedimentos e instrumentos traçados para o desenvolvimento de uma pesquisa. É o momento em que o pesquisador traça o percurso teórico-metodológico para o desenvolvimento da pesquisa, onde são apresentadas a abordagem e os procedimentos técnicos de coleta e análise dos dados. A metodologia, segundo Minayo (2012, p. 14):

[...] é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). A metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas.

Assim, este estudo trata-se de uma pesquisa de abordagem social qualitativa, desenvolvida no município de Camaçari, Bahia, em 13 escolas creches comunitárias, tendo como fonte direta para a coleta dos dados o ambiente natural onde a problemática acontece e o pesquisado é o principal agente da análise (Minayo, 2012). Dessa forma, o pesquisador estabelece uma relação direta com o campo e os participantes da pesquisa, e “a visão de mundo de ambos está implicada em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto, aos resultados do trabalho e à sua aplicação” (Minayo, 2012, p. 15). Neste sentido, entendemos que, do ponto de vista social e acadêmico, pesquisar as relações humanas e os benefícios dessas instituições para a comunidade onde estão inseridas, faz-se necessário para compreender os desafios e possibilidades.

A opção pela abordagem social qualitativa se deu por responder a questões muito particulares, com um nível de realidade que não pode, ou que não deveria, ser quantificado, pois, ao contrário, estuda o universo dos símbolos, das crenças, dos valores, das aspirações e das atitudes de determinado grupo social (Minayo, 2012). Também por entendermos que a “[...] análise qualitativa não é uma mera classificação de opinião dos informantes, é muito mais. É a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações” (Minayo, 2012, p. 27), necessários para que o pesquisador encontre respostas para a problemática investigada.

Conforme Esteban (2010, p. 127):

[...] a pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

Compreender os fenômenos educativos sociais aos quais se está pesquisando, como é o caso da pesquisadora, aqui apresentada, e que “devido à cumplicidade do pesquisador com o universo social no qual ele é um ator, o conhecimento que ele produz é, de certa forma, cativo da perspectiva que ele compartilha com seus interlocutores” (Groulx, 2010, p. 113). No entanto, mantendo o espírito crítico e afastando os dogmas para que a pesquisa flua.

Além disso, como pontua Santos Filho (1995, p. 41), “[...] em vez da linguagem científica, o pesquisador qualitativo defende uma linguagem real, não neutra”. Nessa mesma direção, Orlandi (1999) ressalta que não há neutralidade, nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos, uma vez que a interpretação faz parte do dia a dia do indivíduo. Assim sendo, compreende-se que, neste estudo, a pesquisadora se torna sujeito objeto da pesquisa, por fazer parte do universo das escolas creches comunitárias.

O estudo tem como *locus* de investigação 13 instituições comunitárias de ensino, conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação, do município de Camaçari/Bahia, na oferta de Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, sendo 10 localizadas na sede, duas na costa e uma na zona rural, como podemos visualizar no mapa do município (figura 1). Desse modo, o campo empírico compreende as instituições de educação comunitária no município de Camaçari.

Figura 1 - Mapa de Camaçari/Bahia

Fonte: IBGE_ Mapa de Camaçari

O mapa da cidade de Camaçari retrata, a sua extensão de 785,4 km². Essa extensão é uma das justificativas do atual e dos antigos governos municipais, para que as políticas públicas não cheguem às comunidades mais distantes. O que não é verdade, já que o município dispõe de recursos, conforme dispõe o TCM/Ba¹¹, totalizando uma receita de R\$ 1.665.297.451,76 (sendo R\$ 701.791.113,72 de receita própria e R\$ 963.506.338,04 de transferências de recursos). Deste valor, R\$ 599.460.868,85 foi gasto com educação. Diante do volume de recursos gasto com

¹¹ TCM/Ba. Dados informados pelo gestor para o exercício de 2022. Disponível: <https://www.tcm.ba.gov.br/municipio-post/camacari/> Acesso: 21 de abr. de 2023.

educação não se vê efetividade, uma vez que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) não reverbera tal investimento. Tem-se visto municípios com menor arrecadação e com melhores desempenhos educacionais.

2.1 O CAMPO DE PESQUISA: A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CAMAÇARI

Desde a implantação do Polo Petroquímico de Camaçari, na década de 1970, até os dias atuais, vê-se a Educação Infantil sendo requerida pela população, no que diz respeito ao acesso. Até 2008, a Educação Infantil de 0 a 3 anos era garantida pela Secretária de Assistência Social, enquanto a Secretaria de Educação Municipal garantia acesso educacional às crianças de 4 e 5 anos, conforme previsto no artigo 208 da Constituição Federal, sobre o dever do Estado na garantia da educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade e no artigo 11 da LDB, esclarece que os municípios responsáveis pela oferta de Educação Infantil em creches e pré-escolas.

A cidade de Camaçari, tem algumas características difusas que desencadeiam no alto índice de vulnerabilidade social, com mais de 34 mil famílias que recebem auxílio de programas sociais, a exemplo da Bolsa Família, do governo federal, e da Bolsa Social, do governo municipal, com 51.782 famílias. Cerca de 120.248 pessoas estão cadastradas no Cadastro Único para Programas Sociais (CADÚNICO)¹² possuindo assim o Número de Identificação Social (NIS).

Cabe destacar que Camaçari, uma das principais cidades da região metropolitana da capital baiana, Salvador, possui alta arrecadação fiscal, por abrigar o maior polo petroquímico da América Latina. E, com isso, se configura como uma região de forte atrativo migratório de pessoas e famílias de operários, oriundas do interior da Bahia e de outros estados brasileiros e até mesmo de estrangeiros, que chegam à procura de trabalho para a melhoria da qualidade de vida, justificando assim o crescimento populacional. No entanto, na maioria das vezes, o processo migratório para o município aprofunda a desigualdade social, que influencia diretamente no

¹² CADÚNICO-Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal é o principal instrumento de identificação socioeconômico das famílias de baixa renda.

trabalho precoce, evasão escolar e vulnerabilidade social, tornando-se dicotômico no que diz respeito a emprego e renda.

Conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referente ao ano de 2017, considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário-mínimo por pessoa, Camaçari tinha 41,5% da população nessas condições. E isso, segundo o referido instituto, colocava o município na posição 394 de 417 dentre as cidades do estado, e na posição 2.547 dentre as 5.570 cidades do Brasil. Como podemos perceber, um percentual muito alto de pessoas vivendo com até um salário-mínimo, daí o quantitativo do município possuir mais de 34 mil famílias atendidas por programas sociais do governo federal e municipal.

Na busca de compreender como a Educação Infantil chegou aos bairros de maior vulnerabilidade social, realizou-se entrevistas, com duas servidoras públicas da Prefeitura Municipal de Camaçari, sendo uma servidora da Secretaria de Assistência Social e a outra aposentada da Secretaria de Educação. Diante do fato do município não dispor de documentos que rememorem a história da educação infantil, precisamos recorrer à memória de pessoas que vivenciaram o início desta política pública tão importante. A servidora pública da Assistência Social destaca que, até 2003, a prefeitura municipal não tinha equipamentos tecnológicos, a exemplo de computadores, como patrimônio físico, todos os equipamentos eram alugados e, com a mudança de governo do Partido Progressista Brasileiro (PPB) para o Partido dos Trabalhadores (PT), em 2004, perdeu-se todos os documentos dos anos anteriores, que dariam continuidade às ações de governo no âmbito das políticas públicas.

A servidora pública informa ainda que, além dos documentos digitais (arquivados em disquetes e CDs), os funcionários que exerciam cargos comissionados de secretários, assessorias, gerências e coordenações destruíram documentos físicos. Por este motivo, foi necessário recorrer às "memórias vivas" sobre o fazer educacional das Organizações da Sociedade Civil para pensar as políticas públicas enquanto direito de todos, pois, infelizmente, o município não dispõe de dados.

Diante de toda vulnerabilidade social que acompanha os munícipes desde o período de implantação do Polo Petroquímico, a sociedade civil vem tentando suprir a lacuna do Estado sobre a desescolarização dos filhos das famílias pobres, "[...] mediado por movimentos religiosos, étnico-raciais e de classe, todos de cunho

emancipacionista e, ainda, representativo dos interesses históricos de mulheres da comunidade pela escolarização e seus filhos.” (Macedo, 2018, p.119).

No município de Camaçari, a oferta em função da demanda de Educação Infantil era mínima e, com o crescimento populacional acelerado, em função da Instalação das fábricas do Polo Petroquímico, crescia cada vez mais a procura por espaços escolares públicos, dos quais o município não dispunha. Essa situação fez com que a sociedade civil organizada camaçariense se movesse em busca de garantir um espaço seguro e acolhedor para que os pais pudessem trabalhar nas fábricas do Polo Petroquímico, e deixassem seus filhos em segurança.

Neste percurso, surgem as organizações informais, sem recursos e, a maioria delas, em bairros periféricos, onde as políticas públicas não chegam e, quando chegam, é de forma tímida. Diante desse contexto, gerenciar esses espaços comunitários torna-se desafiador. Assim, amparado na busca de garantir o direito à educação, surge a União das Escolas Comunitárias de Camaçari (UECC), lutando de forma coletiva para que a Educação Infantil fosse de responsabilidade do Estado.

Segundo a servidora pública aposentada da Secretaria de Educação entrevistada, no ano de 2008 houve o fim do financiamento e a transferência da Educação Infantil da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação. Em 2009, inicia-se o diálogo com as escolas creches comunitárias. Assim, foram convidadas todas as instituições que recebiam recursos da Secretaria de Assistência, e as que não recebiam por conta da informalidade. A partir de então, alguns documentos foram elaborados de forma coletiva, baseados na realidade educativa do município. Entre eles elaborou-se o Manifesto das Escolas e Creches Comunitárias entregue à Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDES), à Secretaria de Educação (SEDUC) e ao Gabinete do Prefeito para discutir a nova forma de cofinanciamento, junto à Seduc.

Como forma de garantir o Direito das Crianças, nos anos seguintes, 2010 e 2011, segundo a servidora pública aposentada, foi o período de formalização, estudo, conhecimento, aprendizado e elaboração de várias minutas de modelo de cofinanciamento público-privado das OSC com o apoio da Secretaria de Desenvolvimento Social, onde a Secretária da época se comprometeu em não as desamparar, disponibilizando algumas de suas servidoras na elaboração deste documento. Neste mesmo período, foi necessária uma força tarefa para adequar a

parte documental das instituições, de acordo com as exigências da Seduc, para pleitear uma gestão compartilhada.

Em 2011, após muitas lutas, finalmente aconteceu a efetivação do primeiro contrato de cofinanciamento da Educação Infantil entre as Escolas Creches Comunitárias (11 Instituições) e a Prefeitura Municipal de Camaçari. A servidora pública da Assistência Social revela que os anos seguintes foram de aprendizado, fortalecimento e consolidação deste coletivo (de escolas e creches comunitárias). Vivenciaram “a dor e a delícia” de buscarem o financiamento, que era de direito, por realizarem uma ação de responsabilidade do Estado e, ao mesmo tempo, não perderem a essência de instituições não governamentais em defesa da Educação Infantil de qualidade.

Este breve histórico evidencia que essas organizações continuam conectadas às suas origens sociais e, possivelmente, estejam construindo ao longo do tempo seus próprios intelectuais orgânicos, como sugerido por Gramsci. Conforme a análise de Aranha (1996) ao estudar Gramsci,

A consciência de classe do intelectual orgânico pode ser melhor desenvolvida entre os grupos de pressão que se formam na sociedade civil, como os sindicatos e o partido dos trabalhadores. Capazes de criar uma *contra hegemonia* resiste a inculcação ideológica da escola e podem atrair intelectuais até então comprometidos com o sistema. (Aranha, 1996, p. 175).

O compromisso com o direito à educação, tanto da Secretaria de Educação (no governo do PT, na época) quanto da sociedade civil, ao democratizar o acesso, contribuiu para ambos os lados, pois muitas instituições saíram da informalidade, atualizaram suas documentações, aprenderam a gerenciar suas contas de modo transparente e com lisura. As servidoras públicas entrevistadas esclarecem que para o poder público essa foi a primeira experiência de contrato de cofinanciamento de uma política pública e, creio também, que se permitiram ver que é possível tratar os recursos públicos de forma correta e transparente. Não estamos aqui falando de escolas dualistas para rico e para pobres, mas da falta de escolas para a população carente.

Analisando o período de 2011 a 2020, após a abertura de novos credenciamentos, permaneceram as 11 Instituições. Só em 2021 duas novas instituições de ensino comunitário foram credenciadas, totalizando 13 escolas creches

comunitárias credenciadas, atendendo em Camaçari, no ano de 2023, a 2.034 crianças de 0 a 5 anos e 11 meses¹³.

Conforme a gerência de matrícula¹⁴, atualmente, o município dispõe de 46 escolas de educação infantil, dentre elas, 17 ofertam exclusivamente educação infantil e 21 com atendimento à educação infantil e aos anos iniciais. Apenas 5 delas em tempo integral. Das 13 escolas creches comunitárias conveniadas (com contrato de prestação de serviço) 9 contam com atendimento integral e 4 com atendimento parcial. Sobre matrículas de crianças no período de implantação do Polo Petroquímico, o município não dispõe de informações.

O setor de matrículas apenas dispõe, de dados a partir de 2017, mesmo compreendendo a importância da coleta das informações do Educacenso, que se iniciou em 1996 através da LDB e pelas Portaria nº 316, de 2007, que regulamenta o Censo Escolar da Educação Básica e a competência do Inep durante esse processo. Os dados, da tabela 1 abaixo, de 2010 a 2016¹⁵ e de 2017 a 2021 fornecidos pela gerência de matrícula do município, revelam que, a partir do ano de 2012, o número de crianças de 0 a 5 anos, atendidas pela rede privada, com fins lucrativos, aumentou de forma expressiva, que provavelmente se deu em virtude da demanda em razão da pouca oferta da rede pública de ensino, fazendo com que o ensino privado, através das escolas de bairro, crescesse.

Tabela 1 - Estudantes matrículas no Censo Escolar: período 2010 a 2017

Ano	Matrícula em creches (0 a 3 anos), rede pública	Matrícula em pré-escola (4 e 5 anos), rede pública	Matrícula rede de escola e Creches comunitárias (0 a 3 anos)	Matrícula rede de escola e creches comunitárias (4 e 5 anos)	Matrícula na rede particular creche (0 a 3 anos)	Matrícula na rede particular pré-escola (4 e 5 anos)
2010	534	2.340			428	1.534
2011	921	2.158			546	2.151
2012	611	2.770			845	3.730
2013	576	2.846			1.068	4.183
2014	655	2.722			1.500	4.619
2015	575	2.655			1.714	4.162
2016	693	2.753			1.721	4.291
2017	820	3.053	804	732	1.889	3.650

¹³ Informação obtida no quadro 1 - Instituições de Ensino Comunitário de Camaçari/Ba, ano letivo 2023.

¹⁴ Informação cedida pela Gerência de Matrícula do Município de Camaçari, em março de 2023.

¹⁵ Fonte: BRASIL, INEP, Censo Escolar.

2018	771	2.850	711	709	1.795	4.234
2019	832	2.898	758	722	2.126	3.913
2020	962	3.111	702	828	1.847	3.224
2021	822	3.666	724	728	962	1.861

Fonte: gedu.org.br, fevereiro de 2023.

Percebe-se que no ano de 2020, somando rede pública e comunitária, o atendimento às crianças de 0 a 3 anos ainda é menor (1.664) comparado a rede privada (1.847). Com relação ao atendimento de 4 e 5 anos, somando a rede pública e comunitária, o atendimento é maior (3.939) que na rede privada (3.224). Os dados revelam que o município ainda tem um longo caminho a percorrer para atender a essa faixa etária de forma gratuita. Com a pandemia da Covid-19, a procura por vagas da rede pública em 2021 foi maior, em função do fechamento de escolas particulares (de bairros) diante do quadro de desemprego que assolou o município, com o fechamento de fábricas, a exemplo da Ford e suas parceiras.

Para compreender o serviço prestado à sociedade nestes espaços educativos, faz-se necessário compreender o processo de gerenciamento do trabalho desenvolvido nas OSC de Educação Infantil do município de Camaçari.

Gerenciar é reconhecer ligações entre esforço, estabelecer uma sequência entre as atividades, pensar o que vem primeiro e o que vem depois. Processo é fluxo: começo, meio e fim. Eles podem ser melhorados para se tornar mais efetivos e eficientes, gerando melhores resultados e alcançando mais gente, por exemplo. Gerenciar não é só pensar na criança; gerenciar é pensar no processo que a afetam. (Abrinq, 2022, p.11).

Pensar no processo de atendimento, em especial às crianças de 0 a 3 anos, é uma demanda crescente e urgente no município de Camaçari, pois as escolas creches comunitárias não conseguem suprir a necessidade da comunidade. Enquanto esta faixa etária não tiver legitimada na Constituição Federal de forma gratuita e obrigatória, as famílias continuarão com seus direitos violados, tendo as escolas creches comunitárias como uma das possibilidades de matricular seus filhos.

2.2 PROCEDIMENTOS TÉCNICOS DE COLETA DOS DADOS

As escolas creches comunitárias de Camaçari, embora sejam organizações sem fins lucrativos, estão sujeitas aos mesmos impostos que as Instituições com fins

lucrativos. Em nossa concepção, isso não é justo, uma vez que, por serem privadas, são agrupadas na mesma categoria das instituições com fins lucrativos, e, conseqüentemente, estão sujeitas às mesmas obrigações tributárias e encargos perante os entes federados.

Estas creches escolas comunitárias têm como filosofia atender à necessidade da comunidade, no que diz respeito a educação infantil, então faz-se imprescindível

buscar entender a educação infantil comunitária conveniada enquanto parte de um movimento que envolve sociedade civil e poder público e a possibilidade da garantia do direito à educação pública, gratuita, laica e de qualidade, principalmente, para as crianças oriundas das populações pobres da periferia da cidade. (Susin, 2009, p. 25).

Este movimento reverberado pela sociedade civil, sobre acesso à educação, fez/faz com que sejam ampliadas vagas para a educação infantil nos espaços comunitários de ensino, através dos convênios com as prefeituras municipais. Ainda de acordo a Susin (2009, p. 25), a educação comunitária de ensino:

[...] pauta os aspectos fundamentais que a constituem e buscando evidenciar a qualidade da educação praticada nestes espaços, as relações de poder que se configuram nesta forma de atendimento das crianças pequenas, tanto na comunidade quanto entre poder público e movimento social comunitário, a participação *em* e o pertencimento a um espaço de educação infantil comunitário e sua relação com a classe social do sujeito.

Com a pandemia da COVID-19, essas organizações tornam-se protagonistas, frente a um Estado incapaz de gerir a crise, conforme evidenciado pelo jornal a Folha de São Paulo, que a pandemia gerou 7 bilhões em doações e transformou o investimento social¹⁶ privado, superando a visão filantrópica dos anos de 1990. Com relação a educação em Camaçari, as Instituições comunitárias de educação infantil foram pioneiras na elaboração de estratégias para o ensino a distância, respeitando as singularidades de cada instituição (Sobrinho; Araújo; Neves, 2020), como descreve o artigo “Covid-19, Tecnologia Digital e Educação: reflexões sobre a suspensão das aulas no contexto das escolas e creches comunitárias do município de Camaçari.”

¹⁶ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2021/06/pandemia-gera-r-7-bilhoes-em-doacoes-e-muda-investimento-social-privado.shtml> Acesso em 05 de maio de 2022.

A tabela 2 abaixo apresenta as instituições de ensino comunitário, lócus deste estudo, com seus respectivos nomes fantasia, ano de fundação e quantidade de crianças atendidas.

Tabela 2 - Instituições de Ensino Comunitário de Camaçari/Ba, ano letivo 2023

INSTITUIÇÃO MANTENEDORA	NOME FANTASIA	ANO DE FUNDAÇÃO	Nº DE CRIANÇAS ATENDIDAS
Grupo de Mães Nossa Senhora do Amparo	Creche Escola Comunitária Nossa Senhora do Amparo	1994	249
Instituição Filantrópica Família Feliz	Creche Escola Família Feliz	2015	222
Associação Infrades de Assistência Social	Creche Escola Comunitária Senhora Santana	1993	100
Associação de pais e mestres escola Comunitária Emanuel do Ponto Certo e Adjacências	Escola Comunitária Emanuel	1996	63
Associação dos Moradores do Conjunto Habitacional Novo Horizonte	Escola Comunitária Brincando e Criando	1991	194
Associação de Pais e Mestres do Parque Florestal – ASPAMPAFA	Escola Creche Comunitária do Parque Florestal	1991	172
Associação Paulo Tonucci – APITO	Projeto Escola Infantil – APITO	1999	144
Associação Comunitária Estivas Buris de Abrantes – ACEBA	Escola Creche Comunitária Esperança da Estiva	2002	195
Associação Socioambiental da Bahia	Escola Creche Comunitária Esperança II	2001	97
Associação Socioambiental da Bahia	Creche Comunitária Esperança IV	2003	128
Associação Comunitária de Desenvolvimento de Parafuso	Escola Comunitária de Parafuso	2001	114
Centro Comunitária de Desenvolvimento Recanto das Árvores	Escola Comunitária Recanto das Árvores	2002	104
Escola e Creche Comunitária Carmem Mirim	ESCAM	2002	252
TOTAL			2.034

Fonte: Gerência de Matrícula - SGE, fevereiro de 2023.

Cabe ressaltar que a escolha em investigar especificamente as 13 escolas e creches comunitárias conveniadas com a Prefeitura Municipal de Camaçari se fundamenta em virtude da participação ativa da pesquisadora no coletivo dessas escolas creches comunitárias. Ela tem se envolvido em reuniões mensais e

desempenhado um papel de intermediação junto a Secretaria Municipal de Educação e aos Conselhos de Direitos. Acredita-se que a atuação da pesquisadora junto a

essas instituições tenha facilitado o acesso às informações relacionadas à política de convênios e ao modo como essas instituições promovem a política de Educação Infantil, bem como elas utilizam a política de Inclusão Digital em sua rotina escolar.

O quadro 1 abaixo apresenta uma síntese da metodologia onde são apresentados os métodos, os instrumentos e os autores utilizados.

Quadro 1 - Síntese da Metodologia

OBJETIVOS	MÉTODO	INSTRUMENTO	AUTORES
Identificar como as políticas públicas de Educação Infantil têm incorporado a política de inclusão digital nas instituições de ensino comunitário, como garantia de direito;	Pesquisa bibliográfica e documental.	Levantamentos na literatura científica e registro em Diário de Campo.	Maria Cecília Minayo (2012) Koche, (2011) Antônio Gil (2002) Augusto Triviños (1990)
Descrever as dificuldades e possibilidades encontradas pela gestão para promover a inclusão digital, com equidade de direitos e de oportunidades;	Pesquisa de Campo com observação não sistemática.	Observação; Questionários.	Maria Cecília Minayo (2012) Eni orlandi (1986,1999) Augusto Triviños(1990)
Refletir a relação entre a política pública de Educação Infantil e as tecnologias disponíveis no contexto educacional das instituições de ensino comunitário do município;	Entrevistas semiestruturadas.	Observação; Entrevista.	Maria Cecília Minayo (2012) Nubélia Silva e Raimundo Aragão (2012) Eni orlandi (1986,1999) Augusto Triviños (1990)
Discutir a relação entre inclusão digital e educação, considerando os discursos da equipe gestora das instituições pesquisadas.	Análise do discurso.	Grupo Focal	Helena Brandão (2019) Patrick Charaudeau & Dominique Maingueneau (2008) Bernadete Gatti (2005) Eni orlandi (1986,1999)

Fonte: elaborado pela autora, 2022.

Para a realização do primeiro objetivo específico – Identificar como as políticas públicas de Educação Infantil têm incorporado a política de inclusão digital nas instituições de ensino comunitário, como garantia de direito – com o intuito de responder se a política de educação infantil tem incorporado aspectos da política de inclusão digital e se de algum modo tem se refletido no ensino comunitário, fez-se necessário o levantamento da bibliografia e dos documentos que tratam da temática em questão.

O levantamento da literatura foi realizado nas bases de dados ERIC, SCIELO e Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizou-se os seguintes descritores:

- Macro categorias: Instituições de ensino comunitário; políticas públicas de educação infantil; Inclusão digital.
- Descritores da estratégia de busca nas bases dados: <POLÍTICAS PÚBLICAS> (and) <EDUCAÇÃO INFANTIL> (and) <INCLUSÃO DIGITAL> (and) <ENSINO COMUNITÁRIO>.

Além do acervo pessoal, que inclui a aquisição de livros físicos por meio de compras, sugestões de amigos/as, orientadora e banca de qualificação. Segundo enfatizado por Gil (2002, p. 41), o levantamento sistemático da literatura proporcionou à pesquisadora “maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses.” Também permitiu “conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema ou problema, tornando-se um instrumento indispensável para qualquer tipo de pesquisa.” (Koche, 2011, p.122).

Assim, após selecionar a literatura, foram realizados a leitura e fichamento, armazenados em uma planilha que compõe o diário de campo, juntamente com as observações identificadas na documentação selecionada, com base nas políticas públicas, tanto de educação infantil quanto de inclusão digital. O bom pesquisador, como observa Minayo (2012, p. 19), “[...] é o que indaga muito, lê com profundidade para entender o pensamento dos autores, que é crítico frente ao que lê, e que elabora sua proposta de pesquisa, informado pelas teorias, mas de forma pessoal e criativa”. Ele compreende que “o trabalho empírico só pode ter valor se a reflexão teórica que o funda também o tiver” (Quivy; Campenhoudt, 2008, p. 233).

A documentação faz parte deste arcabouço teórico. Por este motivo, analisou-se documentos oficiais, a exemplo da Constituição Federal (do artigo 205 ao 214); Lei de Diretrizes e Bases; Diretrizes Curriculares da Educação Infantil; Base Nacional Comum Curricular; Política Nacional de Educação Digital; Estudos Estratégicos: Tecnologias na Educação: construção de políticas pública; Mais e melhor educação: em casa. Para Moroz e Gianfaldoni (2006, p. 78) os documentos são importante fonte para o entendimento da problemática investigada e “[...] podem ser utilizados como

confiável de dados, desde que alguns cuidados sejam tomados como, por exemplo, certificar-se de que os documentos sejam autênticos e de que não sejam seletivos”.

Para atender o segundo objetivo: Descrever as dificuldades e possibilidades encontradas pela gestão para promover a inclusão digital, com equidade de direitos e de oportunidades, realizou-se observação *in loco*, nas 13 escolas creches comunitárias, onde foram analisados dois projetos financiados pelo Ministério Público do Trabalho em parceria com o CMDCA, ambos com o objetivo de atender a necessidade da inclusão digital nas instituições de ensino comunitário, no município de Camaçari-Ba. A observação *in locus*, segundo Silva e Aragão (2012, p. 50), “[...] se constitui de uma ação fundamental para a análise e compreensão das relações que o sujeito social estabelece entre si e com o meio em que vivem.” E que, de acordo com Marconi e Lakatos (1999, p. 190), “[...] não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar.” A observação permite ao pesquisador não apenas registrar o que está sendo dito, como também atentar para os pequenos detalhes, adotando um olhar mais atento sobre o que se fala e como se executa.

Ainda tendo a observação como tessitura, o terceiro objetivo: Compreender a relação entre a política pública de Educação Infantil e as tecnologias disponíveis no contexto educacional das instituições de ensino comunitário do município, buscou-se através da pesquisa de campo, realizar observação de forma não sistemática, duas vezes por semana, com duração de 4 horas, durante o segundo semestre de 2021, de forma presencial, atentando-se para a forma de gestão das políticas pública de inclusão digital e educacional. E, mesmo com a pandemia, foi possível realizar as observações a partir do 2º semestre, período que as aulas tenham voltado de forma presencial, em regime de rodízio. Em 2022 essa observação foi possível tendo 100% de presença dos estudantes e da equipe pedagógica.

Por fim, o último objetivo: Discutir a relação entre inclusão digital e educação, considerando os discursos da equipe gestora das instituições pesquisadas. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três gestoras, sendo que uma delas é responsável por duas OSC; além de criação de um grupo focal com sete gestores, sendo um homem e seis mulheres (com duração de 1:13:47) e aplicação de questionário com 13 coordenadoras pedagógicas, todas mulheres. Vale salientar que dois gestores não participaram por questões de saúde (estavam com suspeita de

COVID-19). A seleção dos participantes seguiu o critério de que “[...] eles possuem algumas características em comum que os qualifiquem para a discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo/expressivo.” (Gatti, 2005, p. 7).

Os participantes do Grupo Focal (com duração de 1:13:47) fazem parte das instituições que receberam tablets e notebooks, financiados pelo Ministério do Trabalho, através do Projeto Escolas Conectadas. Foi apresentado, tanto no grupo focal como nas entrevistas, o propósito da pesquisa, onde os participantes tiveram uma ideia sobre o interesse da pesquisadora, apresentando-os aos objetivos da pesquisa e, partindo-se deles, as perguntas foram desenhadas. Pediu-se autorização para que o grupo focal e as entrevistas fossem gravadas e todos concordaram, pois assim facilitaria ao pesquisador a transcrição das falas e análises. As gravações permitem à pesquisadora um maior detalhamento das informações fornecidas pelos entrevistados. Com o intuito de promover espontaneidade nas entrevistas, solicitou-se a cada gestor que se identificasse com um nome fictício, visando resguardar a identidade de seus nomes e das organizações da sociedade civil as quais representam.

Entrevistas semiestruturadas foram realizadas com as três gestoras (referentes às quatro escolas creche comunitárias), que não foram contempladas com os aparatos tecnológicos financiados pelo MPT/CMDCA, uma vez que estes não participaram do Projeto Escolas Conectadas e por este motivo não possuem em seus espaços escolares tablets, notebooks e impressoras. A não participação no projeto se deu por não estarem inscritas no CMDCA, um dos pré-requisitos para a participação. Cabe salientar que a inscrição no referido conselho é de suma importância, pois possui caráter deliberativo e controlador da política da criança e do adolescente, com função de propor, refletir e debater as questões ligadas a elas em todas as áreas. Este realiza visitas às instituições cadastradas como forma de validar as atividades realizadas.

As entrevistas foram realizadas em dias diferentes, através de um agendamento. Perguntas foram realizadas com os 7 gestores, através do grupo focal, conforme fora apresentado anteriormente. As entrevistas tiveram duração de 27:05 minutos na Escola Creche Comunitária 1, onde participaram duas pessoas; na Escola Creche Comunitária 2 e 3, participou apenas a presidente, ela é responsável por duas

creches escolas comunitárias, em bairros distintos, pois tem a OSC matriz e a filial, e o encontro teve duração de 10:32 minutos; e, por fim, a Escola Creche Comunitária 4, que teve a participação de 03 pessoas, com duração de 29:10 minutos. As perguntas foram categorizadas em diferentes naturezas, abrangendo aspectos explicativos, interrogativos, consequências, avaliativos e hipotéticos. Essa abordagem permitiu aos participantes, seguirem espontaneamente a linha de seus pensamentos “[...] e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.” (Triviños, 2019, p. 146).

A aplicação dos questionários com as 13 coordenadoras pedagógicas, foi administrado de forma online, com questões mistas (abertas e fechadas), utilizando o Google Forms, por se tratar de “[...] um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 190). Neste contexto, as coordenadoras pedagógicas das 13 escolas e creches comunitárias responderam ao questionário sobre as práxis pedagógicas, explorando tópicos sobre efetivação da inclusão digital nos espaços das escolas e creches comunitárias, bem como sobre o fazer pedagógico durante a pandemia e com o retorno no dito “pós-pandemia”. Cabe ressaltar que o questionário do google forms não permitia a escolha nomes, então a pesquisadora optou por atribuir nomes de mulheres que lutaram e continuam lutando por direitos ao longo da história, como forma de homenageá-las.

Assim, os principais instrumentos de coleta de dados foram: observação sistemática com registro no diário de campo, questionário, entrevistas, grupo focal, levantamento da literatura e documentação. O objetivo desses métodos foi buscar subsídios para compreender os espaços comunitários de educação infantil no processo de formação de toda a comunidade escolar para a inclusão digital, mediante análise educacional/pedagógico, administrativo, financeiro e aparatos tecnológicos, das creches escolas comunitárias conveniadas com a prefeitura municipal de Camaçari.

Vale salientar que, o projeto de pesquisa passou por revisão e reformulação, inicialmente nas disciplinas Projeto de Tese I e Projeto de Tese II, nos semestres letivos 2019.1 e 2019.2 e, posteriormente, pela avaliação da banca de qualificação, em outubro de 2020, composta pelo professor Dr. Romualdo Luiz Portela de Oliveira (USP), pela professora Dra. Maria Helena Bonilla (UFBA), Dra. Maria Cecilia de Paula

Silva (UFBA) e Dra. Giovanna Del Gobbo (University of Florence) que apresentaram contribuições importantes para o andamento da pesquisa.

2.3 TÉCNICA USADA NA ANÁLISE DOS DADOS

Utilizou-se como técnica para análise dos dados, a Análise do Discurso, por compreendermos que “[...] o discurso caracteriza-se como o que vem a mais, o que vem depois, o que se acrescenta.” (Orlandi, 1986, p. 108). Ou seja, com o papel de se estender a linguagem, tendo em vista que:

A linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento; a linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social; ela não é neutra, inocente e nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia. (Brandão, 2019, p. 11).

Neste processo de interação, de produção social, faz-se necessário apresentar os caminhos percorridos, bem como os que precisam ser trilhados pela comunidade local na construção desses espaços comunitários de ensino. Nessa perspectiva, compreendemos que por meio do discurso:

[...] se pode conhecer melhor aquilo que faz do homem um ser especial com sua capacidade de significar e significar-se. A análise de discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. (Orlandi, 1999, p.15).

Olhando por essa ótica, podemos inferir que, diante da realidade social, há uma relação estreita entre os espaços comunitários de ensino e a comunidade onde estão inseridas, informam o que fazem, convidando-a a participar e/ou a visitar, bem como realizando parcerias para manterem-se abertas com atividades socioeducativas e de educação infantil. No que tange a significar e significar-se, entendem que a educação é um direito e deveria ser garantido pelo município e não por elas, que o seu papel deveria ser o de fomentar conhecimento sobre a garantia de direitos, mas enquanto esse direito for negligenciado pelo Estado seguem buscando efetivá-lo. Essas interlocuções são importantes, pois “[...] a linguagem é lugar de conflito, de confronto

ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade, uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais.” (Brandão, 2019, p. 11).

O discurso como objeto sócio-histórico revela que o tempo e o espaço fazem parte das práticas sociais dos sujeitos. Conforme Pêcheux (1975), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. “Consequentemente, o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia compreendendo-se como a língua produz sentidos para os sujeitos”. (Orlandi, 1999, p. 17). Neste espaço de produção de sentido, o significado e o significar-se tornam-se aliados para que o conhecimento esteja presente no dia a dia das comunidades.

Ante o exposto, compreendemos que se faz necessário analisar as ideias, as condições socioeconômicas e, principalmente, as ações das escolas creches comunitárias no que diz respeito à inclusão digital na perspectiva da Análise do Discurso. É através do agir, diante das lacunas deixadas pelo Estado, que essas instituições efetivam a política pública de educação infantil no município de Camaçari. Isso se tornou uma prática de longa data, embora não devesse ser, uma vez que o município dispõe de recursos financeiros, para efetivar essa política pública, independentemente do apoio destas instituições.

Entendemos que os processos discursivos,

[...] constituem-se a fonte da produção dos efeitos de sentido no discurso e a língua é o lugar material em que se realizam os efeitos de sentido. Segundo esta perspectiva, se processo discursivo é produção de sentido, discurso passa a ser o espaço em que emergem as significações. E aqui o lugar específico da constituição dos sentidos é a formação discursiva, noção que, juntamente com a de condição de produção e formação ideológica, vai constituir uma tríade básica nas formulações teóricas de análise do discurso. (Brandão, 2019, p. 42).

Analisando as condições de produção do discurso, no que diz respeito às treze instituições pesquisadas, compreendemos que “[...] todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.” (Foucault, 2014, p. 41).

Ante os pressupostos teóricos apresentados, após uma pré-análise, os dados coletados com a pesquisa de campo foram organizados em cinco categorias de análise, a saber: a política de educação infantil e as tecnologias disponíveis nas escolas creches comunitárias; dificuldades e possibilidades encontradas pela equipe

gestora para promover a inclusão digital; ações das escolas creches comunitárias visando a inclusão digital; a relação entre inclusão digital e educação, considerando os discursos da equipe gestora; as tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem nas escolas creches comunitárias.

A primeira categoria de análise, intitulada de a política de educação infantil e as tecnologias disponíveis nas escolas creches comunitárias, traz para o debate a questão da democratização do acesso, pois o espaço acadêmico possibilita a circulação do discurso. Descrevendo como acontece a prestação de serviço entre município e escolas creches comunitárias, mediante contrato de repasse mensal e quais equipamentos foram adquiridos através de editais. “Nos estudos discursivos, não se separam forma e conteúdo e procura-se compreender a língua não só como uma estrutura, mas sobretudo como acontecimento” (Orlandi, 1999, p.19). Os sujeitos são afetados diretamente pela história em determinado espaço de tempo e ao mesmo tempo são produtores de histórias.

A segunda categoria, denominada de dificuldades e possibilidades encontradas pela equipe gestora para promover a inclusão digital por sua vez, amplia o debate sobre a educação enquanto política pública atrelada às tecnologias disponíveis. Essas instituições de ensino comunitário têm buscado, através de editais de projetos, aporte financeiro para fomentar a inclusão digital em seus espaços educativos, a exemplo dos projetos financiados pelo MPT/CMDCA, onde as crianças, adolescentes e docentes das escolas creches comunitárias acessam as tecnologias digitais móveis.

Dando continuidade, a terceira categoria de análise, intitulada de ações das escolas creches comunitárias visando a inclusão digital, essa aprofunda o debate sobre como se tem gerido estes espaços comunitários. Tais espaços comunitários de ensino têm desenvolvido atividades não só com o público da educação infantil, mas também atividades socioeducativas para adolescentes e jovens, fomentando a cidadania digital e o protagonismo juvenil. “No interior da análise do discurso – segundo uma perspectiva histórica, o acontecimento discursivo se define em relação à inscrição do que é dito em um momento determinado em configurações de enunciados”. (Charaudeau, Maingueneau, 2008, p. 29). Esta categoria revela através dos enunciados as experiências dos acontecimentos das instituições de ensino comunitário participantes da pesquisa.

A quarta categoria de análise, denominada de: a relação entre inclusão digital e educação, considerando os discursos da equipe gestora, apresenta a posição dos gestores (coordenadores pedagógicos e presidentes) sobre a inclusão digital e os campos de experiências dispostos na BNCC e como acontece a mediação entre professor e aluno com as TIC.

Para finalizar à discussão, a quinta e última categoria de análise, intitulada de as tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem nas escolas creches comunitárias, os interlocutores da pesquisa descrevem sobre a necessidade da inclusão digital nos espaços educativos e de processos formativos centrados, fortalecidos e sistematizados por todos que pensam a educação ampliando as possibilidades de aprender, comunicar e produzir conhecimento. “Na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (Foucault, 2014, p. 42), colocará em risco a gestão diante as dificuldades encontradas.

Assim, a partir da questão de pesquisa e dos objetivos geral e específicos desenhados, as categorias de análise acima citadas retomam as discussões e problematizações feitas nas seções anteriores.

2.4 EDUCAÇÃO INFANTIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DIGITAL EM ESPAÇOS COMUNITÁRIOS DE ENSINO

A pesquisa bibliográfica teve seu ponto de partida nas bases de dados Instituto de Ciências da Educação-ERIC, Scientific Electronic Library Online-SciELO e Banco de Teses e Dissertações da CAPES-BTDC para o delineamento do objeto de pesquisa. A primeira etapa envolveu uma pesquisa pelas quatro palavras-chave no BTDC, colocando cada categoria entre aspas e inserindo “and” entre elas para direcionar a busca para resultados que contemplassem as quatro categorias da pesquisa. Contudo, não houve nenhum resultado para esta busca. Por esse motivo, a segunda parte foi combinar as palavras chaves em trios para vislumbrar um percurso de análise com achados que contribuam para esta tese de doutoramento.

No exercício investigativo outras tentativas foram realizadas combinando as categorias para compreensão das pesquisas próximas ao tema realizadas na área de

educação. Neste sentido, examinando a combinação de "políticas públicas" and "educação infantil" and "ensino comunitário" foram encontrados 587 resultados. Ao refinar a busca marcando "educação" na área de concentração, conhecimento e avaliação, foram localizados 36 estudos publicados, no período de 2013 a 2021, conforme análise disponíveis no quadro 2.

Entre os estudos localizados, 22,22% correspondem a teses e 77,78%¹⁷ a dissertações, sendo notável o protagonismo das pesquisas realizadas na região Sul do país. Embora a categoria "educação infantil" tenha sido parte da busca, três pesquisas tratam da transição entre a educação infantil e o ensino fundamental ou práticas comuns a ambas as etapas. Em contrapartida, duas pesquisas têm essa etapa de ensino como objeto central. Ainda destacando as etapas, outras duas abordam as creches. Todavia, neste panorama de pesquisas desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação, nenhuma trata estritamente sobre o ensino comunitário.

Quadro 2 – Pesquisas disponíveis no BTDC

TÍTULO	AUTOR	TITULAÇÃO	UNIVERSIDADE	ANO
Uma análise da judicialização da educação superior no âmbito da universidade federal de Uberlândia a partir de sua expansão em 2006'	Elis Regina Garcia da Silva	Mestrado	Universidade Federal de Uberlândia	2021
O plano nacional de educação (2014-2024): perspectivas para a (não) efetividade do direito à educação, no âmbito da educação infantil e do ensino fundamental	Cristiane Feldmann Dutra	Doutorado	Universidade La Salle	2021
Da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental: reflexões sobre o processo de transição escolar e formação inicial de pedagogos(as) na Universidade Federal do Amazonas	Sinara Narciso de Lima Aguiar	Mestrado	Universidade Federal do Amazonas	2021
Educação inclusiva no Brasil e na Colômbia: pesquisa comparativa sobre políticas públicas	Daniela Palacio Marin	Mestrado	Universidade Estadual de Maringá	2020
O processo de alfabetização e letramento na transição da educação infantil para o ensino fundamental no município de São Carlos/SP	Lucimara Artussa	Mestrado	Universidade Federal de São Carlos	2020
A importância dos espaços para aprendizagem e desenvolvimento da criança da educação infantil nos CMEI'S de Curitiba	Fernanda Grazielle Valoto da Silva	Mestrado	Universidade Tuiuti do Paraná	2020

¹⁷ Entre os 36 resultados, 8 são teses de doutorado e 28 são dissertações de mestrado.

Políticas educacionais e narrativas das professoras de educação infantil: produzindo novos sentidos para formação em serviço na rede pública de ensino	Ana Paula Santos Lima Lanter Lobo	Doutorado	Universidade Federal Fluminense	2019
O cotidiano na educação infantil: espaços, tempos, ações e o lugar dos bebês	Andreia Aparecida Liberali Schorn	Mestrado	Universidade Federal de Santa Maria	2018
Políticas para a educação infantil: o lugar da consciência fonológica na base nacional comum curricular	Ana Paula Barbieri de Mello	Mestrado	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai E das Missões	2018
Políticas públicas de creches da Semed em Manaus: organização do atendimento e da oferta no sistema ensino público do município	Elane da Silva Batista	Mestrado	Universidade Federal do Amazonas	2018
O trabalho docente na educação infantil da rede municipal de ensino de Teresina no âmbito do Programa Alfa e Beto	Cristiane Rego dos Anjos	Mestrado	Fundação Universidade Federal do Piauí	2018
A literatura infantil no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas municipais de Vilhena-RO	Adriana Silva da Costa	Mestrado	Universidade Federal de Mato Grosso	2018
Nas trilhas do dito e do escrito: práticas de ensino de leitura na educação infantil em Catalão – GO	Maysa Mamedio Martins Viana	Mestrado	Universidade Federal de Goiás	2018
A educação infantil e o ensino fundamental: a centralidade das infâncias e brincadeiras de uma escola com crianças	Daniella Salviana Faria	Mestrado	Universidade Federal de Uberlândia	2018
Coordenação pedagógica em instituições públicas de educação infantil de São Paulo: formação e profissão	Janaina Cacia Cavalcante Araujo	Doutorado	Universidade de São Paulo	2018
Formação continuada para professores da educação infantil: entre políticas e vozes na rede municipal de ensino de Itapetinga (BA)	Jorsinai de Argolo Souza	Mestrado	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	2017
Os desenhos animados e a prática pedagógica educacional na educação infantil: uma aventura dialógica no estágio curricular	Kamila Regina de Souza	Doutorado	Universidade do Estado de Santa Catarina	2017
O brincar para crianças de zero a seis anos: legislação educacional nacional e a proposta curricular do município de Maringá/PR	Flavia dos Reis Suzuki Penteadó	Mestrado	Universidade Estadual de Maringá	2016
Tensões e contradições do processo de construção das diretrizes para a política pública de educação infantil do campo	Ana Corina Machado Spada	Doutorado	Universidade de Brasília	2016
O discurso de professores sobre a “grande divisa” entre a educação infantil e o ensino fundamental: o funcionamento de estratégias argumentativas	Juliana Aparecida Possidonio	Mestrado	Universidade de São Paulo	2016

Análise das políticas públicas da gestão do financiamento para a educação básica: a educação infantil e o ensino fundamental em Maringá (2001-2004)	Mara Cecilia Rafael	Doutorado	Universidade Estadual de Maringá	2016
Educação de 0 a 3 anos: a qualidade na perspectiva das famílias de uma creche conveniada	Zenaide de Sousa Machado	Mestrado	Universidade Federal de Santa Catarina	2015
Políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil: acervos para os anos iniciais do ensino fundamental	Ingobert Vargas de Sousa	Mestrado	Universidade Federal de Santa Catarina	2015
A inserção de bebês em creches: um olhar para as políticas públicas	Patricia Cristina Santos da Silva	Mestrado	Universidade Metodista de São Paulo	2015
Educação infantil: retrato de uma rede municipal de ensino	Afonso Canella Henriques	Mestrado	Universidade Federal de São Carlos	2015
A produção do conhecimento em políticas públicas de educação infantil na região Centro-Oeste (2000-2010)	Aparecida Maria Fonseca	Doutorado	Universidade Federal de Uberlândia	2015
Constituição da identidade do gestor de educação infantil na rede municipal de ensino de Campinas: prazer e sofrimento no trabalho	Rafaela Maria Alves Lopes	Mestrado	Universidade Estadual de Campinas	2014
Ensino fundamental de 9 anos: análise da política em uso	Dulcelina da Luz Pinheiro Frasseto	Mestrado	Universidade da Região de Joinville	2014
Da educação infantil para o ensino fundamental: outro espaço, outras experiências? O que dizem às crianças?	Edilamar Borges Dias	Mestrado	Universidade da Região de Joinville	2014
Como anda a pré-escola? Uma análise das práticas pedagógicas após a lei de ampliação do ensino fundamental (lei 11.274/06)	Maele Cardoso Avila	Mestrado	Universidade da Região de Joinville	2014
Assistência estudantil na Universidade Federal de Santa Catarina: uma análise inicial do Programa Bolsa Estudantil	Franciele Stolf Bertoldi	Mestrado	Universidade Federal de Santa Catarina	2014
Custo aluno/ano da educação infantil da rede pública municipal de ensino de Teresina-PI, em 2012	Antonia Melo de Sousa	Mestrado	Universidade Federal do Piauí	2014
As parcerias público privadas na educação infantil. Um estudo sobre a laicidade do estado e a religiosidade de instituições conveniadas	Volnei Bispo de Almeida	Mestrado	Universidade Metodista de São Paulo	2014
Interfaces: educação especial & seguridade social	Angela Maria Caulyt Santos da Silva	Doutorado	Universidade Federal do Espírito Santo	2014
Programa de apoio pedagógico: a política do segundo professor na visão dos profissionais	Nathalia Galo Farnocchi	Mestrado	Universidade de São Paulo	2013
Mídia-educação no ensino médio em Moçambique: cenários e perspectivas nas escolas públicas da cidade de Maputo	Elias Gilberto Filimone Djive	Mestrado	Universidade Federal de Santa Catarina	2013

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Seguindo com a combinação de três categorias, buscando "políticas públicas" and "educação infantil" and "inclusão digital" foram encontrados apenas quatro resultados apresentados no quadro 3. A partir deste resultado, pode-se concluir a existência de um hiato nas pesquisas de mestrado e doutorado investigando sobre políticas públicas, educação infantil e inclusão digital, afinal, todas as encontradas foram realizadas entre 2005 e 2016.

Os resultados apontam quatro pesquisas que efetivamente tratam da inclusão digital, a saber: Penteado (2016), Maia (2012), Muñoz (2010) e Morselli (2005). As investigações estão restritas às dissertações de mestrados em universidades das regiões Nordeste, Sudeste e Sul, evidenciando a ausência da massificação ou ampliação e aprofundamento de pesquisas sobre tema em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*.

Quadro 3 - Mapeamento das produções cujas palavras-chave incluem “políticas públicas”, “educação infantil” e “inclusão digital” disponíveis no BDTD-CAPES.

TÍTULO	AUTOR	TITULAÇÃO	UNIVERSIDADE	ANO
Inclusão digital na educação infantil: culturas infantis nas culturas contemporâneas	Fabiana Rampelotto Penteado	Mestrado	Universidade Federal de Santa Maria	2016
Ensinar matemática com uso de tecnologias digitais: um estudo a partir da representação social de estudantes de pedagogia	Dennys Leite Maia	Mestrado	Universidade Estadual do Ceará	2012
O uso do computador na educação infantil	Rosane Maria Muñoz	Mestrado	Universidade Federal do Espírito Santo	2010
Políticas públicas: inclusão digital - Projeto Didaktos em São Caetano do Sul - São Paulo	Nizi Voltareli Morselli	Mestrado	Universidade São Marcos	2005

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Cabe observar que a dissertação intitulada “Ensinar matemática com uso de tecnologias digitais: um estudo a partir da representação social de estudantes de pedagogia”, elaborada por Dennys Leite Maia, da Faculdade Estadual do Ceará (publicada em 2012), bem como a dissertação sobre “O uso do computador na educação infantil”, de Rosane Maria Muñoz, da Universidade Federal do Espírito Santo (publicada em 2010), aparecem com a informação “Trabalho anterior à Plataforma Sucupira” quando pesquisadas nas bases de dados da CAPES. Diante disso, buscamos obter esses trabalhos nos repositórios das respectivas

universidades, porém, sem sucesso, visto que não havia arquivo disponível. Por fim, a última dissertação com o título “Políticas públicas: inclusão digital - projeto Didaktos em São Caetano do Sul - São Paulo”, elaborada pela autora Nizi Voltareli Morselli, vinculada à Universidade São Marcos em 2005, não foi possível acessar, uma vez que essa Instituição foi descredenciada.

Por este motivo, a única dissertação utilizada foi a da autora Fabiana Rampelotto Penteado (2016) intitulada Inclusão digital na educação infantil: culturas infantis nas culturas contemporâneas, da Universidade Federal Santa Maria. Vale salientar que este trabalho tem aderência a atual pesquisa, pois a inclusão digital nos espaços educativos de educação infantil, além de proporcionar igualdade de oportunidades, pode impactar na aprendizagem.

Migrando a busca para a plataforma ERIC, foi necessário traduzir as palavras-chave para o inglês e pesquisar por <public policies basic education digital inclusion>, selecionando as duas caixinhas para restringir a busca aos artigos analisados por pares e aos textos disponíveis integralmente, apareceu o resultado de 189 obras. Refinando a busca marcando Brasil como localização foram encontrados 12 artigos detalhados no quadro 4 abaixo. Esta busca objetivou-se a ampliação do referencial teórico da pesquisa pelo potencial dos resultados serem citados na tese e ampliação teórica ao ler os autores utilizados pelos pares. Porém, a ausência de resultados para as buscas com as quatro categorias desta pesquisa na SCIELO e no BTDC evidenciam a exploração de temas discutidos em outras pesquisas por um caminho ainda não publicado nessas importantes bases de dados.

Quadro 4 - Resultado do mapeamento realizado na biblioteca digital ERIC

TÍTULO	AUTOR	UNIVERSIDADE	TIPO DE PUBLICAÇÃO	LOCAL DA PUBLICAÇÃO	ANO
Educação superior aberta para refugiados acessarem: aprendizado virtual na pandemia de covid-19	Margarita Victoria Gomez	Universidade de São Paulo	Artigos de Periódicos	International Journal of Instruction	2022
Situação da educação especial no Brasil e no Canadá durante a pandemia da covid-19	Rosana Carla do Nascimento Givigi, Denise Meyrelles de Jesus e	Universidade Federal de Sergipe e Universidade Federal do Espírito Santo	Artigos de Periódicos	Problems of education in the 21	2022

	Raquel Souza Silva				
Educação a distância e políticas nacionais de formação de professores: evidências de implementação em uma perspectiva multinível	Breyner Ricardo de Oliveira Jianne Ines Fialho Coelho & Ellen Maira de Alcântara Laudaes	Universidade Federal de Ouro Preto	Artigos de Periódicos	Education Policy Analysis Archives	2021
Desafios para a formação inicial de professores de física em um estado do nordeste brasileiro em tempos de pandemia	Micaías A. Rodrigues	Universidade Federal do Piauí	Documentos de Discursos/ Reuniões	Proceedings of the 4th International Baltic Symposium on Science and Technology Education	2021
Políticas brasileiras de tecnologia na educação: história e lições aprendidas	José Armando Valente e Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida	Universidade Estadual de Campinas e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Artigos de Periódicos	Education Policy Analysis Archives	2020
Inclusão de pessoas com deficiência no Brasil: rumo a uma análise política omnilética	Mônica Pereira dos Santos	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Artigos de Periódicos	European Journal of Educational Management	2019
A eficácia de projetos educacionais de inclusão digital em comunidades com alta vulnerabilidade social	Francisco Roberto Ferreira dos Santos e Ildelfonso Rodrigues Teixeira	Pontifícia Universidade Católica de Brasília e Universidade de São Paulo	Artigos de Periódicos	World Journal of Education	2017
Reformas do ensino superior: américa latina em perspectiva comparada	Andrés Bernasconi e Sergio Celis	Pontifícia Universidade Católica do Chile e Universidade do Chile	Artigos de Periódicos	Education Policy Analysis Archives	2017
Oferta de educação para todos: comparando perspectivas de todo o mundo	Diversos	Variados	Anais	Livro da Conferência Sociedade Búlgara de Educação Comparada	2016
Formação de professores para o uso das	Danielle Aparecida do	Universidade Estadual Paulista	Artigos de Periódicos	Universal Journal of	2016

tecnologias digitais	Nascimento dos Santos, Elisa Tomoe Moriya Schlünzen e Klaus Schlünzen Junior			Educational Research	
Política de inclusão escolar e práticas curriculares: estratégias de ensino para a preparação conceitual do público-alvo da educação especial	Regina Célia Linhares Hostins e Suelen Garay Figueiredo Jordão	Universidade do Vale do Itajaí	Artigos de Periódicos	Education Policy Analysis Archives	2015
Habilidades de informática e uso de mídias digitais entre jovens estudantes no rio de janeiro	Rosália Duarte, Sibelle Cazelli, Rita Migliora e Carlos Coimbra	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e Museu de Astronomia e Ciências Afins	Artigos de Periódicos	Education Policy Analysis Archives	2013

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Em consonância com o período das teses e dissertações encontradas, os artigos e relatórios disponíveis na plataforma ERIC foram publicados nos últimos dez anos, as investigações seguem acontecendo nas regiões Nordeste, Sudeste e Sul, com maiores predominâncias nas universidades do estado de São Paulo. Não foi necessário traduzir o resumo dos textos tendo em vista a tradução da página na biblioteca online realizada pela extensão do navegador. Por isso, apenas ao abrir a versão do texto completa ele aparece em inglês, por ser o idioma da publicação; contudo, cabe salientar, que a tradução da introdução e do resumo foi realizada no “Google Tradutor”.

Cinco das publicações estão disponíveis na *Education Policy Analysis Archives*, sendo que um dos trabalhos foi apresentado no Simpósio Báltico Internacional sobre Educação em Ciência e Tecnologia. Entre os resultados, há uma edição de uma revista com artigos sobre a política de educação superior na América Latina e outro livro dos anais da 14ª Conferência Anual da Sociedade Búlgara de Educação Comparada.

Em linhas gerais, as publicações têm como foco a pandemia do coronavírus com seus respectivos recortes, a saber: apresentaram análises em torno do uso de tecnologia na educação inclusiva; evidenciaram o processo formativo dos gestores pelo "Programa Nacional Escola de Gestores" (PNEG); análises sobre políticas públicas de implementação de tecnologias de informação e comunicação na educação; discussão sobre a eficácia de projeto de inclusão social analisando um experimento malsucedido em comunidade de elevada vulnerabilidade social.

Conquanto, ante a escassez de pesquisas dialogando diretamente com esta investigação, optou-se por não aprofundar as leituras nos achados do levantamento. Assim, especificamente, totalizou-se 36 teses e dissertações encontradas no BTDC com o jogo das palavras-chave e foram lidos apenas os resumos de cada documento. Enquanto os artigos encontrados na biblioteca digital ERIC foram lidos resumos, introdução e conclusão, cujas averiguações foram organizadas acima.

Essas informações dos bancos de dados revelam a falta de estudo sobre as tecnologias digitais nos ambientes escolares. Pois, o Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC), instituído em 2017, tem como objetivo apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica. Este programa foi base para que a política pública de Inovação Educação Conectada, fosse instituída com lei em 2018. Nos estudos estratégicos de número 14 da câmara dos deputados, observou-se que:

Na educação infantil, pouco mais da metade das escolas municipais (57,30%) têm acesso à banda larga. Estas concentram 76,10% das matrículas dessa etapa. Observa-se que não há informação no Censo Escolar 2021 sobre o uso pedagógico da internet e demais recursos digitais na educação infantil. Sobre os materiais didáticos (jogos educativos, brinquedos, materiais para as atividades artísticas), não há discriminação sobre os que são digitais, pois apesar de a BNCC prever a incorporação de recursos digitais na pré-escola tanto para auxiliar as metodologias de ensino quanto para a introdução de reflexões sobre o uso das mídias tecnológicas. (Brasil, 2022, p. 67).

Destarte, este estudo é de significativa relevância, pois a pandemia da COVID-19 fez com que as tecnologias digitais fossem repensadas por todos: políticos, gestores, professores, pais e estudantes. Até então,

[...] a disponibilidade de computadores, de mesa ou portáteis, e tablets informada anteriormente não contempla todos os alunos nem significa

equipamento aptos para uso. A relação computador por aluno no período de 2015 a 2019 piorou, passando de 29,4 alunos por computador para 35,7, e gestores e professores apontam a obsolescência e a falta de manutenção como relevantes obstáculos para a integração das TDICs na educação. (TCU, 2022)

Essa triste realidade do Brasil motivou as escolas de ensino comunitário de Camaçari a agirem. Em virtude da conexão com a comunidade local, elas adotaram ações personalizadas e significativas para atender às necessidades dos estudantes, proporcionando acesso equitativo à inclusão digital.

3 EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL NO CONTEXTO BRASILEIRO

O Brasil é um país historicamente caracterizado pela desigualdade na distribuição de riquezas e rendas, também em outras dimensões, inclusive no campo educacional que, ao longo da história, tem sido bastante negligenciado pelos governantes. A educação das crianças no decorrer da história, além de complexa, é multifacetada. Tais desafios incluem o acesso limitado, que por muitos anos foi restrito a camadas sociais privilegiadas; infraestrutura precária, que ainda afeta muitas unidades escolares com a falta de estrutura adequada; material didático; e formação de professores. Os desafios mencionados continuam a impactar negativamente a qualidade e a equidade na educação infantil no país.

A Organização das Nações Unidas (ONU) preconiza no artigo 26, da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que todas as pessoas têm direito à educação, que deve ser gratuita, ao menos nos estágios elementar e fundamental, e a elementar compulsória. No entanto, aqui nem sempre foi assim, mesmo compreendendo que o direito à educação está presente desde a Constituição de 1824, período imperial, que prescreve a instrução primária como gratuita a todos os cidadãos. Esse direito até a constituição de 1988 foi negado e/ou negligenciado a muitos/as brasileiros/as.

Muitos são os desafios encontrados e as motivações que possam justificar os porquês de as políticas educacionais não chegarem às escolas, conforme o que foi sistematizado nas legislações vigentes. A promoção de mudanças sociais, econômicas e culturais nos espaços escolares dos municípios brasileiros é essencial. Muitas vezes a falta de efetivação das políticas públicas tem sido o principal fator de violação de direitos e, diante disso, emergem os movimentos sociais articulados à educação, complementando a lacuna deixada pelo Estado.

No período de 2019 a 2022, percebeu-se, com ainda mais força, como as concepções ideológicas e políticas dos governantes interferem diretamente nos recursos a serem destinados à educação. Para Taffarel e Neves (2019, p. 310) “[...] a lógica do governo Bolsonaro é que os serviços devem ser prestados pelo setor privado, o que implica a diminuição ou retirada da participação do Estado como prestador de serviço.”

Durante o governo Bolsonaro, em especial, o entendimento era que a educação pública é um serviço e não um direito, a exemplo da:

[...] aprovação de medida de entrega do pré-sal ao capital internacional; o não cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação; a alteração dos perfis dos componentes do Conselho Nacional de Educação – CNE e do Fórum Nacional de Educação, com a entrada dos empresários do setor privatista da educação (Todos pela Educação) e a indicação de um militar para a Secretaria Executiva do CNE; a aprovação da Reforma do Ensino Médio; a aprovação da autoritária e esvaziadora do currículo Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovação da Emenda Constitucional 95/16 que institui o ajuste fiscal e limita investimentos em educação e saúde; aprovação das medidas que permitem a terceirização sem limites, que precariza o trabalho docente; a aprovação da reforma trabalhista, que atinge os trabalhadores em geral e em especial os trabalhadores da educação, o exercício do magistério, o trabalho docente, pois retira dos professores o atual modelo de aposentadoria aumentando o tempo mínimo de serviço necessário para que o docente tenha direito à aposentadoria. Mas, existem outras medidas específicas que estão atingindo a Educação, desde a creche, passando pela educação de jovens e adultos e alcançando o ensino superior. Elas estão relacionadas ao financiamento da Educação, da Ciência e da Tecnologia, a gestão, a formação inicial e continuada dos professores e professoras, ao trato com o conhecimento científico, ao currículo escolar, aos métodos e técnicas de ensino, à censura nas escolas, à negação da ciência, ao projeto Escola Sem Partido, a educação domiciliar, a militarização das escolas públicas, ao ataque ao direito de cátedra, ao ataque a autonomia dos sistemas de ensino e, em especial, nas universidades, a autonomia de gestão, administração, financeira e didático pedagógica. (Taffarel; Neves, 2019, p. 318).

Essas medidas precarizaram a educação e com a pandemia da COVID-19 as perdas educacionais foram muitas, tanto para a Educação Básica quanto para a Educação Superior. Para as autoras supracitadas, o governo Bolsonaro trouxe destruição educacional a partir da “[...] implementação da política neoliberal radicalizada que preconiza privatizar, desmontar o patrimônio público, entregar as riquezas e abrir o Brasil ao capital imperialista predatório e parasita.” (Taffarel; Neves, 2019, p. 317). Há governos que acreditam que os investimentos devem ser maiores na área de saúde, outros no social, outros em habitação, outros, inclusive, acham que não deve haver investimento em nenhuma área.

Pensando na transformação social, a educação deveria ser uma das principais pautas de todos os governantes, pois, através do acesso ao conhecimento, os indivíduos teriam repertório para modificar as realidades: social, econômica e cultural

de qualquer município, estado e nação, mas ainda é muito insuficiente em todo o país. Pode ser utópico, porém as ações dos governos federal, estaduais e municipais sobre a educação deveriam estar traçadas sob a ótica da necessidade das escolas e da comunidade local.

Para Taffarel e Neves (2019, p. 317), a “Educação Estatal, pública, inclusiva, laica, democrática, de qualidade e socialmente referenciada, em patamares conseguidos nos últimos governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, está sendo destruída”. Culturalmente, o Brasil é um país onde os governantes frequentemente não dão continuidade a ações governamentais de administrações anteriores, mesmo que estes projetos e programas tenham sido referência, inclusive para outros municípios e/ou estados, porém terminam implantando novas propostas, que muitas vezes possui o mesmo escopo. Isso ocorre, apenas para fortalecer seu próprio seu nome e a imagem do seu partido político, colocando em destaque seu projeto pessoal de governo.

Embora existam leis que tenham sido estabelecidas para garantir o direito à educação, durante muito tempo, o percentual de pessoas não alfabetizadas era algo alarmante na sociedade brasileira. Não havia, por parte dos governantes, a intencionalidade de promover a educação como política pública. Foi somente a partir da década de 1930, pressionados pelos movimentos sociais, a exemplo dos pioneiros da educação nova, que reivindicavam a escolarização como prioridade, que começam a pensá-la como política pública. Nesse contexto, é criado o Ministério de Educação e Saúde e, conseqüentemente, passa-se a pensar a respeito de um Sistema de Ensino.

3.1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL AO LONGO DA HISTÓRIA

A função reguladora do Estado brasileiro, ao longo da história, consiste em regulamentar, por meio da legislação, a rotina das instituições de ensino da Educação Básica à Educação Superior. A efetivação das políticas educacionais, frente às peças jurídicas (diretrizes, orientações, pareceres, resoluções decretos, portarias e leis) demonstra as ações dos governantes para sistematizá-las. Para Dourado (2007), estabelecer a articulação dos sistemas de ensino, respeitando as concepções e

cenários - por sua vez complexos e com realidades distintas – fomenta o repensar sobre gestão, formação e financiamento da educação.

No entanto, cabe observar que, durante muito tempo, a educação no Brasil, segundo Cordioli (2011), foi pensada para formar a elite, os filhos/as dos grupos abastados. Quando abordamos a história da educação no Brasil, a princípio estava vinculada ao projeto colonial de catequese dos povos nativos como proposta política e econômica. Nesse sentido, apontaram aqui os Jesuítas que, não somente se responsabilizaram pela evangelização junto às comunidades indígenas, mas foram eles que criaram as primeiras diretrizes de educação no Estado Brasileiro: O *Ratio Studiorum*¹⁸. Dessa forma, faz-se necessário analisar o contexto da educação jesuítica, refletindo as condições em que ocorreu inicialmente o processo de “ensino” dos povos indígenas, posteriormente, as primeiras escolas e as reformas pombalinas¹⁹. Vale ressaltar que essa abordagem parte de uma proposta política do governo de Portugal favorecendo aculturação e assimilação dos povos colonizados, incluindo os negros escravizados, na difusão de sua língua, cultura e religião portuguesas, às custas da negação da identidade do outro.

Ao longo do século XX, os movimentos sociais fomentaram diversas propostas educacionais pressionando os governantes brasileiros a garantir Educação Básica a todos os cidadãos e cidadãs brasileiras (Gonh, 2012). Frente às reivindicações da sociedade civil organizada, alguns estados brasileiros, entre os anos de 1920 e 1930, na Primeira República, alguns ícones da elite brasileira, dentre eles educadores, organizaram o movimento dos pioneiros pela educação nova. Esse movimento debateu a educação tradicional, onde o aluno passaria a ser o centro da aprendizagem, e assim alguns estados realizaram reformas educacionais, conforme tabela 3 abaixo.

¹⁸ Um sistema educacional desenvolvido pela Companhia de Jesus (Ordem dos Jesuítas) no século XVI. Foi uma espécie de manual que estabelecia os princípios e diretrizes para o funcionamento e organização das instituições educacionais jesuítas. O principal objetivo do "Ratio Studiorum" era padronizar o ensino nas instituições dirigidas pelos jesuítas, garantindo uma educação de qualidade consistente em todas as regiões onde a Companhia estava presente. Eles procuravam formar indivíduos altamente educados, eruditos e espiritualmente comprometidos. (Aranha, 1996)

¹⁹ O Marquês de Pombal, em 1759, expulsou os jesuítas de Portugal e de suas colônias. Da mesma maneira, há um retrocesso no processo de expansão das escolas sob o domínio da igreja. Esse rompimento entre o Estado e a Igreja fez criar perspectivas de aulas, ainda que mantivessem as diretrizes jesuíticas.

Tabela 3 - Reformas Educacionais regionais no Brasil da década de 1920-30

ESTADO	RESPONSÁVEL	ANO
São Paulo	Sampaio Dórea	1920
Ceará	Lourenço Filho	1923
Bahia	Anísio Teixeira	1925
Minas Gerais	Francisco Campos	1927
Distrito Federal (Rio de Janeiro)	Fernando de Azevedo	1929
Pernambuco	Carneiro Leão	1929
São Paulo	Lourenço Filho	1930

Fonte: Cordioli (2011, p. 77).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932 por um grupo de 26 educadores e intelectuais, apresentou princípios e bases para uma reforma do sistema educacional brasileiro. Redigido por Fernando de Azevedo, o manifesto foi assinado por Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Heitor Lira, Carneiro Leão, Cecília Meireles, dentre outros. O documento propôs uma série de reformas educacionais, a saber: ensino obrigatório até os 18 anos; criação de fundos financiados por uma percentagem das receitas arrecadadas pela União, os estados e os municípios. Secretário de educação (1932-1935), Anísio Teixeira, sob inspiração do manifesto, introduziu várias reformas no sistema educacional, criou a Universidade no Distrito Federal, em São Paulo, no Rio de Janeiro e Pernambuco (INEP, 1944).

O referido manifesto, pensado por tão célebre grupo de intelectuais, tinha como objetivo sensibilizar a sociedade a pressionar o governo, para prover educação básica para todos. Apesar de ser um documento antigo, ainda atualmente, percebe-se que não conseguimos cumprir a universalização da educação, em pleno ano de 2023. Quiçá afirmar que os discentes da Educação Básica estão aprendendo de fato. Anísio Teixeira relata no manifesto de 1920 que a formação de uma sociedade humana mais justa deve se dar desde a Educação Infantil à Educação Superior de forma gratuita, obrigatória e laica (Brasil, 2014).

Ouvimos comumente entre as pessoas mais velhas frases do tipo “No meu tempo a escola pública era diferente”. No entanto, a pergunta que precisamos fazer é: quantos por cento da população realmente tinha acesso à educação naquela época? E qual/quais classe/s frequentava/m a escola? O desejo dos pioneiros da educação nova era que tanto os ricos e quanto os pobres pudessem sentar lado a lado nos bancos das escolas públicas? Esse manifesto deixa como legado que a ciência da educação precisa evoluir e o Estado deve assumir a responsabilidade pela educação, pela ciência, de forma sistematizada com conteúdo e métodos que se

aproxime da realidade do aluno. Enfim, que a escola pública precisa acompanhar a evolução da sociedade, não pode permanecer distante do pensamento e das ações que a cercam. O Manifesto teve significativa importância na Constituição Federal de 1934, a qual dedica um capítulo inteiro à educação, passando a considerá-la política pública. No artigo 149, a Constituição estabelece que:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (Brasil, 1934).

A proposta era incentivar a educação para que, por meio dela, as futuras gerações estivessem preparadas para assumir os postos de trabalho que vinham surgindo com o processo de industrialização do país. Processo em que as pessoas passaram a ter direitos e deveres constituídos com legislações específicas.

O período da Segunda República (1930-1945) foi marcado pelo protagonismo dos movimentos sociais no campo educacional, que, por meio das suas pautas de reivindicações e ações, forçava os governantes a criar leis orgânicas, com destaque para os ensinos técnico comerciais, industriais e agrícolas (Cordioli, 2011). Leis essas ainda presentes nas legislações educacionais, a exemplo dos cursos profissionalizantes. Período esse em que as políticas educacionais, observa o referido autor, marcado por: Organização Formal e Sistema Dual - educação humanista para os filhos das oligarquias e educação profissionalizante para filhos das classes trabalhadoras.

Em relação a dualidade no sistema educacional, na Segunda República, as instituições de ensino eram pensadas para ricos e para pobres. No entanto, os ricos tinham acesso ao ensino científico, para se prepararem para carreiras intelectuais, enquanto os pobres tinham acesso ao ensino técnico (Aranha, 1996), voltado para prepará-los para exercer o trabalho manual e para o mercado de trabalho, por este motivo prevaleceu a formação técnica profissionalizante.

A Terceira República (1945-1964) foi marcada por grandes mobilizações populares na defesa dos bens sociais. Nesse período, foi elaborada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/1961, em que a educação é descrita como bem social. Esse momento representou um marco para a educação,

visto que houve uma expansão das instituições escolares nos estados e seus respectivos municípios. Lei essa que, de acordo com Cordioli (2011, p. 81):

[...] ajudou a consolidar a concepção de que educação é um direito social, que requer a mobilização de toda a sociedade; estimulou também os debates educacionais com todos os seguimentos da sociedade e não apenas com os professores; constituiu a tradição de movimentos de mobilização popular em prol da alfabetização e que ainda estão em curso em diversas políticas públicas, como o contemporâneo Brasil Alfabetizado.

Programas de alfabetização consolidados hoje, advém de um processo histórico, a exemplo do movimento pioneiros da educação, que elencou a importância da leitura e da escrita, em virtude da quantidade de pessoas não alfabetizadas no país na época. Atualmente, o Brasil tem em torno de 11,3 milhões de pessoas analfabetas, com mais de 15 anos, ou seja, cerca de 6,8% da população que não dominam os códigos da escrita (IBGE, 2019).

A Educação na Terceira República, se configura como direito fundamental da cidadania. A era Vargas foi responsável pela industrialização do país e, conseqüentemente, o populismo, construído através de um discurso trabalhista e nacionalista (Cordioli, 2011). Vargas tinha o apoio direto dos trabalhadores e dos empresários, além de carisma, tradição e regras bem estabelecidas.

A Quarta República (1964 a 1984), marcada pelo Regime Militar, reposicionou a educação e os sistemas públicos através do crescimento econômico. A educação passa a ser financiada para atender à demanda mercantilista da época (garantir qualidade na mão de obra), ou seja, atender às demandas das empresas que se instalavam no país. E com a crescente política monetarista, que tem como fundamentação a teoria Neoclássica, marcou uma “nova onda liberal” conforme afirma Cordioli.

[...] formulada no final do século XIX, sendo que o prefixo *neo* faz referência a retomada dos seus pressupostos para se opor as concepções intervencionistas extremamente hegemônicas no final das décadas de 1970. Não se trata de um “novo liberalismo”, mas de uma “nova onda liberal”. (Cordioli, 2011, p. 60).

Esta política monetarista vivenciada na América Latina, como uma nova onda liberal não foi diferente no Brasil, anunciava que o Estado não devesse mais garantir as condições universais de bem-estar, que

[...] para os governantes do período, o Estado deveria garantir oferta pública de educação, saúde, moradia, transporte etc., para a população de baixa renda, como forma de compensação pela situação de miséria. A outra parte da população deveria acessar a esses serviços na forma de mercadoria em empresas privadas. Este período foi expandido aos planos de saúde, de previdências privadas, a escolarização particular, as empresas de telecomunicações etc. (Cordioli, 2011, p. 61-62).

Percebe-se que as políticas públicas implementadas durante a quarta república foram propostas como forma de recompensar a população mais vulnerável. Mediante aos conjunto de ações contracionista, buscou-se atender uma parte da população, referente aos serviços ofertados sobre as políticas de bem-estar social, a exemplo da educação, saúde, moradia, transporte dentre outros.

No que diz respeito à Educação, considerando-se as violações de direitos ao longo da história do país, tem-se como foco: a educação como formação de mão de obra rápida no contexto da grande expansão da atividade industrial do país; ampliação e organização das redes públicas de escolas; disseminação da pedagogia tecnicista; convenção do Segundo Grau (Ensino Médio) e profissionalizante obrigatório (Cordioli, 2011). A educação pensada para a população menos favorecida, durante a Quarta República, a partir da perspectiva que as escolas profissionalizantes, por meio dos seus cursos técnicos, suscitaram nos sujeitos que essa formação era um “passaporte” para um bom emprego.

Carente de significação emancipatória, a formação profissionalizante não estimulava os discentes a pensarem de forma crítica, uma vez que a ideia de trabalho nas fábricas era amparada no modelo fordista (fragmentação das atividades produtivas) de mão de obra, apenas para produzir, sem o pensamento crítico de suas atividades. Esse modelo de empresa era pensado para garantir a produtividade, ou seja, o lucro (Bartnik, 2012).

Ainda em relação à educação, chama atenção que, até então, nas constituições federais brasileiras, fala-se sobre o direito à educação, especialmente nas idades dos 7 aos 14 anos, No entanto, como nos chama a atenção Oliveira (2017, p. 24), “[...] não

se menciona a educação infantil como integrante do direito à educação nas prescrições educacionais das Constituições analisadas”. A educação infantil só passa a ser reconhecida a partir da Constituição Federal de 1988 com a emenda constitucional nº 59 de 2009, que estabelece a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. (Brasil, 2009)

A Quinta República (1985) é marcada por grandes avanços, a exemplo da promulgação da Constituição Federal de 1988. Com uma grande participação e mobilização dos movimentos sociais, a referida constituição apresenta visões antimonetaristas e destaca necessidades a serem garantidas, a exemplo do direito à educação e a forma de como deveria ser ministrada (Cordioli, 2011). Direitos básicos e essenciais à dignidade humanas são afirmados em seus diversos artigos, a exemplo dos artigos 6, 205 e 206:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e a infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Art. 205 A educação, direitos de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo e exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.
(Brasil, 1988)

E, desta forma, estabelece a garantia do direito à educação para todas as pessoas e os princípios que a rege. É a partir de então que a Educação Fundamental se torna compulsória, gratuita e com uma dupla obrigatoriedade – a garantia por parte do Estado e o dever da família em promovê-la. Como observa Oliveira (2017, p. 15):

Ao se afirmar que o ensino fundamental é obrigatório, está se trabalhando com um direito e uma dupla obrigatoriedade. Um direito, na medida em que todo cidadão, a partir de tal declaração, tem direito de acesso à educação nesta etapa. A dupla obrigatoriedade refere-se, de um lado, ao dever do Estado de garantir a efetivação de tal direito e, de outro, ao dever do pai ou responsável de provê-la, uma vez que passa a não fazer do seu arbítrio a opção de não levar o filho à escola.

Os governantes, desta forma, se veem obrigados a oferecer educação de nove anos e as famílias a matricular e fazer com que a criança frequente a escola. Caso a criança não esteja frequentando, a escola aciona o conselho tutelar, que entrará em contato com a família. A gratuidade, desta forma, ressalta Oliveira (2017, p. 15):

[...] é a contrapartida da obrigatoriedade de o cidadão frequentar a escola e da obrigação do Estado em fornecê-la a todos, pois o contrário, a compulsoriedade seria apenas um ônus para a família, não se caracterizando como um direito do indivíduo.

Ainda em relação a família, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no artigo 53, parágrafo único, descreve que “[...] é direito dos pais terem ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.” (Brasil, 1990). Neste sentido, as escolas de ensino comunitário têm buscado a parceria das famílias no fazer educacional de seus filhos/as, mas, caso não haja frequência, buscam seguir o que estabelece o artigo 56 do referido estatuto:

Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

I - maus-tratos envolvendo seus alunos;

II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;

III - elevados níveis de repetência. (Brasil, 1990).

O ECA complementa de forma mais específica a garantia do direito à educação das crianças e dos adolescentes. Sobre isso, Oliveira (2017, p. 31) pontua que o referido estatuto “[...] regulamenta de maneira bastante detalhada a educação presente no texto constitucional, representando uma significativa contribuição ao esforço pela ampliação e efetivação desse direito em nossa sociedade”. Ou seja, estabelece critérios de como as crianças e adolescentes devem ser educadas pelo Estado e pelas famílias.

Ainda no ano de 1990, durante a Conferência de Educação para Todos, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em Jontien, na Tailândia, discutiu-se as transformações educacionais, porém, segundo Cordioli (2011), ainda no bojo da política monetarista, impulsionada pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)/Banco Mundial. Só aportavam recursos financeiros a países que tivessem políticas sociais, forçando os países pobres a

implantarem as políticas de educação monetarista. Tais políticas estavam diretamente ligadas aos meios educativos (material didático, dentre eles livros e computadores), apontando que os alunos e professores deixam de ser o centro das “atenções” para o referido financiamento.

Para Cordioli (2011) os países que recebiam os recursos não tinham autonomia para elaborar seus próprios projetos. Para Sobrinho, Araújo e Neves (2020), as políticas públicas educacionais precisam seguir ações/projetos pensados entre governos e os atores que fazem a educação. Mas, quando se pensa em educação infantil o *gap* é muito grande, a quantidade de vagas disponíveis não atende a demanda da população. Inclusive, em Camaçari, diante da necessidade, as escolas creches comunitárias acabam por se tornarem protagonistas nesse processo diante a negligência das autoridades competentes, [...] elaboram e organizam formas estratégicas de promoção da Educação Infantil no município, implantando o que acreditam ser o melhor para as crianças e para a comunidade escolar. (Sobrinho; Araújo; Neves, 2020, p. 71).

Lutas sociais por reconhecimento convivem com lutas pela redistribuição e acesso a bens e serviços (Gohn, 2012), a exemplo das escolas e creches comunitárias, que têm, por concepção histórica deste movimento social, a educação como missão, para que as crianças mais vulneráveis tenham acesso à educação. Este movimento social ganha força através do grupo de mulheres organizando-se através de associações para que a realidade educacional seja concretizada em suas comunidades.

No quadro 5, abaixo, temos um resumo das ações dos últimos cinco governos quanto aos programas, projetos, diretrizes, leis que implementam políticas públicas na área de educação e inclusão digital.

Quadro 5 - Implementação de políticas educacionais de 1990 a 2022

A EDUCAÇÃO A PARTIR DA QUINTA REPÚBLICA	
Governo Collor	Implementação das políticas neoliberais monetaristas, com forte reflexo na educação.
Governo FHC	Ampliação da responsabilidade do Governo Federal na Educação Básica; Criação do Fundef e do Saeb como instrumentos de “nacionalização da educação básica”, mas com manutenção de uma política monetarista com a redução de custos; Avaliação para o Ensino Médio - Exame Nacional para o Ensino Médio - ENEM; Avaliação do Ensino Superior - Provão;

	Aprovação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI); Criação do Programa de Tecnologia Educacional (Proinfo); Acesso à Educação Superior com o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies).
Governo Lula	Unificação das políticas para Educação Básica, ampliando a responsabilidade e os recursos do Governo Federal nessa etapa; Criação do Fundeb; Proinfância; Alteração na LDB - ampliou o atendimento do Ensino Fundamental para crianças a partir dos 6 anos de idade; Início do processo de universalização do Ensino Médio e da Educação Infantil (a partir de quatro anos); Aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil; Indicadores de Qualidade na Educação Infantil; Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Entra em vigência o PNE; Programa Nacional do Livro Didático (PNLA); Reestruturação e ampliação da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (EPTNM); Adoção de políticas de combate à evasão escolar e de reinclusão de população em idade escolar que está fora da escola; Avaliação para o Ensino Superior – ENADE; Reformulação do Programa de Tecnologia Educacional (Proinfo); Ampliação do Acesso à Educação Superior como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies); Programa Universidade para Todos (ProUni); Sistema de Seleção Unificada (Sisu); Programa de Banda Larga na Escola (PBLE); Programa Um computador por Aluno (PROUCA).
Governo Dilma	Alteração da LDB; Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); Plano Nacional de Educação (PNE).
Governo Temer	Base Nacional Comum Curricular – BNCC; Dispõe sobre políticas públicas de telecomunicações.
Governo Bolsonaro	Aprovação do Fundeb Permanente; Política de Inovação Educacional Conectada (PIEC).

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Cordioli (2011) e no Portal do MEC.

De 1990 a 1992, o presidente Fernando Collor de Melo implementou políticas neoliberais monetaristas, com forte reflexo na educação, pois apostou na redução dos gastos públicos e privatizações de serviços, para ele os déficits orçamentários do país se davam em função dos serviços sociais dentre eles a educação (Cordioli, 2011).

No Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), a Educação Infantil foi ignorada quando ele criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). E o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), mensurado através de provas. Neste governo, o

neoliberalismo ganha força e a escola passa a ser vista como mercadoria (Cordioli, 2011).

Com a gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e da Presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), uma nova concepção é dada à educação infantil, “[...] o cenário de subalternidade do Estado com a infância começa a ser combatido com um maior volume de ações.” (Silva; Soares, 2017, p. 311). Estas ações em prol da infância começam a ser implementadas mediante a criação de fundos e programas.

Em 2007, Lula criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), onde a Educação Infantil e o Ensino Médio haviam sido ignorados nos governos anteriores. Neste mesmo ano, foi criado o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância/MEC), “[...] uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil”²⁰. Esse programa é mais uma das tentativas do governo para cumprir a meta de acesso, a qual também é proposta pelo PNE (2014-2024), visando o desenvolvimento integral das crianças.

Em 2006 e 2013, a LDB sofreu duas alterações: a primeira alteração para colocar as crianças de 6 anos no patamar de ensino fundamental e a segunda, para a educação infantil, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Em 2009, houve a alteração na Constituição Federal, onde a educação pública passa a ser de obrigação do Estado a partir dos 04 anos de idade, com a Educação Infantil. Reconhecer a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica é garantir aos envolvidos trocas de experiências, fazendo com que a rotina das escolas envolva a teoria e a prática, valorizando o conhecimento empírico da criança e suas necessidades.

Em 2014, o PNE trata de importantes metas para a educação, dentre elas as metas 1 e 6, sendo a meta 1 sobre a universalização a Educação Infantil -em 100%, na pré-escola e ampliar a oferta em 50% em creches; a meta 6 fala sobre a educação em tempo integral. Ambas, ainda hoje, 2023, não foram alcançadas. Apesar do Censo 2022 revelar que na Educação Infantil, em tempo integral, houve um ligeiro aumento

²⁰ <http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>

de matrículas e nas creches públicas de 56,2% para 56,8%; manutenção da taxa nas particulares conveniadas (92,8%) e queda nas escolas privadas sem convênio com o poder pública (28,5% para 21,1%), entre 2021 e 2022.²¹ Essa baixa de matrículas na rede privada se deu diante do fechamento de empresas/serviços pois, diminuiu a renda já que cresceu o desemprego (Brasil, 2022).

Em 2020, após muita repercussão Congresso Nacional, foi aprovado o Fundeb Permanente, financiamento da educação pública, regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, o qual o presidente Jair Bolsonaro não era a favor. Vale salientar que, de 2016 a 2022, os recursos orçamentários para a política de educação foram sendo suprimidos, diante da ineficiência dos governos nestes últimos seis anos deixa uma lacuna na política de educação.

Com relação aos programas de tecnologia mencionados no quadro 5, em 2010 é sancionada a Lei nº 12.249, que valida o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), ele teve como objetivo promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino, assim como nas escolas sem fins lucrativos.

Em 2018, foi sancionado o Decreto nº 9612/2018 sobre as políticas públicas de telecomunicações e a conectividade nas escolas, descrevendo que: "§ 4º A Anatel, na fixação dos compromissos relacionados ao inciso III do *caput*, priorizará a cobertura de setores censitários com escolas públicas". Já com o Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE), segundo dados do relatório da Câmara dos Deputados "72% das escolas conectadas têm velocidade de 2 a 5 megabits por segundo." (Brasil, 2022, p. 18). Segundo o relatório, a fiscalização deste programa está a cargo da Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL), que checa se as conexões estão sendo feitas e se estão nos níveis corretos. Cabendo aos gestores escolares "cobrarem" deste órgão a velocidade pactuada.

Vilasboas (2022), defende que o Proinfo foi a principal política pública antes do Política de Inovação Educação Conectada (PIEC). Para ela ainda hoje há escolas que possuem equipamentos dessa política e o FNDE ainda dispensa algum recurso para atualização dessa tecnologia em algumas instituições²².

²¹ Informações: INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-da-1a-etapa-do-censo-escolar-2022>. Acesso: 10 fev. 2023.

²² Diretora de articulação e apoio às redes de educação básica. Participou da audiência pública em 02 de junho de 2021, na Câmara dos Deputados.

[...] O PIEC, é baseado na teoria Four in Balance, vinda da Holanda, pela qual se entende que não se pode apoiar somente uma área da tecnologia e que é preciso haver[...] equilíbrio entre todas as dimensões que envolvem o uso de tecnologia [...] para a educação [...]: visão, formação, conteúdo e infraestrutura. (Brasil, 2022, p. 15)

Desta forma, o PIEC nasce a partir da estratégia 7.15 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)

Universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação

A partir desta política sancionada em 2021, espera-se que até a vigência em 2024, essa estratégia seja utilizada para cumprir a meta 7 desse plano. Onde todos os estudantes da educação básica possam acessar e usufruir pedagogicamente a tecnologia digital. Mas, para que aconteça, faz-se necessário pensar na estrutura das escolas e na formação dos docentes, a fim de que o processo de ensino aprendizagem através da conectividade digital não se torne algo distante.

3.2 A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS NO DECORRER DA HISTÓRIA

Os movimentos sociais, a partir da década de 1980, passaram a incluir demandas que vão além das questões da vida prática da comunidade, exemplo dos movimentos ecológicos, de defesa de direitos do consumidor, do fortalecimento do Ministério Público como instrumentos' que apoiasse a sociedade civil. Saiu-se da visão de demandas da sociedade apenas de caráter assistencialista, fortaleceu-se também os grupos ambientalistas e de promoção da cidadania.

A Constituição Federal de 1988 e a LDB 1996 são marcos de conquistas atreladas aos movimentos sociais, sobre o dever do Estado em ofertar Educação Infantil no Brasil. Porém, antes disto, a educação para esta faixa etária revela uma trajetória pautada no assistencialismo, com o objetivo de cuidar, a exemplo da roda dos expostos e/ou excluídos no combate à mortalidade infantil.

Se considerarmos o olhar através dos séculos acerca da atenção à infância dos menos favorecidos, podemos destacar várias concepções e formas destinadas a abordar a incapacidade do Estado em atendimento a essa questão social. No medievo, Estados Europeus se apoiavam no cristianismo para cuidar das crianças rejeitadas por seus pais. Devido a vários fatores, tais propostas de atendimento social aportam no Brasil, sobretudo a fim de preservar a imagem respeitabilidade das famílias, tão pregadas pelos valores morais da igreja que determinava rígidos padrões sociais (Aranha, 1996).

Nesse contexto, a roda dos expostos e/ou roda dos excluídos é apontada por Resende (1999) como uma proposta de atendimento social às crianças desamparadas, muitas vezes a partir de acordos estabelecidos entre o Estado e a Santa Casa de Misericórdia. Contudo, além disso, representava uma estratégia de preservação da imagem da elite, a fim de ocultar questões como: gravidez indesejada de jovens “virgens” em momento de tentação, adultérios e abusos/violências que culminaram em filhos bastardos que eram vistos como verdadeiras manchas no cenário social.

Na busca de salvar esses excluídos, a igreja católica mostrou-se forte e foi fortalecida pelas pessoas que buscavam uma transformação social, por terem ideais em comum no que tange a busca de direitos sociais. A partir da igreja, segundo Gohn (2012, p. 107) “O fato de grupos terem se mobilizado e organizado foi considerado, por si, uma virtude portadora de poderes de transformação”. As pessoas passaram a formar grupos sociais, organizando-se e mobilizando-se, pensando na transformação das comunidades onde estavam inseridos, passando a buscar espaços educativos e tinham a igreja católica como principal aliada, entretanto,

Na visão de alguns agentes públicos da primeira metade do século XX, essas instituições foram fruto da urbanização, da industrialização, do desajustamento moral e econômico, não podendo, assim, serem reconhecidas como órgãos educativos. (Silva; Soares, 2017, p.305)

Esta visão dos agentes públicos - que nada faziam a favor desta população infantil -, marcou de forma negativa o trabalho realizado por tais organizações, pois a ideia era que “[...] os filhos dos operários só precisam de assistência médica, higiênica e alimentação, as creches buscavam implementar apenas funções assistenciais.” (Kishimoto, 1990, p. 61). As práticas assistencialistas fizeram parte da rotina de muitas

organizações da sociedade civil, por muitos anos, mas nem sempre os filhos das mulheres trabalhadoras tinham acesso, por conta da falta de vagas.

A luta por creches, tanto nos estados de países europeus quanto aqui no Brasil, eram pautas dos movimentos sociais para garantir às mulheres espaço no mercado de trabalho. A prova é que

[...] em congressos com temas voltados para a infância, recorrentemente, se pautava a necessidade da criação de creches junto às indústrias, principalmente para contribuir na regulamentação das relações trabalhistas, mais especificamente com os desafios impostos à inserção da mulher no mercado de trabalho. (Silva; Soares, 2017, p. 304)

O direito das mulheres operárias a espaços de creche entra na pauta de discussões das empresas, fortalecidas pelos movimentos sociais, reivindicando ampliação das creches nos anos de 1970 a 1980 (Sobrinho, 2015). Os espaços de creche, apesar de muitas lutas, foram estigmatizados, pois o atendimento às crianças não acontecia “[...] como um direito dos trabalhadores e de seus filhos, mas como uma dádiva dos filantropos, que propunham o atendimento educacional à infância por entidades assistenciais.” (Kuhlmann, 2011, p. 83). Em outras palavras: um favor, não um direito. Após a conquista pelo espaço, outros desafios as mulheres e as crianças tinham que enfrentar, por conta da desigualdade social que os situa em relação à distribuição de bens sociais (Carvalho, Salaini, Allebrant, Meinerz e Weisheimer, 2012).

O pensamento de Froebel para o século XX, era que o jardim de infância tivesse

[...] como principal objetivo a educação das crianças com idade entre 3 a 6 anos (idade pré-escolar), de famílias humildes, e uma das principais preocupações de Froebel era a de que a infância deveria ser cuidada para que todos os homens se iguallassem no futuro. (Silva; Soares, 2017, p. 305)

Mas, o seu entendimento foi deturpado em alguns países, a exemplo do Brasil onde, segundo os autores acima citados, a

[...] imagem construída das crianças que frequentavam as creches fosse de crianças necessitadas, mal cuidadas, abandonadas, famintas, cujas famílias eram, essencialmente, formadas por pobres, largadas pelas mães que precisavam trabalhar em busca de sobrevivência. Em contrapartida, as crianças que não frequentavam os Jardins de Infância, seriam o oposto. (Silva; Soares, 2017, p. 305)

Os autores trazem a clara divisão de classe, entre as mães que não precisavam trabalhar para manter seus lares ou que tinham condições financeiras de terceirizar o cuidado para com seus filhos, e as mães que só podiam contar com aqueles espaços assistenciais, as creches.

O atendimento às crianças de 0 a 3 anos, ainda é negligenciado, por muitos municípios brasileiros, cabendo às Organizações da Sociedade Civil ofertar esse atendimento, seja a partir de convênios ou não, diante da pouca oferta. O que não é diferente com as crianças de 4 e 5 anos, apesar da oferta de matrícula pelo ente público ser maior para esta faixa etária, uma vez que há uma obrigatoriedade prescrita em lei. Diante dessa demanda, algumas prefeituras recorrem às instituições de ensino comunitário para que seja efetivado o atendimento.

A Constituição reconhece a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica (Brasil,1988). A LDB, por sua vez, definiu que as creches atendem as crianças com idade entre 0 a 3 anos e a pré-escola, às crianças na faixa de 4 a 6 anos. Contudo, infelizmente, o atendimento à primeira infância ainda não está universalizado, como veremos no tópico seguinte.

3.3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL DAS CRIANÇAS NA ATUALIDADE

No que diz respeito às crianças pequenas, na fase de creche e de pré-escola, a LDB, em seu artigo 208, inciso IV, garante o “[...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (Brasil, 1988). Entretanto, só em 2006, na gestão do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, foi formulado um documento intitulado de “Política Nacional da Educação Infantil: pelo direito da criança de zero a seis anos à Educação”, em que as creches e pré-escolas passam a ter um caráter mais educativo e não assistencialista. A maior dificuldade enfrentada, no entanto, é a garantia de vagas, uma vez que os municípios não possuem creches/escolas o suficiente para atender à demanda.

A grande procura e a pouca oferta de vagas na Educação Infantil, faz com que, muitas vezes, as prefeituras fechem parcerias financeiras com as OSC, por meio de termos de fomento ou colaboração, conforme preconiza o Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC), Lei 13.019/2014. Tal Lei estabelece o

regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as OSC, onde as escolas e creches comunitárias assumem o papel do Estado na oferta de vagas na educação infantil (Sobrinho; Araújo; Neves, 2020).

Nessa direção, Goergen (2013) observa que os debates entre indivíduo e sociedade passam por modelos de organização social que ora acentuam o lado individual, ora o comunitário. As creches e escolas comunitárias, em função da deficiência do Estado, terminam realizando parceria para que a educação aconteça nos bairros mais vulneráveis. Mesmo compreendendo que a conquista dos direitos sociais se apresenta igual, conforme prescreve a lei, o que se vê na prática, é um Estado com pouca oferta de vagas para essa faixa etária e, sem condições para tal, realiza parcerias com as OSC para efetivar a política de educação infantil, em forma de parceria.

Assim, para fazer valer a necessidade do coletivo, as escolas creches comunitárias, mesmo sabendo que a obrigação em prover Educação é do Estado, vê-se na “obrigação” de realizar estas parcerias em função de sua filosofia, que identifica diariamente o/s problema/s da comunidade onde está inserida e tentar mitigá-lo e, quem sabe, até solucioná-los, como é o caso da oferta de vagas para a educação infantil, na esperança de que em um futuro próximo o Estado assuma o seu papel com a construção de escolas creches públicas.

Para Avelino e Mendes (2020, p. 61):

[...] mais do que saber reconhecer os problemas, cabe aos políticos, corpo docente, alunos, responsáveis e população em geral, uma mudança de comportamento, ao ter consciência que, educar vem atrelado a uma ação.

É nesta perspectiva, de comprometimento com a ação de educar, que as Escolas Creches Comunitárias, a nível nacional e local, como é o caso do município de Camaçari, ofertam educação infantil em parceria com o poder público, pensando no desenvolvimento integral dos cidadãos. (Sobrinho; Araújo; Neves, 2020)

Indivíduo e comunidade se complementam em função de uma necessidade/condição social. Nesse ínterim,

[...] liberdade e autonomia se desenvolvem e se imitam no coletivo e é no coletivo que adquirem seu real e mais profundo sentido de cidadania. Cidadania que expressa a verdadeira realização individual

e social do ser humano, adquirindo, assim, a condição de direito. (Goergen, 2013, p. 732)

Identificar direitos e deveres está diretamente ligado ao exercício da cidadania. Esse conhecimento se dá também dentro da/das comunidades/espços onde os cidadãos estão inseridos e/ou transitam entre eles. As OSC, portanto, como aponta Gohn (2012), são fontes de inovação e matrizes geradoras de saberes e aprendizagens. Estas organizações buscam atender às necessidades de sua comunidade, pensando na emancipação dessa. No que tange à Educação Infantil, percebe-se municípios negligenciando este direito aos seus cidadãos, a exemplo do município de Camaçari, locus desta pesquisa.

O país não conseguiu atender 100% da Meta 1 proposta pelo Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) de universalizar, até o ano de 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos, até 2024. Os dados do IBGE (2018) revelam que, até o 2º trimestre de 2018, o país conseguiu atender apenas 34,2% das crianças de 0 a 3 anos de idades em creches e 92,4% das crianças de 4 a 5 anos em pré-escolas.

Tabela 4 - Percentual de crianças atendidas em creches e pré-escolas por região

ANO DE REFERÊNCIA	REGIÕES	0 A 3 ANOS	4 E 5 ANOS
2018	Brasil	34,1%	92,2%
	Norte	17,6%	86,1%
	Nordeste	30,4%	95,3%
	Sul	38,5%	89,9%
	Sudeste	40,6%	93,6%
	Centro-Oeste	28,4%	86%
2019	Brasil	35,5%	92,7%
	Norte	17,4%	92,7%
	Nordeste	31,2%	95,6%
	Sul	43,1%	91,5%
	Sudeste	42,3%	94,2%
	Centro-oeste	27,9%	86,9%

Fonte: <https://painel.ibge.gov.br/pnadc/> 2018 e 2019, analisado em 25 de fev. 2023.

O IBGE nos revela que há mais de 10 milhões de crianças de 0 a 3 anos que não têm acesso à creche e apenas 3,5 milhões delas desfrutam desse direito.

Segundo o PNE (2014-2024), a meta para atender crianças em idade de creche (de 0 a 3 anos) é de 50%, em 2018. A região Sul registrou o maior percentual de

atendimento, 40,6%, e a região Norte, o menor, 17,6%. Com relação à idade de pré-escola (4 e 5 anos), segundo o PNE o atendimento deve ser 100%, neste mesmo ano, 2018. A região de maior atendimento foi o Nordeste com 95,6% e a de menor atendimento foi a região Centro-oeste com 86%. Já em 2019, a região de maior atendimento de 0 a 3 anos foi a região Sul, 43,1% e a região com o menor atendimento continuou sendo a região Norte, caindo dois pontos percentuais entre os anos 2018 e 2019. Já com relação às matrículas de 4 e 5 anos em 2019, o maior atendimento continuou com a região Nordeste e o menor continuou com a região Centro-Oeste, apesar de ter crescido nove pontos percentuais.

Os números acima, sobre atendimento das regiões brasileiras, apesar de crescerem, mesmo que lentamente, revelam que os municípios continuam sem vagas para atender essa demanda da população brasileira, e caso essa dívida continue, a meta 1 do PNE não será atingida até a finalização da vigência, no ano 2024.

Segundo o Censo de 2022, 3.655.291 crianças de até 3 anos foram matriculadas. O censo escolar revela que o atendimento universal (de 100%) das crianças de 4 e 5 anos, na pré-escola, não foi efetivado até os dias atuais, bem como a ampliação em 50% do atendimento às crianças de 0 a 3 anos, em creches. No que diz respeito a essa faixa etária até 3 anos de idade) revela que o atendimento escolar foi de 36,0%, próximo ao patamar observado em 2019, quando o atendimento era de 35,5%.

Mas a queda na matrícula de 2019 a 2021 indica que houve redução desse atendimento durante o período da pandemia – a queda não foi captada pela Pnad-C devido à ausência do suplemento de educação em 2020 e 2021. Ao que se refere à pré-escola (4 e 5 anos), o Censo (2022) revela uma queda 1,4% no atendimento escolar (em 2019 era 92,7% e em 2022, 91,5%).

Segundo o Censo Escolar de 2021 (tabela 5) houve uma queda nas matrículas efetivadas na Educação Infantil em todo o país, comparado com os números de 2020. A nível nacional, a queda foi quase 10% comparada às matrículas de 2019; o Nordeste contribuiu com 3,6%; a Bahia com 2,9%. No caso do município de Camaçari, uma queda de 7,8% nas matrículas comparadas ao ano anterior. Desta forma, o referido município contribuiu para o aumento de 1,12% na queda das matrículas do Estado. Tomando como base 2019, em 2022 houve um pequeno crescimento de 0,62% do número de matrículas, o crescimento está visível não só a nível nacional, mas também

no Nordeste que foi de 1,37% e na Bahia que foi de 2,61%, conforme descreve a tabela abaixo, evidenciando a quantidade de matrículas realizadas:

Tabela 5 - Número de matrículas na Educação Infantil 2019 a 2022

ANO	BRASIL	NORDESTE	BAHIA	CAMAÇARI
2019	8.972.799	2.349.313	552.339	9.769
2020	8.755.637	2.264.632	536.214	9.005
2021	8.319.399	2.186.690	510.126	7.311
2022	9.028.764	2.381.583	566.774	9.848

Fonte: BRASIL, INEP, Censo Escolar, Mapa de Coleta 25 de fevereiro de 2023.

O Censo escolar acima nos revela uma baixa de matrícula nos anos de 2020 e 2021 em todas as esferas se compararmos ao ano de 2019. Essa queda pode ter relação direta com a pandemia e em Camaçari, em especial, além da pandemia, houve o fechamento da montadora de carros Ford e suas parcerias, que influenciou os pais a tirarem seus filhos das escolas, principalmente das particulares. Mesmo com um crescimento em 2022, a oferta a esta faixa etária (de 0 a 5 anos e 11 meses) ainda continua sendo o “gargalo” dos municípios. O município de Camaçari, comparado a 2019, cresceu em apenas 79 matrículas.

O Censo Escolar de 2022 registrou 74,4 mil creches em funcionamento no Brasil. Nesse universo, 66,4% das matrículas são da rede pública e 33,6%, da privada, sendo que 50,7% dessas creches privadas possuem convênio com o poder público (Brasil, 2022). Ou seja, no universo de quase 25 mil creches, pouco mais de 12.500 são comunitárias. Se divididas pelos 5.570 municípios brasileiros, haveria uma média de 2 escolas creches comunitárias em cada município.

Na perspectiva de proporcionar desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos, o governo federal vai mais além, listando quais aspectos devem ser garantidos na primeira infância, conforme o Art. 29, da LDB, que descreve:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Brasil, 1996)

O objetivo é desenvolver o aluno de forma integral, através da parceria entre escola, família e comunidade para desenvolver e/ou potencializar os aspectos: físico,

psicológico, intelectual e social. E, para garantir o desenvolvimento integral no Art. 30, a faixa etária de atendimento em creches e pré-escolas é, a saber: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 a 5 anos de idade.

Em 1998, torna-se público o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) em três volumes, dividido por eixos que estabelecem objetivos de aprendizagens através de: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Através destas orientações os estímulos são dados pelo adulto, o aluno não é visto como centro das aprendizagens, apenas receptor de informações. Já os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) apresentavam ideias sobre a metodologia de ensino, trazendo informações sobre: o que, como e para que ensinar. A ideia não era implantar regras de ensino, mas dar suporte para uma possível transformação de objetivos, conteúdos e a didática do ensino, contudo, ainda aqui, o professor era o centro da informação.

As DCNEI, implementadas em 2009, tornam-se um marco no que diz respeito à criança. Ela passa a ser o centro das atenções, o seu conhecimento empírico passa a ser valorizado para produção de saberes próprios do currículo, mediante as interações e brincadeiras, considerando os princípios éticos, políticos e estéticos, estabelecendo um marco conceitual da relação entre cuidar e educar.

A Constituição Federal e a LDB referem-se à Educação Infantil como aquela voltada para a primeira e da segunda infância como pré-escolas, mas as DCNEI e os RCNEI combatem esta formulação, trazem em seu texto Educação Infantil. Na mesma direção, segue a BNCC para a Educação Infantil. Implementada em 2017, a BNCC reforça a visão da criança como protagonista, ela interage, cria e recria. E apresenta relevância significativa ao descrever o que cada aluno, da educação infantil, deve desenvolver em cada faixa etária, separando seu público em: bebês (de 0 a 18 meses); crianças bem pequenas (de 19 meses a 3 anos e 11 meses); e crianças pequenas (de 4 a 5 anos e 11 meses). Além da separação por idade, estabelece os 6 direitos da aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se; e habilidades: práticas, cognitivas e socioemocionais.

Estes direitos devem estar vinculados aos 5 campos de experiência do currículo: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades,

relações e transformações. A crítica à BNCC diz respeito às tecnologias, uma vez que as crianças apresentam saberes digitais e eles não foram incluídos nos 5 campos de experiências, apenas em uma das dez competências gerais apresentadas para toda a educação básica, a saber:

5 - Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2017, p. 09)

A interação das crianças com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação estimula sua curiosidade, aguça suas memórias afetivas em qualquer meio social em que estavam inseridas. Os direitos das crianças à proteção, à provisão e à participação em sua relação com as mídias são balizas importantes, reconhecidos pela Convenção dos Direitos das Crianças (CDC) desde 1989 (UNICEF, 2019). Essa interação pode ser explorada por meio de perguntas e respostas, estimulando o pensamento criativo, lógico e crítico, ampliando sua compreensão de si mesmas e do mundo.

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), na convenção dos direitos da criança sobre “Pesquisas com infância e mídias: desafios atuais e inspirações”, em 2019, revela a dificuldade na implementação das políticas que regulamentam as mídias na garantia desse direito e, ao mesmo tempo sobrecarrega, a escola e professores diante de uma pauta que deveria dizer respeito a toda a sociedade, a exemplo da:

[...] necessidade de abordagens atualizadas de leitura e formação crítica para as mídias, que sejam adequadas aos novos tempos, tecnologias e discursos; a valorização da autoria e da agência infantil na cultura digital; as mediações na escola e na família ao uso de dispositivos móveis pelas crianças; a colonização do imaginário infantil pelo mercado; o corpo e o movimento das crianças no contexto dos multiletramentos; os atravessamentos entre consumo, infância e gênero; e as imagens das crianças no discurso midiático: o que se mostra e o que se esconde. (UNICEF, 2019, p.1)

Visto que, as crianças estão tendo acesso aos aparatos tecnológicos digitais, cada dia mais rápido,

[...] às gerações de estudantes que, desde que nasceram, tiveram acesso a aparelhos digitais, e que, portanto, desde sempre viveram num meio em que o acesso à tecnologia estava praticamente generalizado em todos os espaços da vida cotidiana (Pedró, 2015, p.13).

E essa agilidade, essa aproximação afetiva que as crianças têm com as tecnologias, deve fazer com que as escolas, desde a Educação Infantil, busquem o desafio de inserir os aparatos tecnológicos, na perspectiva do uso mais democrático e para uma participação mais consciente, para que elas se apropriem das tecnologias digitais.

Para Levy (1999), a inclusão digital de forma ampla reverbera a apropriação no uso destas tecnologias digitais e não aquelas que as empresas têm difundido para que as pessoas sejam consumidoras de produtos de informática. A inclusão digital é muito mais ampla, ela propõe acesso à informação.

Segundo Silveira (2008), a falta de acesso à sociedade informacional é uma exclusão.

A negação do acesso é o núcleo da maior exclusão, aquela que impede que o cidadão chegue até um computador conectado para se comunicar, do modo que quiser. Por não se tratar de um processo natural, por não representar as opções individuais, o termo exclusão digital tem ainda, e infelizmente por um tempo longo, um enorme valor de uso. Ele identifica o fenômeno do bloqueio econômico e infraestrutural que impede os segmentos mais pauperizados de acessarem as redes informacionais. Ele define um processo excludente que não permite que cidadãos tenham o mais elementar e básico contato com as redes digitais. (Silveira, 2008, p. 55)

Silveira (2008) chama atenção para a exclusão digital diante das condições econômicas das pessoas mais carentes, sendo este um dos motivos para a efetivação da inclusão digital, um problema de cunho social. Conforme Souza et al (2011, p. 65),

[...] a inclusão tem sido encarada por muitos como um discurso que se fundamenta na existência de uma problemática social, em que a "exclusão" precisa ser minimizada e combatida. Da mesma forma, entendemos que o discurso da inclusão digital, em muitos casos, tem sido uma positivação da exclusão digital, ou seja, constitui-se em um discurso que vem fundamentando a adoção de políticas públicas compensatórias, com o objetivo de atender às possíveis necessidades daqueles que não têm condições de acesso às tecnologias digitais.

O acesso às tecnologias digitais precisa continuar sendo pauta de toda a sociedade, pois as relações sociais estão, também, acontecendo através da inclusão digital. De acordo com Tocantis e Wigger (2021), a comunidade transcende as fronteiras locais, indo além dos limites do grupo, pois os relacionamentos se deslocam de pessoa para pessoa através das redes sociais. O fato é que estamos diante de um paradoxo: exclusão versus inclusão, ou seja, alunos que não possuem as habilidades digitais e, conseqüentemente, suas competências, e alunos que já possuem um domínio mínimo que seja, graças aos recursos e conhecimentos que já possui, estes reforçam suas habilidades e ampliam as suas competências. (Ames, 2016).

Na concepção de Pretto e Assis (2008), para superar essa situação de implementação das políticas públicas no âmbito das tecnologias, faz-se necessário uma articulação maior entre as políticas públicas, pois,

o que temos observado é que as diversas políticas públicas implementadas - ou minimamente pensadas - nos últimos anos, não partiram do pressuposto de que o acesso às tecnologias demandava ações mais amplas, concretas e mais corajosas. O que se percebeu foram ações pouco articuladas que trouxeram relativos avanços na oferta do acesso, mas pouco avançaram no estabelecimento de uma maior articulação dessas mesmas ações entre si. (Pretto; Assis, 2008, p. 81).

Para que isso de fato aconteça, as instituições de ensino precisam compreender seus diferentes atores sociais, assim como as políticas sociais e as políticas econômicas onde estão inseridas. Isso implica respeito às realidades socioeconômicas e, conseqüentemente, interação com estes. Dessa forma, as ações de políticas de Estado podem evoluir para políticas públicas onde a educação, o Estado e a política estejam articulados. Essa articulação visa garantir saberes, práticas, valores a uma cultura pedagógica democrática e participativa, envolvendo escola, famílias, professores e demais colaboradores, a partir das suas expectativas.

Trata-se, portanto, de buscar apreender, no feixe dessas proposições, os limites e possibilidades à gestão das políticas (dada a situação nacional, em que estados e municípios se colocam como principais atores na oferta da educação básica no país), de modo a propiciar elementos para a compreensão dos processos de regulação e financiamento, bem como os arranjos institucionais que contribuem para a materialidade das políticas de gestão e organização educacionais no Brasil. (Dourado, 2007, p. 03).

Ainda de acordo com o autor supracitado, a ideia é tornar as políticas educacionais produtos de interação, no que diz respeito à gestão de ações governamentais e os diversos sujeitos educacionais, para que

A materialização no âmbito dos sistemas de ensino, especialmente no que concerne aos diferentes pressupostos que norteiam os programas: Plano de Desenvolvimento da Escola, Programa Dinheiro Direto na Escola e Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares. (Dourado, 2007, p. 03).

Evitando, assim, as distorções e, até mesmo, constrangimentos nas mais diversas instâncias, sendo que muitas nem chegam a ser implementadas. O que nos faz refletir sobre as políticas e a gestão da educação no Brasil para a Educação Básica,

[...] sobretudo a partir da defesa de um padrão de qualidade socialmente referenciada, nos insere no desafio de pensar a lógica centralizada e autoritária que tem permeado as políticas educacionais para todos os níveis de ensino. (Dourado, 2007, p. 18).

Compreender as políticas públicas, as legislações educacionais e os sistemas escolares é essencial não apenas para aos profissionais de educação, assim como para toda a sociedade civil organizada. A educação infantil, sob a responsabilidade dos governos municipais, deve ser fiscalizada pelos conselhos municipais. Vale lembrar que os Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação foram instituídos pela LDB de 1961. No entanto, somente na década de 1996 houve a maior efetivação dos conselhos municipais, possibilitando aos municípios sistemas próprios de ensino. O Conselho Nacional de Educação (CNE) regulamentado em 1995, pela Lei nº 9131/1995, tem atualmente a função de deliberar sobre as lacunas do executivo, bem como fornecer detalhamentos e explicitações. Tais conselhos têm sido os

orientadores para a política de ensino, apesar das críticas quanto à indicação do poder executivo (presidente, governadores e presidentes).

O Conselho Municipal é responsável pela fiscalização do seu sistema de ensino, por este motivo “fiscalizam” as atividades das Escolas Creches Comunitárias, que fomentam educação para a primeira infância e, conseqüentemente, inspeciona as organizações da sociedade civil que desenvolvem a política de educação e elas compõem este conselho.

3.4 AS ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL FRENTE A EDUCAÇÃO

Atualmente, algumas Organizações da Sociedade Civil exercem papel importante na prática da política de educação infantil, constituindo um movimento social com estrutura, demandas e objetivos específicos. Diante da negligência por parte dos governantes, a oferta de escolas estatais, gratuitas e de acesso universal enfrenta desafios significativos, pois, como ressalta Cordioli (2011, p. 43), isso requer:

- A. grandes investimentos financeiros governamentais;
- B. gestão de grande número de instituições escolares;
- C. formação de professores em grande escala;
- D. desenvolvimento de propostas curriculares, encaminhamentos pedagógicos para a escolarização, em massa, de estudantes com ritmos e condições diferenciadas de aprendizagem e inclusão social.

O autor nos faz refletir sobre as prováveis motivações para as terceirizações, através das prestações de serviços com as OSC, para prover educação básica, em forma de parceria, com municípios e estados. Organizações essas que torna viável a parceria, tanto financeiramente quanto na gestão de espaços (infraestrutura). Ou seja, com autonomia para manutenção e construção dos espaços escolares.

Sobrinho (2015) esclarece que, além da manutenção dos espaços, fica sob responsabilidade das OSC a contratação de mão de obra, o pagamento de todos os encargos sociais, a realização de formações continuadas e o diálogo com as famílias. Cabe ressaltar que, muitas das vezes, a parceria é realizada por aluno, para que a OSC garanta o acesso à educação, com todo o acompanhamento pedagógico/didático, higiene, alimentação (com 3 refeições diárias para as crianças matriculadas no turno integral) e, principalmente, garantindo ao município a permanência destas crianças nos espaços escolares. Atualmente, no município de

Camaçari, o repasse mensal às creches e escolas conveniadas é de R\$ 428,73 para crianças de 0 a 3 anos e R\$ 506,68 para crianças de 4-5 anos e 11 meses²³.

As instituições de ensino comunitário ganham ainda mais força nas comunidades onde estão inseridas, pois as políticas públicas deveriam ser executadas pelo ente federado, e não por estas organizações. Mas, diante de tantas lacunas deixadas, elas passam a gerir a educação de outra forma, com práticas mais próximas às realidades das comunidades onde estão inseridas, valorizando o conhecimento empírico para assim garantir o conhecimento científico. Este modelo de educar, muito particular das referidas instituições, pode ser empregado, talvez, pelo sentimento de pertença com a comunidade e assim organizam

[...] a resistência a partir dos indivíduos, de suas singularidades, de seus desejos e aspirações. Da felicidade reconstruir utopias. O que importa é ser feliz numa sociedade mais justa. Novos projetos precisam ser construídos, novas esperanças gestadas. A partir destes pressupostos é que devemos construir novas práticas coletivas. (Gohn, 2012, p. 61).

Amparados na esperança de novas práticas, as instituições de ensino comunitário estruturam o fazer pedagógico, observando as formas de aprendizagem dos alunos. Elas buscam estabelecer parceria com as famílias; fomentam o acesso aos bens culturais; estimulam a criatividade e a capacidade de inovação. Amparadas no princípio da educação como direito universal “ofertada a toda a população com qualidade”, firmam parcerias com entes públicos, mesmo indo de encontro às ideologias neoliberais de redução do Estado e terceirização de serviços, por serem espaços de luta e pelo comprometimento com a ideologia de transformação social. Segundo Susin (2009, p. 27):

Neste movimento de inflexão do público para o público não-estatal, é preciso evidenciar as contradições presentes, as quais fazem da parceria e da participação um movimento de consenso em que as lutas contra o Estado são transformadas em esforço de colaboração para com o Estado, negando, assim, a luta de classes.

²³ Informações da Secretaria Municipal de Educação do município de Camaçari, referente a prestação de serviço com as Escolas e Creches Comunitárias, tomando como base de cálculo a tabela do FUNDEB 2021.

A fixação de parcerias das instituições de ensino comunitário com o Estado advém da falta de autonomia orçamentária dos municípios, pois, diante das prerrogativas, estes devem investir 25% da sua arrecadação. Como alguns municípios brasileiros têm baixa arrecadação, ou seja, o investimento em educação está diretamente atrelado a receita, a parceria com estas instituições tem sido a “salvação” de muitos municípios para que a meta de acesso seja cumprida. Mesmo entendendo toda a fragilidade do sistema educacional, percebe-se que

[...] a creche é a que mais sofre com a escassez de recursos, dada que ela é a etapa da educação que mais demanda investimentos, posto que um atendimento de qualidade às crianças implica em um número reduzido de alunos por turma e um funcionamento em horário mais ampliado. (Silva; Soares, 2017, p. 315).

A parceria entre instituições de ensino comunitário e o poder público, para atender de 0 a 5 anos e 11 meses, está amparada no artigo 5º, da LDB, que descreve:

Art. 5 O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.

Compreendendo as limitações do Estado, a LDB sinaliza a possível parceria entre municípios e instituições de ensino comunitário em função do seu processo histórico de lutas, convidando estas (que já realizam um trabalho educativo em suas comunidades) para efetivar parceria com o ente público, na perspectiva que o acesso à educação seja ampliado. A artigo 5 instrumentaliza as famílias a acionarem o Ministério Público caso não encontrem vagas, para que os prefeitos atendam às necessidades de sua população, “devendo assim ser cumprido” o artigo VII, §1º, imputando-lhe crime de responsabilidade descritos nos parágrafos:

§2º o não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente”, como crime de responsabilidade descrito no parágrafo.

§4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade. (Brasil,1996).

Além da garantia de acesso, a Lei, no artigo 4º, inciso X, esclarece que a “[...] garantia de vagas na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia que completar 4 anos de idade”. (Brasil,1996). Não basta só acesso, mas também estar próxima a sua residência, esta é uma das formas de garantir frequência, uma vez que a evasão escolar ainda é alta.

Para Gohn (2012, p. 63) “são as demandas educacionais (entendida como o conjunto de necessidades da sociedade) que demandam processos de ensino e aprendizagens”. E, diante a tantos outros fatores, este é um dos motivos, que alguns municípios oficializam parceria com as instituições de ensino comunitário, evitando assim punições e, conseqüentemente, cumprindo a obrigação da universalização da oferta de acordo com a demanda, garantindo permanência destes alunos na escola.

A oferta de vagas das instituições de ensino comunitário para os entes federados, amparados na Lei, revela a fragilidade destas esferas em proporcionar a política pública de educação, sem a participação de “terceiros”, para o cumprimento das leis vigentes. Estas parcerias são fundamentadas nos direitos de aprendizagem das crianças, como: liberdade de aprender, ensinar e pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, respeitando o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e garantia com padrão de qualidade (Brasil, 1996). Estes pontos elencados revelam a crise do Estado e as estratégias dessas instituições em suprir demandas não atendidas pelo Estado, em destaque a Educação Infantil.

A substituição de uma política pública de responsabilidade municipal pelo conveniamento com entidades do terceiro setor tem promovido a emergência do “público não-estatal” e a naturalização do processo de minimização do Estado na educação infantil. (Susin, 2009, p.19).

As entidades do terceiro setor são organizadas mediante uma causa social, como é o caso das escolas creches comunitárias, na defesa do direito à educação, que, devido a ineficiência do Estado, celebram convênios de parcerias. A celebração do convênio entre instituições de ensino comunitário com o poder público no município de Camaçari se dá através de convênio dessa natureza. Estas instituições contabilizam as suas matrículas através do Censo o que, por sua vez, aumenta o repasse financeiro para a educação do município, com base no cálculo per capita. O repasse financeiro às creches e escolas comunitárias no município de Camaçari vem

sendo realizado via Mecanismo de Desenvolvimento Educacional (MDE), disposto na LDB (1996), com base na tabela do FUNDEB.

Vale salientar que, os movimentos populares foram de suma importância para a aprovação do Novo Fundeb Permanente, com crescimento gradual de repasse do Governo Federal de 10% para 20%, até 2026. Nele, os estados com maior desigualdade em educação, a exemplo da Bahia, Maranhão e Ceará receberão maior aporte. É sob esta ação de promover Educação Infantil, para as crianças mais vulneráveis, diante da ineficiência do Estado, que as escolas e creches comunitárias suprem as necessidades, na busca de uma sociedade mais justa.

4 SOCIEDADE, TECNOLOGIA E DESIGUALDADE: EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DIGITAL COMO JUSTIÇA SOCIAL

O uso de tecnologia acompanha a trajetória humana desde os primeiros agrupamentos sociais. Os povos se organizam com base nos avanços e possibilidades, a partir do desenvolvimento tecnológico. Não há como negar que quem detém as melhores tecnologias de seu tempo detém consigo as vantagens nas relações de poder. A cada momento da humanidade foi inventado ou descoberto algo, com possibilidades e, assim, ampliando os horizontes para que os avanços tecnológicos fossem concretizados.

As grandes descobertas ao longo da história, a exemplo da roda ao carro, das máquinas à vapor às elétricas, do rádio ao computador, entre outras invenções de cada período, revolucionaram o modo de ser e viver das pessoas. Ressaltando que tecnologia é aqui “[...] entendida como o conjunto de todas as técnicas de que dispõe uma determinada sociedade, em qualquer fase histórica de seu desenvolvimento.” (Pinto, 2005, p. 220). Logo, os processos tecnológicos das sociedades advêm de acordo com suas demandas.

De acordo com Byung-Chu Han (2021), a tecnologia tem um impacto significativo na experiência humana e na forma como nos relacionamos com o mundo ao nosso redor. Para o autor coreano, a tecnologia molda a experiência humana de forma complexa. Diante dessa complexidade, o debate sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) passou a ser pauta importante para o desenvolvimento de cada nação, “[...] qualquer país que falhe na utilização eficaz da tecnologia acaba, provavelmente, por se atrasar no desenvolvimento humano e ficar marginalizado na economia mundial.” (PNUD, 2001, p. 1). Desde então, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), desde 2001, traz em suas pautas a utilização da tecnologia para o crescimento econômico e social de um país e, mesmo assim, continuamos a presenciar déficit no acesso às tecnologias.

Atualmente, mesmo diante de um maior acesso das pessoas à tecnologia, ainda contamos com cerca de 800 milhões de pessoas, mais de 10% da população

mundial, que não têm acesso sequer à energia elétrica²⁴. Há enormes discrepâncias entre quem tem acesso à tecnologia de ponta daqueles que não têm acesso nem mesmo à água, energia elétrica e carecem de assistência básica mínima. Sobreviver à modernidade para quem se encontra em situação de desvantagem social não se faz mais possível, apenas através de apoio humanitário que garanta alimento, abrigo e condições sanitárias mínimas para manter-se vivo. Como ressaltam Araújo, Sobrinho e Neves (2019, p. 59):

Mesmo com os avanços no campo científico e tecnológico, esses aspectos tendem a aumentar, já que os referidos avanços pouco têm contribuído para que os sujeitos pertencentes aos grupos socioeconomicamente menos favorecidos saiam do lugar subalternizado em que estão historicamente condicionados na sociedade. Em algumas situações e contextos têm contribuído para o aumento das desigualdades e das injustiças sociais.

Os autores acima não negam os avanços no campo científico e tecnológico, porém não se vê o crescimento de políticas públicas para tirar as famílias da linha de vulnerabilidade na qual se encontram. Para Freitas e Segatto (2014), a decisão sobre ciência e tecnologia precisa ser política, através de um fluxo dinâmico que vai da ciência à tecnologia, para garantir que os investimentos, em especial públicos, sejam direcionados prioritariamente pelas necessidades da própria sociedade, para que todos tenham acesso.

Segundo Mészáros (2005), a verdadeira educação não deve servir aos interesses do mercado, mas à emancipação humana e à compreensão crítica da sociedade. O autor afirma que a escola não é a força ideológica primeira do processo de consolidação do sistema capitalista, do mesmo modo que também é incapaz de sozinha fornecer qualquer alternativa emancipadora (Mészáros, 2005). Concordamos com o autor quanto a necessidade de uma abordagem mais crítica e humanista da educação, que vá além do modelo de mercado.

O acesso à tecnologia pode ser um caminho para as pessoas que se encontram às margens da sociedade superem situações de privação de direitos. Assim acredita-se no acesso às novas tecnologias e a garantia de acesso como direito, na perspectiva

²⁴ Matéria publicada no Portal G1, maio/2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/05/22/mais-de-800-milhoes-de-pessoas-no-mundo-nao-tem-acesso-a-energia-eletrica-diz-banco-mundial.ghtml>. Acesso em: 01 de jun. 2019.

de diminuir distanciamentos sociais através da justiça como equidade. Nessa perspectiva, Alves e Nova (2003) trazem reflexões sobre como a revolução digital tem transformado e ressignificado as organizações sociais, incluindo as formas de ser, estar, sentir e comunicar-se do indivíduo no mundo contemporâneo, na produção e domínio do conhecimento.

Para Dagnino (2007, p. 187), a “[...] tecnologia é em si mesma um processo de construção social e, portanto, político [...] que terá que ser operacionalizado nas condições dadas pelo ambiente específico onde irá ocorrer”. Dagnino (2007) traz a discussão da construção social amparada nos espaços onde, possivelmente, haverá a inclusão. Na perspectiva da inclusão digital, a tecnologia trouxe grandes avanços, mas a falta dessa, no âmbito educacional, fomenta carências difíceis de serem sanadas. É alarmante que a escola, que deveria ser o espaço de igualdades, muitas vezes acaba reproduzindo desigualdades (Ames, 2016).

Para Neves (2019), no âmbito educacional, a inclusão digital precisa ser utilizada como caminho para promover a inclusão social, uma vez que, além de potencializar o processo de ensino, tem como objetivo formar e desenvolver os seus discentes em seus aspectos social, cognitivo, cultural, emocional e digital. Nesse contexto, a difusão acelerada das informações, por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, deixou de ser privilégio de poucos e transformou-se em parte integrante da cultura mundial, facilmente acessível a uma parcela da população. Esta parcela, segundo Pinto (2005, p. 226), “[...] não passa de porta-vozes de interesses sociais bem definidos e, conforme era de esperar, pertencentes às frações minoritárias, embora dominantes.” O autor nos faz refletir sobre o processo de dominação da tecnologia: quem a detém controla a produção e a distribuição de quem não as possui. Ou seja, os que se apropriam dela tem maior possibilidade de desenvolver outras tecnologias.

Em paralelo, Han (2021) também aborda a questão da aceleração tecnológica e sua influência na sociedade. Ele argumenta que a velocidade frenética imposta pela tecnologia cria uma cultura da instantaneidade, em que a busca por resultados rápidos e eficiência imediata leva à exaustão, ansiedade e alienação. Aprender desde cedo os benefícios e malefícios das tecnologias digitais pode mitigar o excesso de positividade e cobrança que a sociedade impõe.

4.1 TECNOLOGIA, DESIGUALDADE E JUSTIÇA SOCIAL

Em uma época não muito distante da história brasileira, a relação de trabalho era baseada na ideia de dualidade entre proletariado e burguesia, onde afirma-se que um detinha o capital e outro apenas a força de trabalho. Neste bojo, todas as atividades são indispensáveis para o funcionamento integral de uma sociedade, porém, historicamente, as desigualdades econômicas e sociais são reveladas.

Na atualidade, a lógica capitalista está permeada pelo advento tecnológico e é absorvida em nossas vidas sem que nos demos conta de seus impactos. A indústria estimula o consumo sistemático de novos produtos, visando sempre novos consumidores potenciais. No entanto, o consumo em ascensão, graças à tecnologia trazida com o rádio e a difusão de inovações tecnológicas, ou seja, as condições materiais e psicológicas, deram à pobreza novos conteúdos e definições.

Os sujeitos de grupos hegemônicos têm sido beneficiados pelo desenvolvimento social, educacional, econômico, tecnológico e científico, ascendendo em todas as esferas. Ou seja, os que têm maior poder aquisitivo e formação intelectual assumem lugares de poder. Já os de menor poder aquisitivo tornam-se “[...] reféns de um sistema capitalista onde os indivíduos que têm maior poder aquisitivo e formação intelectual assumem o comando político e econômico dos estados/nações”. (Araújo; Sobrinho; Neves, 2019, p. 58) Os autores afirmam que, mesmo com o desenvolvimento tecnológico, este não tem contribuído para que os sujeitos, menos favorecidos, saiam do lugar de subalternização.

Podemos dizer que vivemos um momento novo na organização social, baseado na tecnologia da informação e da comunicação, no qual o consumo tem transformado o imaginário e a vida social das pessoas, tendo em vista quando os equipamentos são lançados e como, em pouco tempo, tornam-se obsoletos. Assim, Pretto (2001) defende a importância de iniciativas que realizem a “inclusão de cidadãos, não como meros consumidores, seja de produtos ou de informações, mas como sujeitos plenos que participam do mundo contemporâneo enquanto seres éticos, autônomos e com poder de decisão” (Bonilla; Pretto, 2011, p. 36). Quando o autor traz a questão do poder de decisão, está subentendido que o conhecimento foi adquirido, pois só através dele, e com ele, que os cidadãos podem exigir seus direitos.

Os debates pioneiros sobre a temática da inclusão digital no Brasil, segundo Neves (2019), surgem justamente na problemática do consumo, de bens e serviços. A respeito dos estudos atuais acerca do comportamento e vivências humanas, Cruz (2002) pontua que estes evidenciam como somos fortemente impactados pela tecnologia. Também sinaliza que a nova lógica global repercute nos processos de fazer e conviver, introduzindo as lógicas da urgência e da mudança, facilitando o contato com acontecimentos mundiais nunca vistos na humanidade.

Para Bonilla e Oliveira (2011, p. 24-25):

[...] o termo inclusão digital tem relação direta com a sua antagônica exclusão digital. O dualismo inclusão/exclusão digital compõe os principais sentidos atribuídos aos referidos termos. Para minimizar ou combater a exclusão das pessoas de uma dinâmica social caracterizada pelo uso intensivo das tecnologias de base digital, empreende-se ações de inclusão digital.

Ampliando a discussão, Neves (2019) observa que o conceito de inclusão social é retomado para sinalizar que a inclusão digital precisa ser utilizada como caminhos para promover a inclusão social, influenciados diretamente pelos contextos econômicos e socioeconômicos. Neste sentido, Pischetola (2016, p. 09) descreve que:

[...] a inclusão digital se constitui como inclusão social e política dos cidadãos. O acesso à tecnologia torna-se uma oportunidade. Dessa perspectiva, o conceito de exclusão social abarca não só a desigualdade de recursos econômicos, financeiros e materiais, mas também a exclusão do desenvolvimento e em última instância do conhecimento.

Assim, é imprescindível evitar que as novas tecnologias ampliem ainda mais a disparidade social entre as pessoas, nações e blocos de países, fazendo-se necessário a adoção de políticas públicas para a inclusão digital. No entanto, como chama a atenção Pinto (2005, p. 266), “[...] a tecnologia consubstancia um bem a ser adquirido pelo país atrasado, pagando caro por ele se quiser adquirir progresso.” Nesta perspectiva, o Brasil ainda paga muito caro para ter acesso a tecnologias.

Corroborando com os autores supracitados, Moreira (2006, p. 11) esclarece que a inclusão social constitui um dos grandes desafios da sociedade brasileira, “[...] que por razões históricas, acumulou enorme conjunto de desigualdades sociais no tocante à distribuição da riqueza, da terra, do acesso aos bens materiais e culturais e

da apropriação dos conhecimentos científicos e tecnológicos.” O acúmulo de desigualdades sociais, reverbera no acesso às tecnologias.

Para Pinto (2005, p. 267):

Quando se diz que os povos subdesenvolvidos carecem de tecnologia avançada, estamos a rigor enunciando uma falsidade. Queremos unicamente dizer que não possuem ainda a tecnologia avançada, pela qual se define, para cada momento do progresso da humanidade em conjunto, a fase mais adiantada do processo universal de desenvolvimento da utilização do conhecimento do emprego das energias físicas.

Ou seja, Pinto (2005) nos revela que a tecnologia se tornou um patrimônio das sociedades, obedecendo às particularidades de cada época, em um determinado tempo histórico. As técnicas utilizadas pela sociedade estão diretamente ligadas ao estado de crescimento da produção de sua época, em virtude da demanda. No que diz respeito ao acesso à tecnologia, há uma relação direta com as oportunidades, mas para usar ferramentas tecnológicas, muitas vezes, é preciso atender às premissas sociais. Não viabilizar alternativas para sanar essa oferta, que a cada dia se torna mais essencial, é privar os grupos menos favorecidos socioeconomicamente de acesso a direitos elementares, que contribuem para o processo de equidade.

Quem domina a tecnologia possui um diferencial. Não se fala aqui de ter apenas domínio técnico, mas compreender seus mecanismos, como age sobre a mente, entendendo os caminhos e estratégias para que tenha êxito. Quem a domina, no sentido de criticidade, também se torna menos vulnerável aos seus efeitos. Como afirma Cruz (2002), a tecnologia é uma fonte de poder, nela os indivíduos exercem e garantem seu poder. Em outras áreas, a exemplo da educação, da comunicação, do marketing, das finanças, ela dita as regras das nossas vidas, estrutura o que e como fazemos, como vivemos as relações sociais e o significado do que é ser humano.

Cabe-nos perguntar: como comparar e utilizar os mesmos padrões de exigência de desenvolvimento de competências e habilidades aos indivíduos, considerando que a vida em sociedade não se mostra democrática, cooperativa, igualitária e justa? Considerando essas questões, e pensando no desenvolvimento de habilidades e competências a serem adquiridas com as tecnologias,

[...] os sistemas educativos devem dar resposta aos múltiplos desafios das sociedades da informação, na perspectiva de um enriquecimento

contínuo dos saberes e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo. (Unesco, 1998, p. 68).

Pensando no exercício da cidadania, adaptado às exigências de cada período de ensino e aprendizado, os dados da pesquisa revelam que a equipe gestora das creches escolas comunitárias pesquisadas, juntamente com o corpo docente, tem se esforçado para oferecer, por meio de tecnologias sociais, alternativas de baixo custo. Essas iniciativas envolvem esforço e a criação de uma série de soluções para reduzir as desigualdades educacionais na primeira infância, beneficiando a comunidade onde estão inseridas e adjacências.

Contudo, apesar de compreender a importância de fomentar espaços tecnológicos quanto à comunicação e produção de saberes para a sociedade em que vivemos, está longe de ser aquela bem-organizada da qual fala Rawls (2003), que tem como finalidade oferecer as mesmas oportunidades para todas as pessoas, inclusive as crianças. Contudo, por sorte, não faltam sujeitos que otimizam e apresentam soluções simples, porém efetivas, para tornar a convivência mais humana. Nesta perspectiva, descreve-se a importância da consciência cidadã na construção de uma sociedade civil mais organizada, ancorada nas tecnologias.

Para Rawls (2003), só poderá ter justiça se nela houver a equidade, a forma mais razoável de liberalismo político. Assim, para que se possa alcançar a justiça, ela deve ser regulamentada por princípios fundamentais a exemplo da liberdade e da igualdade. O conceito de justiça social está atrelado aos substantivos: igualdade e equidade. Essa díade, é o que torna a justiça social possível, pois, na concepção de Azevedo (2013, p. 132):

Equidade e igualdade são substantivos que compõem, necessariamente, projetos de sociedade de matizes humanistas; ao mesmo tempo, os fatores geradores de seus contrários (a iniquidade e a desigualdade substantivas) são tratados, nesses projetos, com os devidos procedimentos e políticas de correção (distribuição), contenção e supressão para que a justiça social possa ser promovida.

A justiça social a ser garantida com equidade e igualdade, segundo o autor acima citado, tem como pano de fundo os campos sociais, através das lutas de classes e de seus respectivos atores sociais, para melhorar a vida em sociedade. Nessa direção, Rawls (2003) diz que uma sociedade é passível de evolução quando

o Estado estabelece, junto a seus cidadãos, uma espécie de contrato de convivência justo, onde as instituições ofereçam acesso igualitário aos direitos e ao poder, mediante os interesses e competências, sem favorecimento voltado às minorias privilegiadas.

Rawls (2003) utilizou as melhorias econômicas como um forte indicativo de acesso à igualdade de oportunidades. Sua redistribuição deveria ser oportunizada pelo que chama de “véu da ignorância”, uma hipótese onde se decidiria como seria a estrutura de uma sociedade, sem informações das características dos grupos aos quais os princípios seriam aplicados. Haveria ainda desigualdades, mas abreviadas, uma vez que contaria com uma situação de acesso equitativo aos direitos e deveres essenciais, oferecendo oportunidades iguais, independentemente de classe de origem, questões de gênero, raça, etnia, sexualidade, entre outros.

Para Dubet (2008, p. 11) “[...] oportunidades é a única maneira de produzir desigualdades justas quando se considera que os indivíduos são fundamentalmente iguais.” Para o autor, as desigualdades só serão extintas se houver oportunidades, pois só assim haverá igualdade.

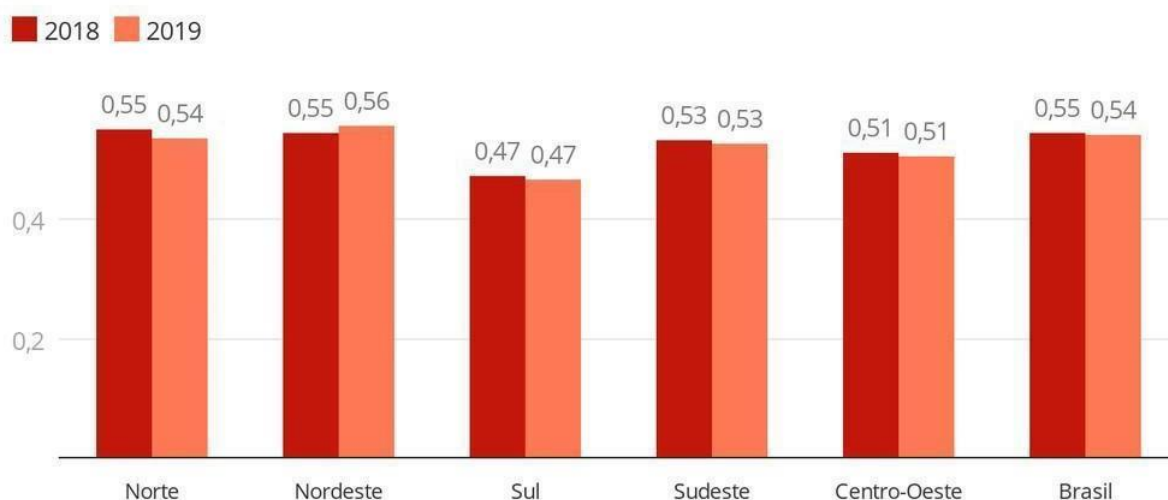
Tanto Rawls quanto Dubet acreditam que a única maneira de reduzir a desigualdade social é através do acesso às oportunidades, assim terá uma justiça com equidade. Para Rawls (2003) ela deve ser vista pela perspectiva do direito, e não pelo viés das doutrinas, a exemplo da religiosa, filosófica ou moral. Vai além do que é bem e mal. Apresenta reflexões sobre a importância de respeitarmos as diferenças democraticamente, inclusive aquelas diferenças tidas como inconciliáveis. Enquanto para Dubet falta uma visão compartilhada em que a justiça se constrói a partir de sacrifícios mútuos em função de um bem comum, que é a justiça social. Pois, as atuais práticas sociais favorecem as desigualdades.

A desigualdade social no país, tomando como base os anos de 2018 e 2019, medido pelo Índice Gini²⁵, coloca o Brasil em 10º lugar no *ranking* de desigualdade. Vale destacar que a região Nordeste contou com um aumento na desigualdade, subindo de 0,55 para 0,56, conforme gráfico 1 abaixo.

²⁵ Índice Gini é um instrumento para medir o grau de concentração de renda de determinado grupo.

Gráfico 1 - Desigualdade medida pelo Índice de Gini

Quanto mais próximo a 1, maior a desigualdade



Fonte: G1. IBGE, 2019.

A ineficiência das políticas públicas faz com que estes índices cresçam. Quanto mais próximo de 1,0, maior é o índice de desigualdade na região. Analisando o gráfico 1, percebe-se que em 2019 o Brasil teve uma pequena queda, pois a região Norte também caiu, enquanto a região Nordeste cresceu e as regiões sul, sudeste e centro-oeste, mantiveram o patamar de 2018. Os dados revelam que a região Sul é a única abaixo dos 0,50, mantendo-se por dois anos consecutivos com 0,47. O Índice Gini, não apresentou qual/quais estratégias a região utilizou para buscar diminuir as desigualdades sociais.

A respeito da tecnologia na educação, Conte e Martini (2015) trazem à tona a necessidade de ressignificação dialógica dos sentidos e das relações sociopolíticas e culturais das tecnologias que moldam o discurso pedagógico. Considerando a educação como uma das principais políticas públicas que o estado precisa (re)pensar, é válido ressaltar que até hoje “[...] nenhum sistema escolar conseguiu se proteger completamente das desigualdades sociais.” (Dubet, 2008, p.11). Além disso, para os autores, deve-se

[...] reconhecer a pluralidade e a objetividade que têm alicerçado as práticas pedagógicas, elucidando como os elementos tecnológicos promovem a curiosidade e interferem diretamente na formação cultural, aprendizagem, linguagem e em todas as dimensões da racionalidade humana. (Conte, Martini, 2015, p.1191)

As tecnologias digitais têm potencializado as práticas pedagógicas, não só para promover aulas com maior engajamento, mas, também, para transmitir informações e trocar experiências.

Paradoxalmente, a desterritorialização do conhecimento, a aproximação virtual das pessoas, a interconexão de performances globais, as aprendizagens formadas coletivamente e a curiosidade pelo conhecimento constituem efeitos das tecnologias na educação, que geram maneiras inéditas de ser e de estar no mundo. (Conte, Martini, 2015, p.1192)

Conte e Martini (2015) revelam que as tecnologias digitais têm aproximado as pessoas com maneiras inéditas de ser e existir. Para estabelecer uma sociedade democrática, faz-se necessário contar com o que John Rawls (2003) denomina de *pluralismo razoável*. Isso envolve reconhecer as profundas e irreconciliáveis diferenças nas concepções religiosas e filosóficas, razoáveis e abrangentes, que os cidadãos têm do mundo, bem como os ideais e princípios; enquanto cria condições possibilitadas pelas leis e tendências do mundo social para uma sociedade democrática justa e em condições históricas favoráveis. Deste modo, a sociedade política não é e não pode ser uma associação, uma comunidade. Não escolhemos entrar nela voluntariamente. Simplesmente nos encontramos numa determinada sociedade política, num certo momento histórico.

Uma sociedade democrática de acesso, como observa Rawls (2003, p. 08), é “[...] um sistema de cooperação social pelo fato de que seus cidadãos não consideram sua ordem social uma ordem natural fixa, ou uma estrutura institucional justificada por doutrinas religiosas ou princípios hierárquicos que expressam valores aristocráticos.” Afirma ainda que uma sociedade democrática não é uma comunidade, pois, segundo ele, entende-se por comunidade um grupo de pessoas em unidade, com uma concepção, uma doutrina comum. Em uma sociedade democrática deve prevalecer a ética, a cooperação, a igualdade para que, então, se tenha justiça social.

4.2 EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DIGITAL COMO JUSTIÇA SOCIAL

Cada momento histórico envolveu dilemas e conflitos diversos que instigaram a reflexão. A filosofia já se preocupou com demandas como a criação do universo e

do que há no mundo, com o surgimento e a natureza humana. Ela abrange tanto as questões de ordem natural e biológica, psicológica e moral, beleza, bem e mal, plano material e metafísico, justiça, política, indivíduo versus sociedade, entre outras indagações fundamentais. Não apenas a filosofia vem refletindo sobre dilemas humanos ao longo de sua existência, a sociologia, desde o momento de sua concepção, durante o positivismo, tomou para si a possibilidade de estudar e apresentar soluções para questões que impactam na sociedade de seu tempo. Através dela reflete-se a evolução das relações do indivíduo consigo, com seus grupos sociais, com grupos sociais que não sejam os seus, com as instituições e os sistemas políticos e econômicos, entre outros tantos dilemas contemporâneos ou históricos que moldam a experiência humana.

Na contemporaneidade, no bojo de discussão sobre educação e inclusão digital como justiça social, Monteiro, Moreira e Leite (2016, p. 81) ressaltam que:

Para que se caminhe em prol de uma justiça social é preciso, ao mesmo tempo respeitar a igualdade e os direitos universais — como balizas para a convivência social e a governação democrática — sem perder de vista o reconhecimento das diferenças e das necessidades individuais dos diversos grupos sociais, numa lógica de distribuição equitativa.

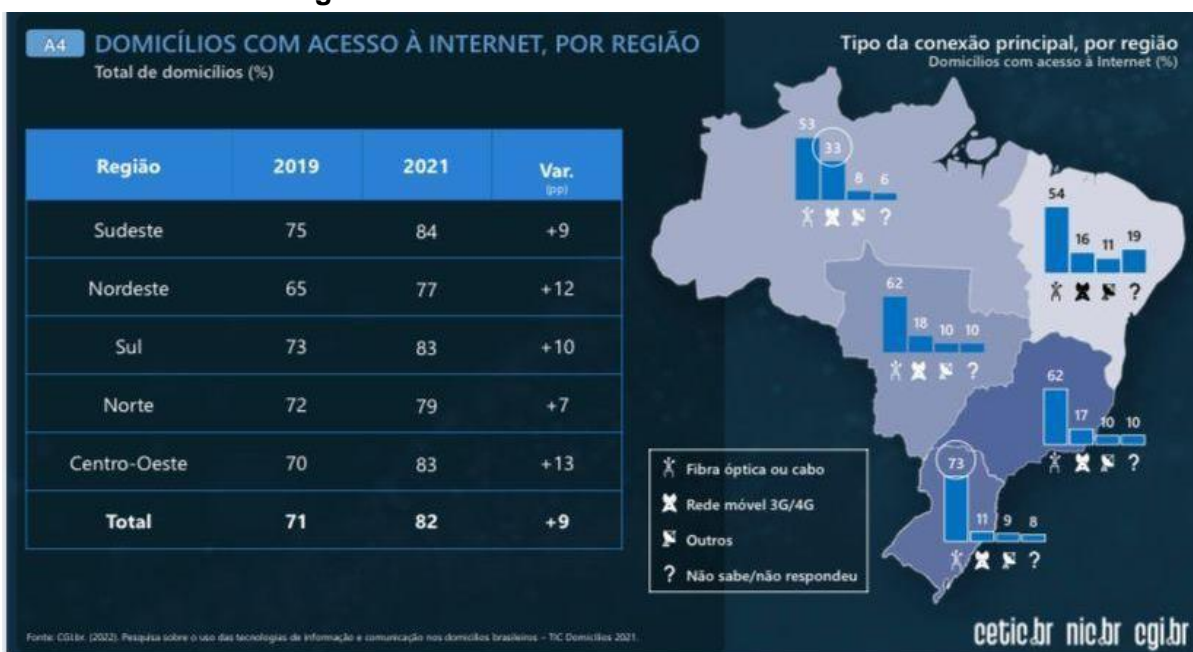
Os autores trazem para a discussão a questão da educação e da inclusão digital e do desenvolvimento do senso crítico sobre o acesso e a produção de saberes. Para Bonilla e Pretto (2015, p. 500), “[...] vivemos em tempo de codificação digital e articulação em rede, sendo a sociedade, hoje, gerida e organizada a partir da digitalização das informações e das redes.” Um tempo em que a noção de espaço-tempo foi encolhida pelos sistemas de comunicação, transportes e informações.

Esses sistemas impuseram um novo ritmo à sociedade e às políticas sociais [...] e influíram no aumento da percepção fragmentada do mundo, expondo indivíduos e grupos a uma quantidade de estímulos e informações sem precedentes, com intensidades e impactos desiguais. [...] O computador representa para nós o que a máquina a vapor representava há três séculos. Depois dela, nada mais foi como antes. [...] Uma nova civilização está emergindo em nossas vidas e modificando nossas maneiras de pensar. Ela traz consigo novos estilos de família, novos modos de trabalhar, de amar, de viver e de se relacionar (Cruz, 2002, p. 123).

Ante o exposto, podemos dizer que as tecnologias têm transformado a sociedade, desde a maneira como as pessoas as utilizam no âmbito pessoal, social, profissional, acadêmico e até mesmo emocional. Mudou-se as rotinas e os processos de realização de diversas atividades. Assim sendo, a educação não deve apenas treinar as pessoas para utilizarem as tecnologias de informação e comunicação, mas investir na criação de competências que lhes permitam produzir bens e serviços, operar fluentemente os novos meios e ferramentas em seu ambiente de trabalho, aplicar criativamente as mídias e, sobretudo, formar os indivíduos. Deste modo, auxiliando a sociedade na formação de pessoas ativas socialmente, cidadãos autônomos e críticos.

Neste movimento de constantes transformações, a educação, mediante as tecnologias digitais, precisa pensar estratégias de interconexões para promover os indivíduos que ainda se encontram marginalizados, tendo como foco principal uma sociedade mais justa e igualitária. Como pontua Bonilla e Preto (2015, p. 500): “A interconexão digital abre possibilidades de fazer, relacionar-se, criar, produzir, que não eram imaginados num contexto analógico.” Contudo, para que haja a interconexão digital precisa haver a inclusão digital, ou seja, “[...] a inserção do ‘outro’ em uma condição proposta por um discurso que preza um contexto da situação, hegemônico e homogêneo”. (Neves; Freire; Suaiden, 2018, p. 13).

Tendo as políticas públicas como hegemônicas no país e a falta de sintonia entre elas, historicamente no Brasil “[...] a sua implementação é lenta, fazendo com que se gere a expectativa da oferta dos serviços e, ao mesmo tempo, a percepção da ineficiência das políticas públicas.” (Bonilla, 2010, p. 50). No entanto, a lentidão na efetivação de políticas públicas torna-se visível no resultado da pesquisa “TIC Domicílios”, realizado pelo CGI.Br sobre o acesso à internet em 2019 e 2021. Conforme mostra a figura 2 abaixo, em 2019, 29% dos domicílios brasileiros não tinham acesso à internet, cerca de 20 milhões, e passava dos 50% na área rural.

Figura 2 - % de Domicílios com acesso à Internet

Fonte: CGI.br. (2022)²⁶.

A figura 2 mostra que, em 2021, o acesso à internet chegou a 82% dos domicílios brasileiros, um crescimento de 11%, comparado ao ano de 2019 que era de 71%, um crescimento significativo em apenas dois anos. Este crescimento também se deu em todas as regiões, a saber: a região Sudeste com 84%, que em 2019 era de 75%; seguida pela região Sul com 83%, que era de 73% em 2019; a região Centro-Oeste com 83%, que era de 70% em 2019; a região Norte com 79%, que em 2019 era de 72%; e a região Nordeste com 77%, que era de 65% em 2019. A conectividade aumentou em todas as cinco regiões, comparado a 2019.

Vale lembrar que esse aumento se deu em um período pandêmico, que, por conta das medidas de distanciamento social, da necessidade do trabalho e da educação, levaram as pessoas a dependerem da internet para se comunicar, trabalhar e aprender, bem como entreter-se, a exemplo de streaming de vídeos e jogos online.

No que se refere à conectividade, a figura 3 revela os tipos de conexão espalhados nas regiões brasileiras, a exemplo da fibra óptica, onde a região Sul destaca-se com 73% dos domicílios com banda larga; seguida pelas regiões Centro-oeste e Sudestes com 62%; a Nordeste com 54%; e a Norte com 53%. Já com relação à rede móvel 3G e 4G, a região Norte teve um maior destaque, com 33%, seguida da

²⁶ Dados do CGI.Br- CETIC. BR. TIC DOMICÍLIOS 2021. São Paulo, 21 de junho de 2022. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2021_coletiva_imprensa.pdf Acesso: 02 fev. 2023.

região centro-oeste com 18%; a Sudeste com 17%; a Nordeste com 16%; e a Sul com 11%. A pandemia da COVID-19 acelerou a dependência da sociedade em uma conexão à internet para atender às demandas diárias, fazendo com que as pessoas investissem em melhores conexões.

A variação foi mais significativa entre os domicílios de áreas rurais, com um aumento de 20 pontos percentuais. Houve um crescimento, passou de 51%, em 2019, para 71%, em 2021. Já com relação às residências de áreas urbanas, o crescimento foi de 8 pontos percentuais, saindo de 75% para 83% no mesmo período.²⁷ No entanto, mesmo com o crescimento de 11 pontos percentuais, segundo dados do CGI.Br (2022), o país ainda tem 35,5 milhões de pessoas sem acesso à internet e o número de domicílios das classes B, C e D/E com computadores caíram no mesmo período. 99% dos usuários acessam a internet por meio de aparelhos celulares. Esses dados reverberam a falta de políticas públicas para atender às necessidades desta parte da população. 50% dos habitantes do país, utilizam a televisão com internet, enquanto o uso de computadores é de apenas 36% (CGI.br, 2022). Isso é preocupante, pois o computador é essencial para o uso profissional, por exemplo. Vemos adolescentes/jovens que não sabem utilizar programas como *Word*, *Excel*, *Power Point*, entre outros.

Então, como incluir digitalmente as 35,5 milhões de pessoas ainda sem acesso à internet, uma vez que as políticas apresentam lentidão na sua efetivação? A escola, como pontua Neves (2019), poderia ser um destes espaços, todavia a inclusão digital nas escolas públicas está diretamente relacionada às políticas públicas, pois são pensadas infraestruturas de acesso, treinamentos e formações a partir delas.

Na concepção de Bonilla (2010, p. 58):

As políticas públicas de inclusão digital na escola, necessitam estar articuladas, não só na origem, mas, especialmente, na implementação bem como envolver todo o processo que leva à formação da cultura digital da comunidade escolar, urbana e rural, desde a conexão à internet, passando pela infraestrutura, pela disponibilidade dos equipamentos, pela formação dos professores, até a reorganização dos espaços-tempos escolares. O desafio está posto!

²⁷ A todo momento a Cetic.br, analisa os dados comparando-os aos dados do TIC Domicílio 2019, pois os dados referentes aos TIC Domicílios 2021 foram coletados de outubro de 2021 a março de 2022. Devido a pandemia da COVID-19, o Cetic.br entrevistou menos participantes, via telefone, aumentando assim a margem de erro em comparação aos dados dos anos anteriores.

Para a autora acima citada, a escola começa a constituir-se espaço para a promoção da política pública de inclusão digital, reduzirá a disparidade digital que, independentemente da sua renda ou localização geográfica, os alunos tenham quanto ao acesso à internet e às tecnologias digitais. Não mais como na época da Quarta República que a classe trabalhadora “era preparada” apenas para atender à demanda do desenvolvimento econômico no que diz respeito ao padrão tecnológico, através dos cursos profissionalizantes.

A Constituição Federal já previa avanços em diversas áreas, a exemplo do artigo 214: “visa a articulação e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público” com o objetivo [...] e) promoção humanística, científica e tecnológica do país.” (Brasil, 1988). Porém, a educação na década de 1980 era pensada como forma de preparar os jovens e adultos para o trabalho pensando em uma “qualificação profissional”, para a melhoria das condições sociais e econômicas atreladas às tecnologias, uma forma disfarçada de minimizar as injustiças sociais de décadas.

Na atualidade, ainda falta a igualdade de oportunidades, no acesso a bens e serviços, a exemplo do acesso às tecnologias digitais, onde a educação sob o viés de justiça social, no que diz respeito ao acesso a tais tecnologias, através da inclusão digital, busca diminuir as distâncias sociais enfrentada por aqueles que não as possui. Como ressaltam Araújo, Sobrinho e Neves (2019, p. 37), “[...] num mundo injusto e desigual, de inseguranças e incertezas, viver com o mínimo de dignidade tem sido uma condição que requer desprendimento de grandes esforços por parte dos sujeitos socioeconomicamente menos favorecidos.”

Em busca por dignidade, em um mundo injusto e desigual, emerge uma complexa dinâmica social. À medida que os costumes e formas de vida dos países produtores de bens culturais se espalham, surgem novos desafios. Essa disseminação rápida não apenas desencadeia uma crise de identidade, na qual os filhos encontram-se desconectados das tradições e seus pais, mas também alimenta movimentos xenófobos que revelam as tensões subjacentes da globalização cultural. A esse respeito, Cordioli (2011, p. 59), descreve que saber lidar com os

[...] costumes e formas de vida dos países produtores de mercadorias culturais estão se generalizando rapidamente e provocando dois tipos de crise: crises de identidade, na qual os filhos não se reconhecem

na cultura dos pais; movimentos xenófobos de autopreservação de culturas locais, em posição radical a formas estrangeiras.

O autor traz para a discussão os movimentos xenófobos de autopreservação, que buscam restringir a influência de culturas estrangeiras, diante da quantidade e diversidade de eletrônicos produzidos em outros países. Os filhos, após o uso diário destes equipamentos, acabam não criando identidade cultural com seu próprio país.

A integração da escola a essa nova realidade, transformando-a em novos espaços na construção crítica de saberes, é imprescindível diante do risco da educação se tornar um lugar afastado do processo de desenvolvimento da sociedade e da própria ciência. A dinâmica da vida social e seu funcionamento está entrelaçada atualmente à tecnologia. Não é mais possível atrelar as competências atuais apenas a aquisição de conhecimento e saberes através da linguagem oral e escrita. Vivemos em um mundo alicerçado cada vez mais em ambientes semióticos, sensoriais, ricos em imagens, músicas, linguagens multimidiática e hipermediáticas.

Ao negar esse acesso às tecnologias digitais, corrobora-se para a exclusão de uma parcela significativa da população que precisa de políticas públicas para assegurar sua sobrevivência em um mundo onde a tecnologia possui tantos aspectos positivo quanto negativo. Se este acesso é garantido a todos, pode ser uma ferramenta importante para diminuir distâncias sociais, econômicas, educacionais e culturais. Por outro lado, a falta desse acesso pode ter efeitos negativos prejudiciais tanto a nível local e global, afetando milhares de pessoas.

A proposta de aderir aos avanços tecnológicos digitais não é apenas tentadora, mas necessária às instituições educacionais, principalmente para quem não tem o acesso às novas tecnologias em seus lares, ou as detém sem saber empregá-las com criticidade. Nessa direção, Neves (2019) diz que as tecnologias digitais podem ser apresentadas como recursos e ferramentas capazes de potencializar a produção de novos textos, áudios, vídeos, dentre outros, no âmbito escolar. Afirma ainda que “[...] no cenário educacional, possibilitam novas maneiras de pensar, interagir, produzir conhecimento, relacionar, intermediar e controlar, além de evocar uma série de questionamentos e exclusões.” (Neves, 2019, p.52)

Com base na premissa de Neves (2019) e compreendendo a importância de “estar em comunicação”, entendemos que se faz necessário repensar alguns aspectos da tecnologia digital dentro e fora dos ambientes escolares: quem e como é

possível acessá-la, sua velocidade, seu apelo comercial e como utilizar tanta interatividade para construir pontes de acesso social, através do processo comunicativo e de construção do conhecimento.

É preciso investir na transformação das instituições, em novos espaços de aprendizagens, que respeitem e valorizem as suas especificidades, valorizando saberes, a exemplo dos espaços comunitários de educação. Torna-se indispensável favorecer o conhecimento construído com base na interatividade, nas competências que já possuímos e utilizamos no dia a dia, pensando novas possibilidades para que as escolas sejam espaços mais democráticos.

Para Pinto (2005), a tecnologia não é a causa, mas atua como uma mediação para o desenvolvimento, ou seja, sendo um meio para lutar contra velhas estruturas de relações sociais. Nas escolas particulares dos grandes centros urbanos, o controle da entrada e saída dos alunos é monitorada por câmeras, e as famílias têm acesso às imagens das salas de aula para acompanhar a rotina pedagógica de seu filho. Caso se disponibilizem ou tenham interesse, as equipes de educadores e funcionários têm acesso às inúmeras ferramentas para estimular os alunos que utilizam com frequência a tecnologia digital, seja em casa ou em ambiente escolar. E qual a realidade da pública? A indagação serve para suscitar pensamentos de que a escola pública precisa se adequar à inclusão digital em seus espaços escolares.

Para quem trabalha com públicos vulneráveis, a exemplo das escolas e creches comunitárias, há muitos desafios a serem vencidos diariamente e, um deles, diz respeito ao uso e acesso às tecnologias digitais. Nem sempre há equipe de suporte técnico, ou acesso a equipamentos em sala de aula e nas instalações para confecção de produtos pedagógicos, até material básico de suporte muitas vezes não existe. Para Kenski (2012), um dos grandes problemas enfrentados pelas instituições de ensino quanto à inclusão e uso de novas tecnologias, diz respeito à implantação de infraestruturas adequadas, a exemplo de computadores, conectividade através das redes, dispositivos especiais, softwares educacionais, entre outros.

Corroborando com Kenski (2012), Bonilla e Preto (2015) pontuam que a política pública de educação não pode ficar obsoleta a esta cultura digital. A escola precisa ter em sua prática essa cultura efetivada para a produção de conhecimento. As crianças já vivenciam o contexto da cultura digital, mesmo que indiretamente, independente da condição socioeconômica. Afirmam ainda que: “A imbricação das

tecnologias digitais com a cultura passa a se dar de forma intensa em função das políticas públicas que favorecem o seu uso cotidiano no Brasil, a partir da década de 1990". (Bonilla, Pretto, 2015, p. 501).

Nas creches e escolas, sejam elas públicas, privadas, comunitárias ou confessionais, vemos as ferramentas tecnológicas sendo empregadas para comunicação entre gestores, equipes de educadores, famílias e educandos. É possível encaminhamentos de relatórios e documentos; análise de dados; espaços para dirimir dúvidas e complementação de aulas; construção de apresentações e aulas; produções textuais e cálculos matemáticos; produtos culturais; entre outros. É possível criar projetos, blogs, espaços de interação virtual, jogos educativos, assistir a filmes, ouvir músicas. O problema, no entanto, reside no acesso a estas ferramentas.

De acordo com Castells (2022, online):

Um excluído digital tem três grandes formas de ser excluído. Primeiro, não tem acesso à rede de computadores. Segundo, tem acesso ao sistema de comunicação, mas com uma capacidade técnica muito baixa. Terceiro, (para mim é a mais importante forma de ser excluído e da que menos se fala) é estar conectado à rede e não saber qual o acesso usar, qual a informação buscar, como combinar uma informação com outra e como a utilizar para a vida. Esta é a mais grave porque amplia, aprofunda a exclusão mais séria de toda a História; é a exclusão da educação e da cultura porque o mundo digital se incrementa extraordinariamente.

A leitura realizada por Castells caracteriza o perfil das pessoas excluídas em 2022. A falta de acesso e de apropriação das tecnologias digitais, deixam pessoas offline. A prova disso é que nem todos os professores, nem todas as famílias ou alunos têm como fazer uso de recursos tecnológicos digitais.

Atualmente, como ressalta Conte e Martini (2015, p. 1192):

[...] não é mais possível conceber uma educação estática, pois a realidade está em processo de mudança acelerada e interconexão com as tecnologias da informação e comunicação, e com isso além da própria natureza, o ser humano transforma-se, humaniza-se, culturaliza-se, já que no mundo contemporâneo vivemos em uma sobre natureza cultural e multimidiática. Desta forma, jovens e crianças se identificam com os meios tecnológicos, pois estes respondem à sua sensibilidade (são rápidos, dinâmicos, tocam o afetivo e depois a razão) e atraem pela mistura de linguagens, assuntos e conteúdo.

Os autores revelam que não cabe mais idealizar uma educação estática. A educação precisa valorizar a cultura do aluno com aprendizados mútuos. Matta (2003) elenca habilidades e etapas para projeção e resolução de problemas, quanto ao uso de recursos tecnológicos na educação fazendo uso de hipermídias. Assim, ele descreve possibilidades de aplicabilidade de tecnologia para desenvolvimento, dentre elas nas áreas de: Gestão de projeto – para criar cronogramas, organizar o trabalho; Pesquisa – para determinar a natureza de problemas, criar questões, buscar dados, desenvolver novas informações, analisar e interpretar informações; Organização e representação; Reflexão – para avaliar o projeto e o processo; planejar os elementos sobre os quais deverão ser tomadas decisões; transformação de informações em conhecimento; entre outros. Essas possibilidades se alinham com a proposta de justiça como equidade de Rawls (2003), que visa garantir que todas as pessoas poderiam desenvolver e maximizar aptidões como estas, porque não seriam excluídas tecnologicamente.

Essas possibilidades se alinham com a proposta de justiça como equidade de Rawls (2003), que visa a garantir que todas as pessoas possam desenvolver e maximizar tais habilidades, eliminando, assim, a exclusão tecnológica.

Matta (2003) traz reflexões sobre o trabalho como ferramentas cognitivas, desenvolvendo o pensamento crítico e criativo: avaliando, analisando, conectando, sistematizando, imaginando e elaborando informações. Dentre algumas características dos usuários engajados em solucionar problemas de forma colaborativa podemos citar interatividade, clareza na comunicação de ideias, criação de mensagens, aceitar e compartilhar a necessidade dos outros, ter ação responsável com o grupo. Ou seja, por meio do emprego da tecnologia podemos nos comunicar com mais facilidade, delinear o quê e para quem algo será construído; argumentar; organizar informações; avaliar a utilidade de algo ou do próprio conhecimento adquirido; verificar relações de consequência e efeito. Em suma, quando empregada de forma democrática, a tecnologia transforma positivamente a vida humana, desde que haja formações, letramentos e competências.

Apesar de todo o benefício, a tecnologia pode ser usada para o bem e para o mal. Chul Han (2018) em seu livro *“psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder”* aborda sua relação com a manipulação das massas, a relação existente entre técnicas de poder, a exemplo das Fake News. O autor traz a reflexão sobre as

Big Data, capazes de monitorar o comportamento humano, pois a cada click, cada termo digitado fica salvo. Ou seja, cada passo dado na rede é registrado. Os indivíduos estão sendo monitorados diariamente, “as *big datas* são um grande negócio: os dados pessoais são completamente monetizados e comercializados” (Han, 2018, p. 90), assim dizendo, estão sendo mensuráveis e quantificáveis. Os algoritmos são utilizados para identificar o comportamento das pessoas na internet (Santana; Neves, 2022) e até mesmo executar tarefas a exemplo de analisar uma grande quantidade de dados em busca de padrões ou erros.

As *Fake News*, inseridas no contexto informacional desses usuários que utilizam as mídias digitais sociais para propagar informações falsas, publicando-as e compartilhando-as como se fossem verdadeiras, constituem uma ameaça à democracia (Neves; Borges, 2020). Cabe rememorar a relevância de fenômenos dessa natureza quanto ao destaque que ganharam nas eleições de 2018 e de 2022, assim como na disseminação de informações relacionadas às vacinas para combater o covid-19 em 2021.

Nem tudo nas tecnologias digitais é usado para o bem comum. Cada vez mais vem sendo usada para o controle e vigilância dos sujeitos. Zuboff (2021) discute o surgimento de uma nova forma de capitalismo, baseada na coleta massiva de dados pessoais e na utilização de algoritmos para prever e influenciar o comportamento dos indivíduos. As empresas de tecnologia estão se apropriando dos dados pessoais das pessoas de maneira sistemática, e em grande escala, transformando essas informações em um recurso valioso. A autora argumenta que essas empresas estão engajadas no que chama de “capitalismo de vigilância”, para obter lucros.

Os usuários das tecnologias digitais precisam estar informados pois,

o conhecimento é hoje a maior riqueza que uma nação pode ter, por meio da qual se pode encontrar um emprego e, conseqüentemente, viver em melhores condições. No entanto, grande parte desse conhecimento é adquirido com a utilização das chamadas tecnologias de informação e comunicação, nas quais o computador e a Internet estão inseridos. (Santos, Teixeira, 2020, p. 132).

Saber utilizar a tecnologia e exercer protagonismo a partir da sua apropriação é umas das demandas sociais que precisam ser pensadas na mesma urgência que a informação é transmitida. O desafio do poder público é atender à demanda de todos os direitos sociais, incluindo a inclusão digital, que passou a ter demandas urgentes no combate à exclusão social, “[...] na perspectiva de oportunizar condições para que

os sujeitos sejam capazes de participar, questionar, produzir, decidir, transformar, tornando-se parte integrante da dinâmica social, em todas as suas instâncias." (Bonilla, 2005, p. 43).

Promover uma transformação na estrutura e a dinâmica social, requer compreensão quanto dinâmica da contemporaneidade, onde o Estado deve intervir de forma coerente e profunda na realidade. Conforme ressalta Naves (2003), as ações sociais não devem ser vistas como paliativos contra a miséria, mas uma transformação real de nossa sociedade. Nesse sentido, acredita-se em organizações não governamentais que proponham alternativas para políticas públicas mais eficientes e capazes de atender aos direitos dos cidadãos brasileiros. É vital reconhecer a relação indissociável entre Estado, sociedade civil e cidadãos.

É fundamental notar que não se trata apenas de dominar as novas tecnologias, mas usá-las de modo consciente. Onde a escola constitui-se “[...] espaço de inserção dos jovens na cultura de seu tempo – e o tempo contemporâneo está marcado pelos processos digitais”. (Bonilla, 2009, p. 186), tornou-se natural a educação envolver avanços tecnológicos, inclusive as tecnologias digitais. Há uma pressão social para quem não as emprega, uma vez que, a exclusão profissional e social, para quem não se apropria das tecnologias, é uma realidade cruel, apesar do entendimento de como a tecnologia faz parte da rotina empresarial. Deste modo, intervenções da sociedade civil e do Estado no desenvolvimento de competências digitais promovem oportunidades, e, conseqüentemente, avançam rumo uma sociedade mais justa e igualitária

Para Silveira (2001, p. 18) “[...] a exclusão digital impede que se reduza a exclusão social, uma vez que as principais atividades econômicas, governamentais e boa parte da produção cultural da sociedade vão migrando para a rede”. Assim, acreditamos que é importante preparar o cidadão, e não apenas o consumidor da nova tecnologia, para fazer o usuário da tecnologia migrar da condição de expectador para sujeito partícipe na construção de sua cidadania.

Ante a realidade apresentada, a educação comunitária pode ser entendida “[...] como uma das expressões da educação popular, mediante a qual se busca melhorar a qualidade de vida dos setores excluídos, através dos movimentos populares, que estão organizados em grupos de base, comunidades, municípios etc.” (Gadotti, 2012, p. 18). Na sua concepção do referido autor:

A educação comunitária tem sido também entendida como desenvolvimento comunitário ou desenvolvimento de comunidades, contribuindo com a organização e o fortalecimento dos laços de solidariedade entre populações empobrecidas ou discriminadas. A solidariedade e o espírito de comunidade não é algo dado. É construído historicamente. (Gadotti, 2012, p. 18).

Nesta perspectiva, a educação comunitária é constituída de forma coletiva e a inclusão digital faz parte deste contexto como protagonistas da interatividade. A esse respeito, Neves (2019, p. 72) argumenta que “[...] o conceito de interatividade é essencial na educação, pois apresenta o intuito de tornar as práticas pedagógicas mais dinâmicas, considerando a rapidez advinda do conceito de hipertexto e a mutabilidade da hipermídia.” Assim, a interatividade pode transformar a educação mediante a inclusão digital, como justiça social.

4.3 ACESSO EQUITATIVO DE DIREITOS E OPORTUNIDADES NA PERSPECTIVA DA JUSTIÇA SOCIAL

Para compreender o debate sobre igualdade versus equidade versus justiça social, Bobbio (1995, p. 95), em um de seus livros intitulado de “*Direita e Esquerda*”, esclarece que a díade direita e esquerda está diretamente ligada

[...] a diversas posturas que os homens organizados em sociedade assumem diante do ideal da igualdade, que é, com o ideal da liberdade e o ideal da paz, um dos fins últimos que os homens se propõem a alcançar e pelos quais estão dispostos a lutar. (Bobbio, 1995, p. 95).

O autor elenca uma tríade de ideias: igualdade, liberdade e paz, pelos quais os homens devem lutar. Observa ainda que:

A igualdade, como ideal supremo, ou até mesmo último, de uma comunidade ordenada, justa e feliz, e, portanto, de um lado, como aspiração perene dos homens conviventes, e, de outro, como tema constante das teorias e ideologias políticas, está habitualmente acoplada ao ideal de liberdade, considerado, também ele, supremo ou último. (Bobbio, 1995, p. 111).

Assim, igualdade e equidade são substantivos essenciais na construção de políticas públicas voltadas para promover a justiça social. “Isto porque, quando grupos

e indivíduos têm seus destinos entregues ao livre jogo do mercado, a tendência é o crescimento das diferenças sociais, do egoísmo possessivo e das mazelas características da sociedade capitalista.” (Azevedo, 2013, p. 131). Por este motivo, partindo do entendimento de que igualdade e equidade precisam fazer parte do dia a dia de toda a sociedade, os cidadãos não podem aceitar passivamente a opressão da sociedade capitalista.

Azevedo (2013), em seus estudos sobre “Igualdade e Equidade: qual é a medida da justiça social?”, remete ao processo histórico sobre os princípios da igualdade, da liberdade e da fraternidade, lema da Revolução Francesa de 1789, evento de rompimento histórico com o servilismo e a sociedade de ordens e privilégios. Na sua opinião, a Revolução Francesa promoveu a igualdade entre os cidadãos (direitos iguais), a cooperação como fundamento do trabalho coletivo, as liberdades republicanas e do governo, por intermédio de representantes eleitos. Conforme alguns artigos da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, que ressaltam a igualdade:

Art.1.º **Os homens nascem e são livres e iguais em direitos.** As distinções sociais só podem fundamentar-se na utilidade comum;

Art. 2.º O fim de toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem. Esses direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão.

Art. 3.º O princípio de toda a soberania reside, essencialmente, na nação. Nenhuma corporação, nenhum indivíduo podem exercer autoridade que dela não emane expressamente [...].

Art. 6.º A lei é a expressão da vontade geral. Todos os cidadãos têm o direito de concorrer, pessoalmente ou através de mandatários, para a sua formação. **Ela [a lei] deve ser a mesma para todos**, quer se destine a proteger quer a punir. **Todos os cidadãos são iguais a seus olhos, são igualmente admissíveis a todas as dignidades, lugares e empregos públicos, segundo a sua capacidade e sem outra distinção que não seja a das suas virtudes e dos seus talentos[...];**

Art. 15.º A sociedade tem o direito de pedir contas a todo agente público pela sua administração;

Art. 16.º Qualquer sociedade em que não esteja assegurada a garantia dos direitos, nem estabelecida a separação dos poderes não tem Constituição;

Art. 17.º Como **a propriedade é um direito inviolável e sagrado**, ninguém dela pode ser privado, a não ser quando a necessidade pública legalmente comprovada o exigir e sob condição de justa e prévia indenização. (Brasil, 2012, grifo nosso).

A partir da Revolução Francesa, o princípio da igualdade passou a ganhar força, contra a opressão, promovendo o mérito individual, “[...] princípio liberal fundante da sociedade burguesa.” (Azevedo, 2013, p. 136). Ou seja, a partir do princípio de igualdade, do mérito individual, equipara a participação política dos cidadãos de forma ampla, não só a burguesia, mas toda a sociedade.

Contudo, como observa Rawls (2003), o pluralismo razoável limita o que é passível de acontecer, as condições do mundo social, comparado às condições de outros momentos históricos. O problema dessa situação reside no fato dos limites do possível não serem dados pelo que de fato há, uma vez que as instituições políticas e sociais são passíveis de mudanças. Na sua opinião, não ser razoável é algo irracional. Um exemplo apresentado é o poder, que leva algumas pessoas a acharem racional tirar vantagem de algo, mas a questão reside no fato de que, apesar disto poder ser perfeitamente racional, não é razoável.

Pensando na educação como justiça social, Rawls (2003) descreve uma situação hipotética que denomina posição originária. Nessa posição, é como se as pessoas se reunissem para decidir qual a melhor forma da sociedade distribuir os bens e direitos que todos precisam para viver. Posteriormente, na hora de decidir como será tal distribuição, cada qual não sabe sua classificação. Ou seja, diante dessa condição de incerteza, que o referido autor chama de véu da ignorância, as pessoas se veriam obrigadas a escolher o que é justo, sem saber se seriam beneficiadas ou prejudicadas por essa decisão. Essa situação de desconhecimento sobre suas reais possibilidades na tomada de decisão, aumentaria a probabilidade de escolher imparcialmente o que realmente consideramos justo.

Se somos razoáveis, não apenas racionais, uma de nossas convicções é que encontrar-se em determinada posição social não é uma razão para aceitarmos uma concepção de justiça que favoreça quem ocupa tal posição. Não podemos esperar que todos os outros aceitem uma estrutura básica que favorece os ricos ou os pobres, simplesmente por essa razão. No entanto, como ressalta Vita (2011, p. 574) “[...] a sociedade gera, sim, padrões persistentes de desigualdade e tem formas sistemáticas de distribuir as pessoas em hierarquias de poder, status e dinheiro.” Fato esse que,

inclusive, viabiliza as reflexões sobre o acesso às tecnologias e à educação como direito de todas as pessoas, independentemente de idade, cor/raça, gênero, religião, nacionalidade, entre outros marcadores sociais da diferença.

Nessa perspectiva, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), órgão da Organização das Nações Unidas, presente em 170 países e território, inclusive no Brasil, apoiando-se na erradicação da pobreza, na redução das desigualdades e da exclusão social, observa que:

A educação pode ser uma poderosa ferramenta para cultivar novos valores e atitudes nas gerações mais novas, não apenas através dos currículos, mas considerando as escolas como espaços de inclusão e diversidade. O reconhecimento social pelas elites de todos os setores, desde políticos, celebridades, influenciadores dos meios de comunicação social a líderes comunitários, é um mecanismo importante para a mudança cultural. Os meios de comunicação social nas suas múltiplas formas desempenham, neste ponto, um papel significativo. (PNUD, 2021-2022, p. 21)

Para o PNUD, através da educação, é possível reduzir as desigualdades se todos os atores considerarem as escolas como espaços de inclusão. Para Goergen (2013, p. 734):

[...] devemos reconhecer que, em qualquer circunstância, o acesso à educação formal é condição fundamental para a formação de cidadãos conscientes, críticos e democráticos, capazes de promover a transformação social. A escola continua sendo, por excelência, o espaço no qual se pode promover o comportamento reflexivo-crítico indispensável à cidadania ativa, com identidade e pertinência, visando um projeto coletivo de convivência verdadeiramente democrático.

Para o autor, a educação é essencial para a formação do cidadão e, conseqüentemente, para a transformação da sociedade, desde que imbuídas de um conjunto de direitos e de deveres igualmente distribuídos. Assim, retomando a discussão de Rawls (2003) acerca dos princípios a serem adotados por pessoas racionais, ele apresenta dois. O primeiro princípio seria que cada pessoa tem direito ao conjunto de direitos que podem ser distribuídos igualmente para todas as pessoas e ninguém pode ser prejudicado, inclusive os direitos civis e políticos. O segundo, seria aquele onde as desigualdades sociais serão permitidas e justas quando as posições privilegiadas da sociedade estiverem abertas a todos que preenchem certas condições de talento e esforço, desta forma as desigualdades

beneficiariam os cidadãos menos privilegiados. Ampliando a discussão, Dubet (2008, p. 24) observa que: “A igualdade das oportunidades e a seleção pelo mérito não visam, portanto, forjar uma sociedade na qual as desigualdades procedem unicamente do mérito e das *performances* pessoais”. Na concepção de ambos, o mérito não traz em seu bojo a questão da meritocracia.

Tanto Rawls (2003) quanto Dubet (2008), não apresentam uma proposta de igualdade absoluta, há uma diferença para que critérios como talento sejam postos à serviço da sociedade. A prosperidade estaria atrelada ao mérito, partindo da condição em que haveria oportunidades e acesso aos direitos de forma igualitária. E, assim, haveria justiça em um mundo desigual.

No campo educacional, a escola republicana, pontua Dubet (2008, p. 21), “[...] estabeleceu as premissas de uma certa igualdade das oportunidades na medida em que, generalizando o acesso à escola, instaura progressivamente uma relativa mistura social”. Em outras palavras, proporcionou o acesso a escolas de interesse comum onde todas elas promovem a inclusão e compartilham experiências de aprendizagem. Contudo, do ponto de vista de Goergen (2013, p. 730):

[...] ao longo dos tempos, configurou-se uma sociedade dividida entre fortes e fracos, dominadores e dominados, ricos e pobres, incluídos e excluídos. Partindo da premissa de que, em princípio, e apesar das diferenças genéticas e socioeconômicas, somos todos iguais como seres humanos, conclui-se que os socialmente desfavorecidos necessitam, em termos de educação, de amparo num duplo sentido. Primeiro, mediante uma educação escolar democrática, visando um novo modelo de cidadania participativa e tendo por objetivo a construção de uma nova sociedade mais digna e justa. Segundo, pela garantia de oferta e acesso à educação de qualidade para todos sob a responsabilidade do Estado.

Diante dos pressupostos anteriormente apresentados, percebe-se que as ideias intuitivas fundamentais de uma sociedade democrática são familiares à cultura política pública: a sociedade como um sistema equitativo de cooperação, que se perpetua através das gerações; onde os cidadãos são pessoas livres e iguais e a sociedade é bem ordenada – efetivamente regulada por concepção pública de justiça. Em uma sociedade democrática todas as pessoas sabem que sua estrutura básica respeita esses princípios de justiça, e os cidadãos têm um senso efetivo de justiça que lhes permite compreender e aplicar os princípios de justiça publicamente reconhecidos. Em outras palavras, nessa sociedade bem-ordenada, a concepção

pública de justiça fornece um ponto de vista aceito e praticado pelos cidadãos, que mediam suas exigências de justiça política em relação às instituições políticas e aos demais cidadãos.

A estrutura básica de uma sociedade bem-ordenada, segundo Rawls (2003, p. 13), é o objeto primário da justiça política e consiste na

[...] maneira como as principais instituições políticas e sociais da sociedade interagem formando um sistema de cooperação social, e a maneira como distribuem direitos e deveres básicos e determinam a divisão das vantagens provenientes da cooperação social no transcurso do tempo. [...] é o contexto social de fundo dentro do qual as atividades de associações e indivíduos ocorrem.

Como isso funcionaria? As instituições possuem regras internas, mas essas regras não podem ferir outras exigências básicas, que tem por objetivo garantir a liberdade e até mesmo a sobrevivência das pessoas. Nessa direção,

A abertura ao social/ comunitarista, segundo este ideário político, a comunidade tem precedência sobre o indivíduo, para o qual a participação política é essencial não só para sua vida social, mas também para a constituição de si mesmo como sujeito individual. Reforça-se a importância dos vínculos sociais, considerando que tais vínculos determinam as pessoas, suas formas de entendimento e conduta. Nestes termos, [...] o indivíduo cidadão se forma mediante a participação política no interior de um contexto de ideias, atitudes e virtudes cívicas. (Georgen, 2013, p. 731).

A comunidade faz parte do sujeito e, como bem pontuou Georgen, o indivíduo cidadão se forma a partir de ideias compactuadas de onde este sujeito está inserido. Para que seja possível alcançar a justiça com equidade é preciso que ela seja aceitável, não só pelas nossas convicções, mas também pelas dos outros. Ela vai objetivar a preservação das condições de uma cooperação efetiva e democrática baseada no respeito mútuo. Quando esse acordo se vê em condição de ameaça uma das tarefas da filosofia política é tentar abreviar os desacordos diante das questões mais difíceis, tentar moderar conflitos irreconciliáveis e determinar as condições para uma cooperação social equitativa. Para Goergen (2013, p. 731), “trata-se de ajustar o comportamento individual, naturalmente egocêntrico, aos interesses comuns, de modo a garantir aos mais fracos direitos iguais de acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela humanidade”. Além de oportunizar acesso, fomenta uma transformação, pessoal e social.

Todavia, como nos chama a atenção Goergen (2013, p. 732):

Para que o direito seja atendido, isto é, para que o sujeito possa se tornar cidadão, é necessário habilitá-lo à convivência social. Isto, por sua vez, exige a capacidade de expressar seus ideais, interesses e necessidades e defender seus direitos no espaço público. Precisa, além disso, ter condições de participar de todo o processo social que lhe garanta uma vida digna, em termos de trabalho e emprego para a sua sobrevivência em condições dignas. Ou, para dizê-lo de outra maneira, ele precisa ter condições de acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela sociedade. Para que isso seja possível, é necessário desenvolver suas potencialidades de domínio dos conhecimentos e habilidades, bem como o manejo dos códigos de comunicação indispensáveis à argumentação.

Nessa perspectiva, as instituições educacionais podem contribuir na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, pelo viés da equidade, quando consideramos, que através delas, podemos garantir a liberdade humana. A liberdade de pensamento e consciência; a liberdade política; a liberdade de associação, direitos e liberdades física e psicológica vinculadas à integridade da pessoa e direitos e liberdades abarcadas pelo estado de direito, que envolvem os direitos civis delimitados constitucionalmente. Uma das exigências de um regime constitucional estável é que suas instituições básicas estimulem as virtudes cooperativas da vida política: as virtudes de razoabilidade, senso de equidade, espírito de compromisso e disposição para chegar a um meio-termo com os outros”. (Rawls, 2003, p. 164)

Enfim, ao refletir sobre a justiça como equidade a serviço do acesso democrático às novas tecnologias nas instituições educacionais, percebe-se quão complexo é descrever os desafios vivenciados pelas classes menos favorecidas no âmbito da educação e da tecnologia, que constitui uma invisibilidade que não é física, e sim, simbólica. Para Pinto (2005), as novas tecnologias podem ser uma grande aliada ou uma grande inimiga da sociedade e suas facetas se constituem a partir da forma como é empregada e do que há por trás dos benefícios apontados.

5 A INCLUSÃO DIGITAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: GARANTIA DE DIREITOS NO ENSINO COMUNITÁRIO

Estamos vivendo em uma nova era, denominada 'era digital', na qual se argumenta que a vida digital não pode ser negada a nenhuma pessoa ou restrita a uma minoria (Negroponte, 1995). No entanto, existe uma considerável dificuldade dos governantes em promover o acesso digital a uma parcela significativa da sociedade. Além disso, há uma falta de compreensão que a inclusão digital no ambiente escolar não é apenas formalidade a ser cumprida por meio de políticas públicas que, muitas vezes, não saem do papel e/ou não atendem às realidades e as particularidades locais.

Essa dificuldade tem fragilizado o acesso de muitos estudantes, principalmente os da rede pública, às tecnologias digitais²⁸ na sala de aula, tornando-os excluídos da tão defendida inclusão digital no espaço escolar. Diante do exposto, faz-se urgente a compreensão de que sendo a tecnologia “[...] o reflexo da sociedade, não há como de fato o sujeito ser excluído desta.” (Neves, 2019, p. 21).

A inclusão digital, nos últimos anos, tem sido observada na educação brasileira como política pública e, enquanto política, precisa ser pensada como uma educação tecnológica para todos. No entanto, na maioria das vezes, tal inclusão, segundo Neves (2019), é compreendida como um discurso político apropriado pelos governantes, visando o desenvolvimento de programas e linhas de ação, sem o prévio planejamento junto às escolas que irão executá-las. Com isso, parcela da população, embasada no discurso destes gestores, tem uma compreensão de inclusão digital “[...] distorcida e restrita com relação ao acesso às tecnologias, sobretudo, aos computadores e à Internet.” (Neves, 2019, p. 22).

Nos contextos atuais, as pessoas têm usado cada vez mais os aparatos tecnológicos digitais conectados com a internet como recurso nos seus afazeres cotidianos, na escola, inseridos nos processos de ensino aprendizagem. No entanto, observa-se que tais aparatos são subutilizados por grande parte das instituições de ensino brasileiras, principalmente as escolas públicas. Há um número expressivo de escolas públicas, filantrópicas e privadas que não contam com aparatos tecnológicos

²⁸ As Tecnologias Digitais, também conhecidas como Tecnologias da Informação e Comunicação, popularmente chamadas de TIC, terminologia usada para determinar os aparatos de origem eletrônica: internet, *tablets*, celulares, *smartphones* e computadores em geral, rádio, entre outros (NEVES, 2019)

de última geração, o que nos leva a questionar: como o Estado brasileiro tem contemplado em suas políticas de educação a questão das tecnologias digitais?

O uso de tecnologias no espaço escolar, ao longo do tempo, vem sendo cada vez mais empregadas. A esse respeito, Brito e Purificação (2011, p. 115) observam que “[...] do livro ao quadro de giz, ao retroprojetor, à tv, ao DVD, ao laboratório de informática e ao tablet, a escola vem tentando dar saltos qualitativos.” A qualidade, como concebida pelos atores escolares, perpassa pela inclusão digital, no intuito de ressignificar o aprender e o ensinar. Nessa direção, a BNCC aponta o uso das tecnologias como instrumento para aprimorar a formação, de acordo com as necessidades dos envolvidos com a ação educativa no ambiente escolar (Brasil, 2017).

A Internet ressignificou o acesso e a utilização das tecnologias digitais. Com isso, as políticas públicas voltadas para a inclusão digital existentes precisam ser efetivadas considerando o uso dessas tecnologias para além do simples manuseio, contemplando-as no currículo escolar, da Educação Infantil à Educação Superior, tendo em vista que, “a internet veio para mexer com os paradigmas educacionais, em que não cabe mais arbitrariedade de opiniões, linearidade de pensamento, um único caminho a ser trilhado.” (Brito e Purificação, 2011, p. 115). Para as referidas autoras:

Recorrer a uma nova forma de integrar a internet no processo de comunicação com nosso aluno, buscando a formação de um sujeito para o mundo em transformação é no mínimo, possibilitar a visão de uma realidade em que as informações chegam sob diferentes óticas, e cabe ao insubstituível professor a análise junto com seu aluno de um descortinar de “verdades” e “possibilidades”. (Brito; Purificação, 2011, p.115)

Por essa ótica, entende-se que a inserção das tecnologias digitais nos espaços escolares é um direito que todas as pessoas têm em compartilhar a cultura digital, e, por meio do acesso à Internet, professores e alunos devem buscar meios e estratégias para uma formação, condizente com o mundo digital, em constante transformação, de modo a contribuir para uma sociedade mais proporcional, mais justa, mais harmoniosa, explorando todas as potencialidades que ela proporciona.

5.1 CULTURA, INCLUSÃO E EXCLUSÃO DIGITAL NO AMBIENTE ESCOLAR

A Cultura Digital, assim como na vida cotidiana da maioria das pessoas, tem seu lugar de destaque no espaço escolar, mesmo compreendendo os desafios de educar utilizando-se dos aparatos tecnológicos digitais disponíveis. Neste contexto, a escola precisa ponderar sobre a realidade sociocultural da comunidade onde ela está inserida, levando em consideração as concepções de mundo dos sujeitos por ela atendidos, de forma que possam visualizar e ampliar novos horizontes e a percepção da realidade em que vivem, tendo em vista que os estudantes, com o auxílio dos aparatos tecnológicos digitais, não são mais apontados como sujeitos passivos, e sim agentes ativos na construção do conhecimento.

Mas, como ser agente ativo na construção do conhecimento sem o acesso à internet? Essa realidade tem se tornado, ainda mais difícil, em momentos de calamidade pública, a exemplo da pandemia do Covid-19, que causou o isolamento social em quase todos os países do mundo. Mesmo tendo em mente que o Brasil já enfrentou em algumas regiões falta de aulas, em decorrência de algum tipo de calamidade pública, as políticas públicas de inclusão digital nas escolas ainda não se efetivaram conforme o esperado e explanado nos discursos dos governantes.

Há uma década, Bonilla (2010) observou que a cultura digital não era considerada como parte integrante dos processos pedagógicos e das aprendizagens dos alunos, havendo uma desarticulação entre escola e sociedade, bem como a supervalorização da perspectiva conteudista da escola. Uma realidade ainda presente na ação educativa de muitas escolas brasileiras, em particular das escolas públicas. Ainda hoje, grande parte das escolas não consegue articular a cultura digital no currículo, diante dos inúmeros fatores que não contribuem para que a aprendizagem aconteça permeada pela inclusão digital.

Ante ao exposto, questiona-se: como desenvolver uma educação articulada às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), se a maioria das escolas não está equipada tecnologicamente? Se os professores, não têm competência para planejar e desenvolver suas aulas utilizando estas tecnologias? Se os estudantes, que possuem alguns desses aparatos, não têm acesso à internet? Assim, a exclusão digital aparece de forma perversa, onde o acesso ao conhecimento torna-se incipiente. Nessa direção, o Tribunal de Contas da União (TCU) avalia que:

[...] a exclusão digital deve ser vista como uma condição relativa, mutável no tempo, impactada por diversos fatores e, portanto, não se refere a uma noção dicotômica de ser ou não excluído, mas de gradação resultante de uma série de barreiras ao acesso equitativo: deficiências de infraestrutura, carências educacionais, baixa renda, inadequação de conteúdo, barreiras comportamentais, além das deficiências física, sensorial e motora. (Brasil, 2015, p. 19).

Diríamos ainda que, frente às várias e complexas mudanças pelas quais vem passando as sociedades contemporâneas, as transformações decorrentes dos avanços científicos e das inovações tecnológicas, são as que mais excluem, em certos contextos e situações, os indivíduos socioeconomicamente menos favorecidos. E, mesmo influenciando na vida de todas as pessoas, tais avanços e inovações não são de fácil acesso para todos, gerando, assim, injustiças, desigualdades e exclusões sociais e digitais. Ainda de acordo com o TCU:

O uso das TIC se caracteriza, ao mesmo tempo, como uma oportunidade e um risco ao equilíbrio social, pois pode conduzir tanto à redução da desigualdade de renda entre as classes e à melhoria da qualidade de vida, pela equidade de oportunidades, como à perpetuação da desigualdade, pelo surgimento de uma classe excluída digitalmente. (Brasil, 2015, p. 19)

Assim sendo, compreende-se que o acesso às tecnologias da informação e comunicação e a garantia de seu acesso como direito pode se constituir em uma ferramenta para a promoção da inclusão digital, bem como diminuir distanciamentos sociais, e desta forma promover a justiça como equidade de direitos e de igualdade de oportunidades. Diante da relevância destas, na economia e na vida cotidiana das pessoas, a garantia de acesso a elas deve ser um dever do Estado, “[...] que busca o progresso econômico e social e a redução das desigualdades.” (Brasil, 2015, p. 19).

Nessa situação, considera-se que a inserção dos excluídos digitais torna-se um grande desafio para o Estado e para a sociedade brasileira como um todo. Engana-se a si mesmo quem pensa que a exclusão digital se trata de um discurso político e acadêmico vazio de significação, que o acesso à cultura digital é uma realidade de todas as pessoas e que as políticas públicas de Inclusão Digital atendem às pessoas de forma equânime. De fato, o acesso à informação e ao conhecimento científico encontra-se aberto a todas as pessoas, mas como acessá-los e dominá-los se, a maioria, particularmente, as menos favorecidas socioeconomicamente, não tem

formação que as qualifiquem para absorver, processar e utilizá-lo ao seu favor? (Araújo; Sobrinho; Neves, 2019).

As ações para reduzir a desigualdade digital apenas são efetivas, segundo Ávila e Holanda (2006, p. 46):

[...] quando são assegurados aos excluídos digitais os meios tecnológicos, os recursos de usabilidade, as ferramentas de assistência, os apoios institucional e social, assim como as capacitações e habilitações para que eles possam vencer todos os tipos de barreiras e, assim, percorrer a trajetória rumo ao centro participativo da sociedade informacional.

No entanto, a escola, que deveria ser o lugar por excelência responsável por essa formação, ainda é insuficiente. Falta às instituições de ensino instrumentalização por meio de aparatos tecnológicos de última geração, bem como a garantia aos estudantes de acesso aos mesmos, de forma a facilitar o acesso à cultura digital.

Para Brito e Purificação (2011, p. 40):

O simples uso das tecnologias educacionais não implica a eficiência do processo de ensino-aprendizagem nem uma “inovação” ou “renovação” deste, principalmente se a forma desse uso se limitar a tentativa de introdução da novidade, sem compromisso do professor que a utiliza com a inteligência de quem aprende”.

Isso veio à tona com a pandemia do Covid-19. Durante esse período, os governantes, e a sociedade como um todo, passaram a refletir acerca do modelo de educação em execução. Ficaram óbvias as desigualdades no ensino, tornando-se urgente mudar a concepção de ensinar e aprender, onde o investimento precisa ser garantido, bem como a formação, pois ficou evidente o modelo distorcido de ensinar e aprender.

A escola, respaldada pelo Decreto nº 9.057/2017, que regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394, assegura, em seu artigo 2, a educação à distância na educação básica. No entanto, o desafio persiste para continuar garantindo aos estudantes o seu direito à educação escolar. Mas, como cumprir essa missão, se a política de inclusão digital, até então, tem sido negligenciada por professores, gestores, secretários de educação, prefeitos, governadores, presidente da república e seu ministro da educação?

E o que a pandemia do Covid-19 tem a nos ensinar, além de valores humanos, cuidado consigo e com o próximo, respeito, dentre outros? A necessidade de efetivar a política de inclusão digital em todos os espaços, começando pelos ambientes escolares. A partir desse terrível acontecimento, evidenciou-se como no mundo capitalista em que vivemos, as pessoas empobrecidas, diferente das mais abastadas, são as que menos se beneficiam do desenvolvimento tecnológico e científico, principalmente no que diz respeito à ascensão social, educacional e econômica. Logo, a importância de políticas públicas de inclusão digital que as potencializem para superação das barreiras que as mantém no lugar de sempre – empobrecidas.

A partir da pandemia, a defasagem escolar foi amplamente revelada. O evento ocasionou aumento da evasão e abandono escolar com várias motivações, dentre elas, a falta de equipamentos tecnológicos e acesso à internet, bem como impossibilidade de acompanhar os conteúdos curriculares. Diante do exposto, pensar estratégias para diminuir o abismo educacional é imprescindível, pois, quando os estudantes deixam de frequentar a escola, passam a ser um problema de toda a sociedade.

Foi preciso “doer na carne” para que a educação seja pensada de outras formas. Presenciamos a gestão escolar e os professores redesenhando e descobrindo e/ou potencializando suas práxis, ajudando aos colegas, preocupados em como os alunos vulneráveis teriam acesso aos conhecimentos sistematizados. Era chegada a hora dos professores reinventarem sua prática, a fim de saírem dos ostracismos pedagógicos em que muitos se encontravam e pôr em prática uma educação conectada com os aparatos tecnológicos digitais interligados à internet. Como observa Brito e Purificação (2011, p. 13), “[...] o profissional competente deve não apenas saber manipular as ferramentas, mas incluir sempre em suas reflexões e ações didáticas a consciência de seu papel em uma sociedade tecnológica”.

A formação do professor em qualquer etapa da educação básica e superior “[...] requer novos hábitos, uma nova gestão do conhecimento, na forma de conceber, armazenar e transmitir saber, dando origem, assim, a novas formas de simbolização e representação do conhecimento.” (Brito; Purificação, 2011, p. 23). Desse modo, na perspectiva de tornar a educação sustentável, é que salientamos quão necessárias são as tecnologias digitais nos ambientes escolares no que diz respeito a práxis de

ensinar e aprender, e evidenciadas com mais fervor nesse período de calamidade, em que se fez necessário o isolamento social.

5.2 INCLUSÃO DIGITAL NA PERSPECTIVA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Na era digital, a educação escolar não deve apenas formar pessoas para o mercado de trabalho, para manusearmos aparatos tecnológicos, mas sim para possibilitar que adquiram as competências e habilidades que lhes permitam se desenvolverem social, intelectual e profissionalmente. Nesse sentido, saber operar adequadamente as ferramentas tecnológicas digitais em seu cotidiano, bem como aplicá-las de forma criativa na sua vida pessoal, social e profissional, sabendo lidar com elas de forma crítica, são competências e habilidades que podem ser desenvolvidas na escola.

A escola da era digital deve, portanto, cumprir com sua função social de formar cidadãos autônomos, críticos e capazes de intervir eficazmente no ambiente social onde estão inseridos. Para que isto aconteça, as políticas educacionais não devem focar apenas em equipar tecnologicamente as escolas, mas cuidar da inclusão digital de todos os partícipes da ação educativa, considerando que “[...] a política é a habilidade para tratar das relações humanas com objetivo de obter os resultados desejados” (Neves, 2019, p. 77). Caso contrário, a função social da escola fica comprometida.

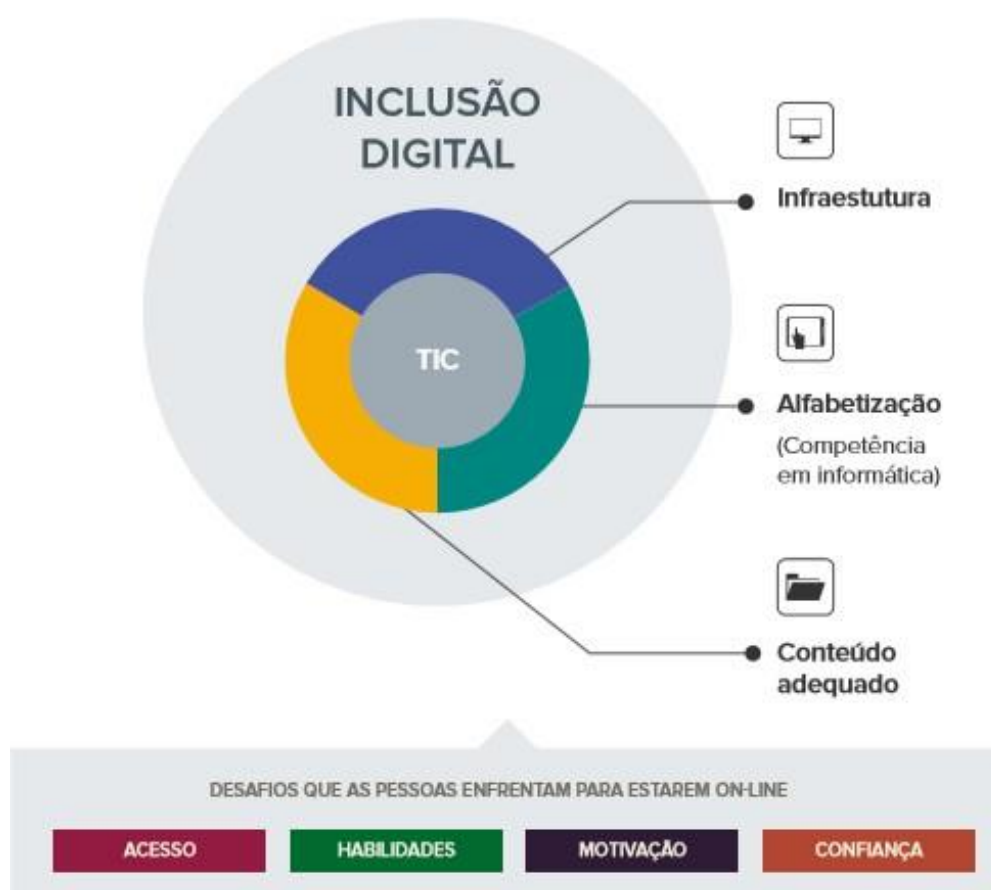
Para Neves (2019) a dualidade entre exclusão e inclusão social se aproxima do modelo de inclusão universalista de base assistencialista. A esse respeito, Demo (2002, p. 12) aponta “[...] a assistência não é estratégia de combate à exclusão dentro do capitalismo, porque a inclusão exige muito mais que assistência, sobretudo, inserção laboral e supremacia da cidadania”. O entendimento sobre a diferença entre inclusão social e assistencialismo precisa estar bem delimitado, pois a inclusão está diretamente ligada à questão da cidadania

Compartilha-se do pensamento de que as principais formas do Estado intervir na sociedade, diante de uma crise de governança e/ou de governabilidade, são por meio da legislação e de políticas públicas (Neves, 2019). Nessa direção, o Estado

Brasileiro tem instituído políticas públicas que pensam a educação através de novos horizontes. No que diz respeito às políticas públicas de acesso às tecnologias digitais, estas têm como marco inicial a década de 1990, com a criação do Comitê Gestor da Internet no país, em 1995 e, no campo educacional, em 1997, com a instituição do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo), que visava melhorar a qualidade da educação por meio da integração de tecnologias nas escolas e nas salas de aula.

De acordo com o levantamento feito pelo TCU (2015), são três os pilares em que se firmam as políticas públicas de inclusão digital do Governo Federal: infraestrutura, alfabetização e conteúdo adequado. E quatro são os desafios encontrados pelas pessoas para estarem online: acesso, habilidades, motivação e confiança.

Figura 3 - Pilares de uma política pública de inclusão digital



Fonte: Brasil, 2015.

Em relação aos três pilares que sustentam as políticas de inclusão digital do governo federal, o pilar da **infraestrutura** sustenta a garantia a disponibilidade de acesso; o pilar da **alfabetização**, a formação e qualificação dos sujeitos para o uso das tecnologias digitais; e o pilar do **conteúdo** adequado, às necessidades dos usuários (Brasil, 2015). Pilares esses que precisam estar bem articulados para que as políticas de inclusão digital se efetivem na sala de aula das instituições de ensino.

Para além dos três pilares (infraestrutura, alfabetização e conteúdo) acima mencionados, as ações formuladas pelos gestores dessas políticas de modo a atingi-las devem se preocupar com os quatro desafios encontrados pelas pessoas em estarem online. Isto é, o **acesso** em relação à política de preço, condição de renda e limitações da infraestrutura; as **habilidades** no que diz respeito à formação e competências dos sujeitos para além da qualificação para o simples uso de tais tecnologias; a **motivação** destes em querer utilizá-las, mostrando-lhes as vantagens e potencialidades dessas tecnologias para o seu desenvolvimento pessoal; a **confiança** dos usuários em relação à segurança da informação, uma vez que muitos têm medos de terem seus dados e informações violados, e questões psicológicas, como o medo de errar, que os levam a não saber por onde começar ou, até mesmo, a sua incapacidade individual (Brasil, 2015).

No que tange ao ponto confiança, em agosto de 2018, foi sancionada a Lei nº 13.709 (Lei Geral de Proteção de Dados, LGPD), que altera o MCI e regulamenta o uso, a proteção e a transferência de dados pessoais que circulam na Internet, no âmbito brasileiro. Em seu escopo, a lei possui 65 artigos distribuídos em 10 capítulos, que dispõem sobre o tratamento, a proteção e a privacidade de dados pessoais em meios digitais. A lei indica que sua aplicação é destinada ao tratamento de dados pessoais pertencentes ou coletados de cidadãos localizados em território brasileiro (Marques; Pinheiro, 2014; Brasil, 2018).

Em relação ao acesso, a Lei nº 9.472/97, que dispõe sobre a organização dos serviços de telecomunicações, a criação e funcionamento de um órgão regulador e outros aspectos institucionais, nos termos da Emenda Constitucional nº 8, de 1995, no que diz respeito ao poder público, em seu artigo 2º, inciso I e II, diz que este, tem o dever de garantir a toda a população brasileira o acesso aos meios de telecomunicações com tarifas e preços razoáveis e em condições adequadas. Bem como estimular a expansão do uso de redes e de serviços em benefícios de todos os

brasileiros. No entanto, não se faz muito esforço por parte dos governantes e gestores das políticas públicas de inclusão digital para que o acesso seja cumprido por parte das empresas, conforme preconiza a legislação, muito menos multas a serem aplicadas em virtude do não cumprimento da referida lei.

Quanto aos usuários de serviços de telecomunicações, a Lei nº 9.472/97, em seu artigo 3º, inciso I, diz que estes têm direito a esses serviços com padrões de qualidade e regularidade adequados à sua natureza, em qualquer ponto do território nacional (Brasil, 1997). Duas décadas se passaram desde a criação da referida lei e a pergunta que fica é: será que as empresas de telecomunicações estão cumprindo o que diz a lei? Considerando o quadro preocupante da desigualdade digital no Brasil, em que poucos são os que têm acesso a esses serviços de modo a atender às suas demandas, expectativas e especificidades, provavelmente não.

Ainda no ano de 1997 o Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 522/97, cria o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), atualmente denominada de Programa Nacional de Tecnologia Educacional, com o objetivo de promover o uso das TIC como recurso pedagógico nas escolas das redes públicas de ensino, tanto da área urbana quanto da área rural, de modo a potencializar o ensino aprendizagem. Reeditado em 2007 através do Decreto nº 6.300/07, trata-se de um programa que funciona de forma descentralizada, por intermédio das coordenações estaduais do programa e dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) nos municípios atendidos (Silva, 2018), beneficiando professores e alunos. Para participar do programa, os municípios precisam solicitar a adesão, fazer o cadastro e a seleção das escolas.

Cabe destacar que os Núcleos de Tecnologia Educacional, conforme consta no site do MEC²⁹, são espaços que “[...] contam com equipe interdisciplinar de professores e técnicos qualificados para oferecer formação contínua aos professores e assessorar escolas da rede pública no uso pedagógico e na área técnica (hardware e software). Os NTE, segundo consta no site, “[...] são braços da integração tecnológica nas escolas públicas de ensino básico”. Sem eles o ProInfo não alcançaria seus objetivos.

²⁹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/210-1448895310/7590-sp-482187765>. Acesso em: 23 março 2020.

Em relação ao ProInfo, Silva (2018, p. 26) ressalta que o seu principal diferencial é a utilização pedagógicas das TIC, “[...] a partir da capacitação dos professores, visando promover mudanças nos ambientes educativos com a presença de artefatos tecnológicos e linguagens próximas ao universo de interesse dos estudantes”. E acrescenta que a sua efetividade,

[...] promoverá diversas efetivações na vida do público beneficiado, tais como: ter habilidade para acessar as novas TIC; atualização e aquisição de novos conhecimentos; acesso a informações de forma rápida; ampliação das redes de relações sociais; novas formas de sociabilidade; conectividade com a contemporaneidade; melhoria da autoestima e autoeficácia; melhoria e facilidade de tarefas cotidianas; acesso a valores culturais e sociais; e apropriação de conhecimento tecnológico. (Silva, 2018, p. 30).

O acesso às tecnologias da informação e comunicação possibilita o desenvolvimento sociocultural, deve ser disseminado para que as informações sejam compartilhadas e que todos possam acessá-las, para, a partir daí, construir o pensamento, concordando ou discordando de determinados conteúdos.

Em 2008, o MEC lança o Programa Banda Larga nas Escolas, com o objetivo de conectar todas as escolas públicas urbanas à rede mundial de computadores, por meio de tecnologias que propiciem qualidade, velocidade e serviços. No entanto, o programa não se consolidou, tendo a falta de investimento suficiente como principal motivação. Ainda nesse mesmo ano, através do Decreto nº 6.504/08, foi criado o Projeto Computador Portátil para Professores, que foi estendido a todos os professores das redes públicas e privadas, de todos os níveis e modalidades de ensino.

Contudo, para que essas políticas sejam efetivas, é necessário que os governantes desenvolvam uma série de ações. Nessa direção, Pischetola (2016, p. 129) apresenta estratégias sobre como o Estado pode planejar a inclusão digital de suas escolas para que seus programas, projetos e ações tenham êxito. As estratégias são as seguintes:

- Investimento em materiais de qualidade que suportem a preparação das lições e estimulem as reflexões sobre o ambiente educacional.
- A criação de equipes locais compostas por professores, técnicos, consultores e educadores.

- O investimento em construção de capacidades no âmbito escolar e distritos, com o fim de identificar lideranças para a gestão administrativa.
- A planificação de cursos de formação e espaços de debate, formulados sobre a base de diferentes formatos (reuniões seminários, reuniões disciplinares, etc.).
- A Co-presença de professores mais experientes e a prática de apoio entre pares (entre turmas de um mesmo instituto, mas também de diferentes escolas).
- A formação dos estudantes para que sejam, eles próprios, de ajuda aos professores (na recuperação de dados, na instalação de software, na assistência para o uso de programas, etc.).
- A melhora da comunicação escolar-casa, através de encontros com os pais para a preparação e a realização do projeto.
- A utilização de recursos online (wiki, chat, e-mail, fórum), para esclarecer canais de comunicação entre os professores envolvidos no mesmo projeto, com o objetivo de debater e compartilhar boas práticas no âmbito nacional e internacional.

Como pode-se perceber, Pischetola apresenta, de forma sistematizada, possibilidades para que a inclusão digital aconteça com êxito. Ele destaca necessidades, desde o investimento em reformas, até a realização de formações continuadas, pois investir em construções de acordo a necessidade a cada espaço educativo é de suma importância para que a inclusão aconteça. Da mesma forma, como é crucial realizar formações com o intuito de pinçar possíveis equipes técnica para orientar professores, alunos, equipe escolar e familiares a respeito do uso das TIC.

Percebe-se também o esforço do MEC para que as políticas públicas de acesso, a exemplo de computadores e internet, cheguem às escolas. No entanto, enquanto esse esforço não for transformado em fiscalização in loco, as políticas públicas de inclusão digital não se efetivam na grande maioria das escolas das redes públicas de ensino. Isso prejudica a aprendizagem dos alunos de forma mais interventiva e impede a concretização da escola verdadeiramente conectada.

As ações dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff no período de 2003 a 2016, demonstram preocupação com a implantação e implementação de políticas públicas ligadas às TIC. O período do governo Lula ficou caracterizado por ser um período de intenso crescimento econômico do Brasil e, mais uma vez, em 2023, em onze dias de governo, foi instituída a Política Nacional de Educação Digital, através da Lei nº 14.533/2023. Essa lei alterou a Lei nº 9.394/1996, onde no Artigo 4º, inclui o inciso XII e parágrafo único que reverberam:

XII - educação digital, com a garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à internet em alta velocidade, adequada para o uso pedagógico, com o desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas.

Parágrafo único. Para efeitos do disposto no inciso XII do **caput** deste artigo, as relações entre o ensino e a aprendizagem digital deverão prever técnicas, ferramentas e recursos digitais que fortaleçam os papéis de docência e aprendizagem do professor e do aluno e que criem espaços coletivos de mútuo desenvolvimento. (Brasil, 1996)

A partir de janeiro de 2023, as escolas públicas, tanto da educação básica como da superior, terão garantido, através de lei, a conectividade com intencionalidade pedagógica, estreitando assim, os laços entre ensinar e aprender digitalmente.

5.3 DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No que se refere ao atendimento educacional para crianças em idade de creches e pré-escolas, ao longo dos anos, leis/emendas foram sancionadas para resguardar esse direito, a exemplo da: inclusão da Emenda Constitucional nº 59/2009 na Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (1999), Plano Nacional de Educação (2001), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (2006), Base Nacional Comum Curricular (2017) e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (2020).

A Educação Infantil passou a ser obrigação do Estado, em parte, graças aos movimentos sociais. Sem eles as conquistas alcançadas na cobertura do atendimento, talvez não teriam sido possíveis. Hoje, há um currículo para a infância com indicadores de qualidade; orçamento financiado, pactuado nas leis orçamentárias; e uma maior participação da sociedade civil. Enfim, vencido a etapa das conquistas, agora o maior desafio é protegê-las, sem se acomodar, pois a busca constante, de forma coletiva, precisa ser o combustível para novas conquistas.

Promover reflexão sobre a concepção de infância, constituída em diferentes espaços de tempo, analisando as formas de atendimento a partir de políticas para crianças pensadas pelo Estado é desafiador. Diante dessa condição, surgem novas perguntas, como qual o significado de infância? Para Kramer (1995, p. 17):

A análise das modificações do sentimento de infância é feita à luz das mudanças ocorridas nas diferentes formas de organização social, possibilitando a compreensão do presente, em que a criança é estudada não como um problema em si, mas sim compreendida segundo uma perspectiva do contexto histórico em que está inserida.

Educar e cuidar são ações indissociáveis de atenção integral para as infâncias. Assim, melhorar e expandir os atendimentos, em especial para as infâncias mais vulneráveis e em maior desvantagem, é um desafio atual dos municípios brasileiros. Isso se aplica particularmente à expansão do atendimento na faixa etária de 0 a 3 anos (creche) e à melhoria da qualidade em todo o segmento de 0 a 5 anos e 11 meses.

Diante dos gestos de educar e cuidar, refletimos sobre a nossa identidade de adultos, sobre qual infância vivemos e talvez como queríamos ter vivido. Falar da infância, é falar sobre a importância dela no processo de formação humana, a partir dos marcos de desenvolvimento físico, social, emocional e intelectual. É na infância que as memórias são construídas, nesta etapa deve haver um maior investimento. Assim, teremos futuros adultos conhecedores de seus direitos, que pensem de forma coletiva na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Afinal, o que seria de todos nós, sem NÓS na construção de modelo de sociedade justa e sustentável? Acredita-se que a cooperação de todos continua sendo o esteio para que objetivos comuns sejam alcançados.

A união de pessoas na busca de objetivos comuns é percebida ao longo dos anos, a exemplo dos indígenas pela forma de como compreendem a infância, intimamente ligada a “[...] uma concepção também de sentidos e percepção – e, portanto, de aprendizagem e de possibilidades de conhecer e apreender o mundo – e de corporalidade e fabricação dos corpos”. (Cohn, 2013, p.225). observando também “[...] o modo como se tratam olhos e ouvidos para aprender a ver e ouvir, e aprender a ornamentação corporal, a alimentação, os remédios, a mobilidade, a circulação, o movimento destes pequenos corpos”. (Cohn, 2013, p. 225) A autora esclarece que na

comunidade indígena, é ensinado o equilíbrio entre homem e natureza, e que a escuta e o olhar sensível são princípios basilares, pois estes corpos pequenos (que são as crianças) serão o futuro desta comunidade.

As concepções de infância, há alguns anos, embasadas na literatura, (em especial na antropologia e na sociologia da educação) têm buscado, através de experiências exitosas, a exemplo da indígena, dar voz às crianças como parte importante da prática pedagógica nas escolas atuais. Para Cohn (2013), a antropologia precisa avaliar a concepção de infância a partir do lugar da criança e tratar seus direitos: “[...] as ações voltadas às crianças e o lugar que lhes é destinado são definidos por concepções de infância na mesma medida em que o modo como as crianças atuam e o que elas pensam do mundo acontece a partir (mesmo que contra) desta posição que lhes é oferecida e que elas conhecem e reconhecem”. (Cohn, 2013, p. 241). Cada comunidade apresenta às crianças as concepções de infância que se identificam.

Conhecer e reconhecer infâncias estão intimamente ligadas ao contexto social, econômico e político ao qual o indivíduo está inserido. Isso, molda a forma de ver a criança. “O papel da criança muda na sociedade, passando de um papel produtivo, na sociedade feudal, a alguém que precisa ser cuidada e escolarizada para futura atuação na sociedade burguesa”. (Kremer, 1995, p. 19). Pensando no viés da educação para todos, a Constituição de 1988 garante a educação infantil, mas qual a função da educação infantil? Fazer com que as crianças interajam e produzam cultura é uma das respostas que deveriam ser pensadas por todos.

A cultura digital é entendida como conjunto de valores, práticas, comportamentos e normas sobre como os alunos vivenciam, criam, compartilham e interagem com as tecnologias digitais. Infelizmente, esta cultura ainda não é a realidade de muitas escolas brasileiras. Além da falta de aparatos tecnológicos e conectividade, carecem de formações continuadas para que o professor se aproprie do letramento digital³⁰e, ao mesmo tempo, inclua os alunos digitalmente. Neves (2019, p. 62) discorre sobre a necessidade de que “o professor seja entendido como parte

³⁰ Aqui entendido como a capacidade de compreender, usar e interagir de maneira crítica a tecnologia da informação e a informação digital.

do processo de inclusão digital, ora sendo agente multiplicador, ora sendo sujeito que precisa se apropriar das tecnologias de informação e comunicação.”

Há um tempo ouvimos dos nossos alunos que as metodologias utilizadas, por alguns de nós, professores, já não os atende mais.

Um professor,

[...] que tem um *feeling* para sentir o estado de ânimo da classe, que se adapta às circunstâncias, que sabe jogar com as metáforas, com o humor, que usa as tecnologias adequadamente, sem dúvida consegue bons resultados com os alunos. Os alunos gostam de um professor que os surpreenda, que traga novidades, que varie suas técnicas e seus métodos de organizar o processo de ensino-aprendizagem. (Moran, Masetto, Behrens, 2013, p. 35).

Mas, como surpreender os alunos sem saber utilizar as tecnologias? Esta pergunta foi evidenciada no período pandêmico, período de muitos desafios a serem sanados em um curto espaço de tempo, em especial para os profissionais da educação, tanto de escolas públicas ou como privadas, afinal a sala de aula era o mundo dos alunos, dos professores e das famílias.

[...] educadores do mundo inteiro, reclamavam da não habilidade para fazer as aulas remotas, das dificuldades com as plataformas e, sobretudo, da falta de conhecimento sobre o que, de fato, era aquilo chamado de aula virtual por uns, aula remota, por outros, EAD, por tantos e ensino híbrido, por poucos. (Almeida, 2020, p. 10)

Fazer educação infantil em tempos de pandemia, para as classes sociais mais vulneráveis, foi uma verdadeira reinvenção. Reinventar práticas pedagógicas foi um desafio, porém trouxe muitas possibilidades, principalmente ao que diz respeito às tecnologias digitais. As crianças pequenas mandavam áudios para suas professoras/res. Antes dos aplicativos de mensagens, só era possível conversar através de ligações, hoje as educadoras enviam músicas e vídeos, que antes só era possível com a compra de disco de vinil e posteriormente CD e DVD. Para Almeida (2020, p. 98) as “Crianças da educação infantil precisam de acesso a essa cultura maker”, a cultura tem como filosofia a prática. O autor traz exemplos de possibilidades para potencializar essas aprendizagens “[...] Robótica, laboratórios, oficinas, espaços de criação e afins compõem o início do trabalho dessa cultura nessa fase da educação”.

Pensar em aulas remotas e on-line para as crianças de educação infantil, em especial, precisou de um maior engajamento, não só dos professores como também das famílias, para que, desse modo, houvesse protagonismo da criança. Nestes momentos de aprendizagens, a escola contribuiu de forma significativa para que as famílias passassem a mudar os seus hábitos quanto ao acesso de informação e comunicação.

Repensar as formas de ensinar e aprender nos espaços de Educação Infantil durante a pandemia foi, e continua sendo urgente, uma vez que a tecnologia faz parte da vida da criança. (Almeida, 2020). Talvez o que esteja faltando à realidade das escolas é incluir e executar a educação digital em seus PPPs e em seus currículos.

Assim como as escolas de Educação Infantil, as escolas em geral precisam ser dinâmicas, participativas, colaborativas e criativas, incluindo as tecnologias digitais em sua rotina. Afinal, os seis direitos de aprendizagens, próprios da Educação Infantil, propostos na BNCC, reverberam a necessidade de garantir à criança direitos que ela tem de conviver com outras crianças e adultos, de brincar, de participar ativamente, de explorar, de expressar e de se conhecer, descritos por Almeida (2020, p. 23-24):

O direito de Conviver com outras crianças e adultos em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

O direito de Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

O direito de Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando

O direito de Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

O direito de Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses,

descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

O direito de Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

O autor revela, dentro dos direitos de aprendizagem, a necessidade de garantir a inclusão digital, utilizando diferentes linguagens, ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, participando ativamente, explorando a tecnologia e assim construir a sua identidade social. Estes direitos garantem à criança o protagonismo próprio de sua faixa etária, tendo a escola como mediadora. Mesmo no período pandêmico, ao estreitarem o diálogo para garantir esses direitos de aprendizagem acima citados, Almeida (2020) revela a angústia de profissionais da educação e familiares sobre o ensino híbrido, onde

[...] educadores e pais concordam que o lúdico e a brincadeira devem fazer parte de todo o processo. Não sabem como e onde as tecnologias podem efetivar o ensino híbrido na realidade das crianças pequenas. [...] há, ainda, a ideia de que uma criança deve ser cuidada, pajeada *full time*, ou seja, que ela precisa do acompanhamento do adulto o tempo todo, qualquer que sejam as atividades, e isto é claro, também atinge a escola e suas atividades educativas. (Almeida, 2020, p. 42-43).

Durante a pandemia percebeu-se que poucas escolas conseguiram efetivar o ensino híbrido. Ele dialoga com a cultura maker, que é a cultura do “faça você mesmo”, “[...] cultura maker e ensino híbrido giram em torno dos propósitos acima, cabe à escola repensar suas práticas” (Almeida, 2020, p. 22), no entanto, a resistência em incluir as tecnologias digitais nas escolas da Educação Infantil ainda hoje, pós-pandemia, é muito grande. Por mais que os documentos oficiais e a literatura tenham mostrado a necessidade de escutar as crianças, e as TIC fazem parte do seu dia a dia, e podem potencializar as aprendizagens, o que ainda se vê, em grande parte das escolas, é uma Educação Infantil onde, na maioria das vezes, o aluno não expressa os seus desejos.

Incluir as tecnologias digitais na rotina da Educação Infantil pode proporcionar vivências ímpares, a exemplo da criatividade no ato do brincar, prevista como um dos

direitos de aprendizagem, que passa, também, pelas tecnologias, assim como participar em ambientes virtuais, explorar as tecnologias nos diversos aplicativos infantis e interagir de forma on-line e off-line. Exercer cidadania e protagonismo deve fazer parte da rotina da criança, pois ela “[...] que faz, que pensa, que critica, que se posiciona, que usa multimeios e que faz o protagonismo acontecer”. (Almeida, 2020, p. 51) É fato que, as tecnologias estão cada vez mais presente nesta geração, a exemplo dos “[...] jogos colaborativos, individuais, de competição, de estratégias, estimulantes e com etapas e habilidades bem definidas.” (Moran, Masetto, Behrens, 2013, p. 33)

O divisor de águas está no acesso, que, para Pischetola (2016, p. 20-21), a “desigualdade socioeconômica dos indivíduos marcada pelo nível de acesso às tecnologias da informação e comunicação”, torna-se um dos grandes problemas a ser resolvido pelo Estado. A escola deve ser este espaço de oportunidades. A partir da COVID-19, evidenciou-se quanto o Estado precisa efetivar política pública, pois, como bem traz Pischetola (2016), o acesso às TIC e à internet deveria ser equitativo, universal, acessível e generalizado.

[...] as TIC geraram uma mudança nas formas de conhecer o mundo, transformando o modelo de conhecimento de “centro único” numa “rede” de pressupostos teóricos, atitudes, pensamentos e culturas diferentes. Essa forma de intercâmbio entre os sujeitos aumenta o potencial de troca dialógica, mas, ao mesmo tempo, coloca o desafio de transformar a informação em conhecimento, de vincular as informações entre elas, de superar a fragmentação e de compreender a realidade com um quadro completo. (Pischetola, 2016, p. 19-20).

Como bem traz a autora, o uso das TDIC nos ambientes escolares possibilita conhecimento de “centro único” numa “rede”, onde o aluno pode conhecer a cultura de outros países, comparar ao seu país, sem sair da sala de aula. Possibilitar que as aulas sejam ainda mais atraentes, interativas, com visitas culturais, a exemplo de museus e bibliotecas virtuais, são possibilidade possíveis no atual mundo digital. “Entendemos que a informação está no domínio pessoal do usuário: é ele quem define se a informação acessada acrescenta algum valor ao seu estado atual, transformando-o, com novos significados, novas atitudes” (Pischetola, 2016, p. 49). O educador, ao mesmo tempo que media a aprendizagem, é impactado por ela, pois os alunos têm as possibilidades de trazer assuntos diversos.

Para Lopes e Castro (2015, p. 78) o professor, enquanto “mediador do processo de aprendizagem, têm o dever de transmitir o conteúdo de forma eficaz, utilizando as tecnologias como forma facilitadora da aprendizagem, desenvolvendo habilidades ou valorizando as que os alunos adquiriram no meio digital fora do escolar.” Mediar o processo de ensino e aprendizagem no campo das tecnologias digitais passa a ser uma via de mão dupla, no sentido de doar e receber, aqui o professor ensina e aprende.

Conforme Kenski (2012, 126):

A característica dessa nova forma de ensinar é a ampliação de possibilidades de aprendizagens e o envolvimento de todos os que participam do ato de ensinar. A prática de ensino envolvida torna-se uma ação dinâmica e mista. Mesclam-se nas redes informáticas – na própria situação de produção/aquisição de conhecimentos – autores e leitores, professores e alunos. A formação de “comunidades de aprendizagem”, em que se desenvolvem os princípios do ensino colaborativo, em equipe, é um dos principais pontos de alteração na dinâmica da escola.

O ensinar e o aprender de forma colaborativa, através da participação ativa, interação e cooperação das partes envolvidas, fomentam a troca de ideias e de experiências. Na concepção de Pischetola (2016, p. 50):

[...] a escola não é mais o primeiro lugar de aprendizagem. Pelo contrário, ela se afasta cada vez mais do mundo do aluno, que parece dominar uma língua aprendida espontaneamente, uma língua desconhecida para o professor. Assim, a relação tradicional entre docente e estudante subverte-se, provocando desconforto.

A escola não pode continuar com ações educativas amparadas no século XX, enquanto os alunos estão vivenciando o século XXI,

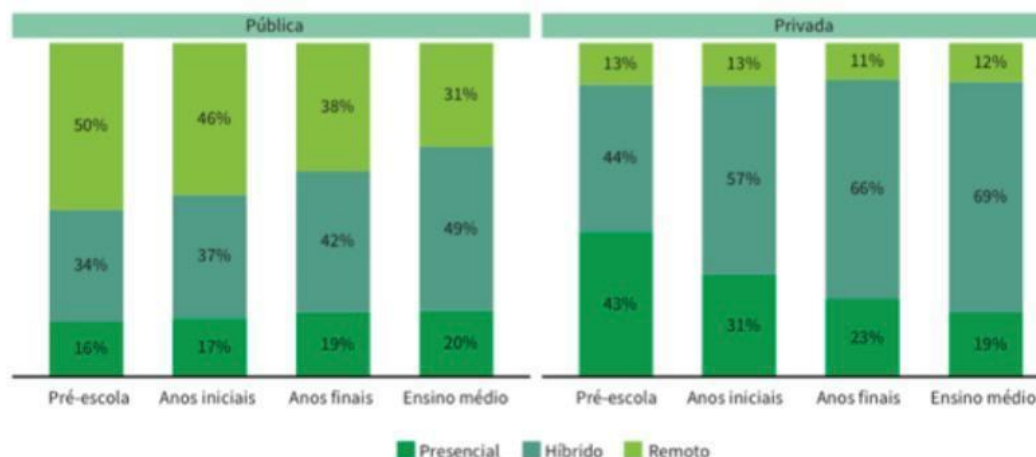
[...] as novas gerações não conseguem imaginar como seria aprender fora do mundo digital, onde as oportunidades de participação, criação e compartilhamento são inúmeras e cada vez mais sofisticadas. As mudanças desencadeadas pelas TIC têm desafiado a educação no sentido de oferecer aos jovens uma formação compatível com as necessidades deste momento histórico. (Pischetola, 2016, p. 50).

A autora traz a reflexão sobre a necessidade de formação compatível com as necessidades dos discentes em sua contemporaneidade. Mas, ainda há muito a ser

feito para que o acesso à cultura digital seja democratizado. O que a sociedade e todos que fazem e pensam a educação não podem esquecer é que as tecnologias digitais fazem parte da educação, desempenhando papéis que, a priori, eram apenas do professor, a exemplo de compartilhar/transmitir conteúdo (Moran; Masetto; Behrens, 2013). A internet dispõe de um acervo incomensurável. Nessa direção, Sousa, Moita e Carvalho (2011, p. 20) observam que “é essencial que o professor se aproprie da gama de saberes advindos com a presença das tecnologias digitais da informação e da comunicação, para que estas possam ser sistematizadas em sua prática pedagógica”.

Para que haja apropriação por parte do docente, o Estado tem a função de facilitar, universalizar este acesso, entretanto, enquanto a universalização não acontece, a escola tem a função de promovê-la em seus espaços, respeitando as suas realidades, e o professor tem a função de “[...] manter alto o nível de motivação do aluno, através do diálogo contínuo e da busca por novas estratégias de ensino-aprendizagem, evitando o tédio pelos conteúdos disciplinares”. (Pischetola, 2016, p. 65). Essa é uma tarefa um tanto difícil para o professor diante a todos os percalços e encaixos que se encontram na educação do país.

No que tange a presença dos alunos durante a pandemia, o censo da Educação Básica (2022), tomando como base o ano letivo de 2021, revelou que o percentual de dias letivos com atividades exclusivamente presenciais foi superior na rede privada em todas as etapas de ensino em relação à rede pública, com destaque para a pré-escola, com 43%. A estratégia híbrida se destaca na rede pública de ensino nos anos finais (42%) e no Ensino médio (49%). Já na rede privada, observa-se a predominância dessa estratégia em todas as etapas, especialmente no Ensino médio, ocupando 69% dos dias letivos, conforme figura 4 abaixo:

Figura 4 - Percentual de dias letivos por mediação, rede de ensino e etapas - Brasil – 2021

Fonte: Censo (2022) Elaborado pela Deed/Inep, com base nos dados da Pesquisa sobre a Resposta Educacional à Pandemia de COVID-19 no ano de 2021.

O estudo acima apresentado não revela o atendimento neste período pandêmico às crianças de 0 a 3 anos (creches). Apresenta que a escola pública e a privada, no ano de 2021, passou a atender de forma presencial (com alunos na escola), híbrido (refere-se à combinação entre atividades escolares virtuais e presenciais) e remoto (refere-se às atividades escolares realizadas exclusivamente de forma virtual). A cultura maker, “[...] é um desafio da escola deste tempo, da escola contemporânea, da escola transformadora e da escola em que o ensino híbrido se faz presente” (Almeida, 2020, p. 109).

Analisando o que se refere à Educação Infantil, a figura 4 revela que 16% da frequência foi presencial, 34% foram híbridas e 50% foram remotas. Para que este ensino acontecesse, os professores passaram a traçar “trilhas” de aprendizagem interagindo com o aluno, passaram a utilizar as GAFAM, acrônimo de Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft, para realizar aulas online, agendar reuniões, dentre outros. A pandemia, para Gutiérrez (2021), foi o “cisne negro” para que houvesse repercussão na demanda por comunicação online, a exemplo destas Big Techs.

A teoria do Cisne Negro, se trata de um momento adverso, que no nosso caso, foi a pandemia, e a utilização dessas GAFAM (Big Techs) é considerada insegura e anormal. A Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft expandiram suas plataformas como se fossem mega conhecedoras em fazer educação a distância, síncrona e assíncrona, “[...] espalhando uma história de inovação digital que tem pouco a ver com a realidade. Em vez disso, tem a ver com o controle das últimas

fronteiras do capitalismo: nossa informação na forma de dados, que é vendida para prever o comportamento.” (Gutiérrez, 2021. p. 1).³¹

Conforme o autor supracitado, “Somos o negócio: extrair informação para fazer da escola uma fábrica de dados e informação comercializável sobre clientes atuais e futuros. Um bem comum, a soberania digital está sendo colocado sob o controle da Big Tech, proprietários neo-feudais do capitalismo digital”. (Gutiérrez, 2021. p. 1-2). Nesse sentido, estamos vivendo o que Zuboff (2021, p. 14) chama de capitalismo da vigilância, que tem como primeira definição: “Uma nova ordem econômica que reivindica a experiência humana como matéria-prima gratuita para práticas comerciais dissimuladas de extração, previsão e vendas”.

Compartilhamos juntamente com Gutiérrez (2021) e Zuboff (2021) a preocupação de que a educação, sob uma perspectiva neoliberal, esteja optando cada vez mais por máquinas inteligentes em vez de valorizar o potencial das pessoas inteligentes. Essa tomada de abordagem pode gerar “[...] um reconhecido padrão que favorece a substituição de colaboradores humanos por máquinas e seus algoritmos em uma ampla gama de serviços.” (Zuboff, 2021, p. 212). Após identificar as suas pesquisas na rede, os algoritmos apresentam novas publicações e anúncios de interesse do usuário.

O neoliberalismo com a filosofia de “Estado Mínimo”, acredita que, para o progresso econômico acontecer, o Estado não deve interferir em sua economia. Quanto ao paradigma neoliberal no âmbito das tecnologias digitais, na concepção de Byung-Chul Han (2020, p.11), “o neoliberalismo é um sistema muito eficiente – diria até inteligente – na exploração da liberdade: tudo aquilo que pertence às práticas e às formas de expressão (como a emoção, o jogo e a comunicação) é explorado”. No sistema neoliberal, as oportunidades não são iguais para todos, mas deixa transparecer que o sujeito é servo apenas de si.

Para Chul-Han (2018), “[...] o habitante digital da rede não se reúne. Falta a ele a *interioridade da reunião* que produziram um *Nós*. [...] ele não marcha. Se dissolvem de maneira tão rápida quanto surgiram. Por causa dessa efemeridade, eles não desenvolvem nenhuma energia política”. (Han, 2018, p.29-30) O autor chama a

³¹ GUTIÉRREZ, Enrique Javier Díez. Gestión neotecnológica de la educación en tiempos de pandemia covid-19. Disponível em: file:///C:/Users/Raquel%20Sobrinho/Documents/UFBA/ORIENTA%C3%87%C3%83O/TESE_2022/TE_XTO_big%20tech.pdf. Acesso: 07 fev 2023.

atenção para as relações sociais na construção da continuidade, como buscar por políticas públicas se não há ação coletiva, não há mais momentos de construção coletiva, esta construção foi distanciada pelas redes. A marcha é importante e necessária para que direitos sejam efetivados, ainda mais "[...] Em uma economia mundial baseada em metrópoles politicamente fortes e satélites nacionais fracos, a cidadania como a riqueza e o desenvolvimento econômico desigual e estratificado" (Haguette 1982 *apud* Santos 2023, p. 21).

Por conta dessa estratificação, em especial das camadas mais pobres, torna-se cada vez mais importante o investimento em inclusão digital nos espaços educativos, pois o trabalho em sala de aula é capaz de unir a teoria à prática para a formação cidadã. E, só através da formação, todos poderão marchar juntos em busca de um país mais justo e equitativo a este futuro presente.

Os espaços de Educação Infantil devem fomentar a autonomia e a socialização das crianças, para que se crie a cultura de navegadores e não de naufragos e, assim, tornar-se-ão adultos com competências e habilidades, assumindo o seu protagonismo pessoal e social, no tempo da tecnologia.

6 INCLUSÃO DIGITAL E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA NAS ESCOLAS CRECHES COMUNITÁRIAS

Partindo do princípio de que a cultura digital está presente na sociedade contemporânea e que vem estabelecendo um movimento profícuo em direção à transformação cultural, tanto fora quanto dentro das salas de aula, faz-se necessário discutir sobre a conectividade das escolas, em especial das organizações da sociedade civil que fomentam a educação infantil em seus espaços comunitários, bem como as atividades socioeducativas desenvolvidas para crianças, adolescentes e jovens.

Democratizar o acesso da inclusão digital com políticas públicas que garantam a todos os sujeitos o direito de acesso à tecnologia, já que, ao longo dos capítulos anteriores, apoiamos a ideia de que incluir pessoas digitalmente é uma forma de inclusão social. Pois, esta inclusão, além de ser possível, transforma o processo de ensino-aprendizagem, “[...] as escolas de educação infantil precisam também mudar suas estratégias, seu planejamento, seus objetivos e repensar uma educação vinculada aos esquemas sócio-político-econômicos e culturais contemporâneos”. (Penteado, 2016, p. 44). Assim, pensar no processo social, político e econômico é de significativa relevância, pois acreditamos que passado, presente e futuro não podem estar dissociados no que pulsa a inclusão social/inclusão digital, construindo-se e reconstruindo-se processo cultural e, por que não dizer, processos sociais, próprios de uma contemporaneidade.

Para Arendt (2009, p. 246) “A função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não as instruir na arte de viver”. Neste sentido, pensando a escola como parte essencial na construção de indivíduos de forma integral, amparada na perspectiva de Arendt sobre ensinar a criança com o mundo,

[...] a criança precisa ser criança e explorar sua infância para, enfim, perceber no mundo suas caracterizações atuais, sua evolução, seu progresso, seus equilíbrios e desequilíbrios, funções com as quais a escola deve estar cada vez mais inculcada na arte de incluir este pequeno sujeito aos processos sociais que o cercam (Penteado, 2016, p. 48).

Nesses processos sociais estão inclusas as tecnologias digitais mensuradas nas DCNEI de 2009, quando, no eixo interações e brincadeiras, suscita a possibilidade de as crianças vivenciarem, nos ambientes escolares, momentos em que utilizem “[...] gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos e midiáticos” (Brasil, 2009). Os alunos da Educação Infantil precisam sentir-se incluídos nesta sociedade que, a todo momento, estabelece e restabelece diversas formas culturais de acesso à informação e comunicação. Pois é na educação,

[...] onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não as expulsar de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (Arendt, 2009, p. 247).

As escolas precisam ser pensadas, portanto, de modo a protagonizar, através das brincadeiras e interações, do educar e do cuidar, espaços com aprendizagens significativas, com pertencimento, de acordo as necessidades de seu tempo, e as tecnologias digitais é uma delas. Lógico que, desde que se conserve uma estrutura política capaz de universalizar a inclusão digital e o processo educacional da sociedade.

Contudo, antes de relacionar a política pública de Educação Infantil e as tecnologias digitais disponíveis no contexto educacional das instituições de ensino comunitário do município de Camaçari, faz-se necessário descrever sobre a sua gestão administrativa, financeira e pedagógica.

A gestão administrativa das escolas creches comunitárias é composta por uma diretoria com presidente, secretário, tesoureiro e conselho fiscal, com eleição a cada 4 anos, possuem estatuto social, ata de eleição, CNPJ, lei de utilidade pública, equipamentos de segurança, bem como plano de segurança e alvarás da vigilância sanitária, estão inscritas nos conselhos de direitos a exemplo do CMDCA, do CME³² e do Conselho Municipal da Assistência Social (CMAS); gestão financeira é realizada pelo contador, responsável por manter organizada a vida financeira da Instituição, emitindo as certidões negativas a exemplo do Instituto Nacional do Seguro Social

³² neste em especial, para que essas instituições recebessem repasse público, elas (OSCs) deveriam ser credenciadas e autorizadas pelo CME seguindo as orientações do Conselho Nacional de Educação Art.7º § 4º [...] IV - atender a padrões mínimos de qualidade definidos pelo órgão normativo do sistema de ensino, inclusive, obrigatoriamente, ter aprovado seus projetos pedagógicos” (Brasil, 2020),

(INSS), Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS), leis trabalhistas, pois sem esta documentação em dia não há possibilidade de fechar parcerias; e, pôr fim, a gestão pedagógica composta por diretores escolares, secretários/as escolares e coordenação pedagógica composta pelo corpo docente e não docente.

6.1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E AS TECNOLOGIAS DISPONÍVEIS NAS ESCOLAS CRECHES COMUNITÁRIAS

Ao longo dos capítulos aqui tratados, temos visto, a partir de uma linha do tempo, a existência de políticas públicas acerca da temática da inclusão digital e tecnologia em ambientes escolares. Contudo, isso não é requisito para que todas as escolas que compõem os 5.570 municípios do país, estejam sendo devidamente contempladas com recursos para esta finalidade e/ou aderência aos programas. Esta realidade é vivenciada, por exemplo, no município de Camaçari, que no universo de 103 escolas, em 2023³³, foram entregues apenas, pouco mais de 3 mil chromebooks, no universo de 38.468 estudantes³⁴. Cabendo ressaltar que nenhum destes chromebooks chegou às instituições de ensino comunitário.

As 13 escolas creches comunitárias pesquisadas possuem contrato de prestação de serviço com o município. O referido contrato repassa mensalmente (de forma diferenciada por idade e por período), seguindo a Portaria Interministerial nº 7, de 29 de dezembro de 2022³⁵, o valor anual por aluno estimado, no âmbito do Distrito Federal e dos Estados, e estimativa de receita do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação-VAAF - 2023. Valor anual por aluno (VAAF) estimado, por etapas, modalidades e tipos de estabelecimentos de ensino da educação básica (Art. 16, III, da Lei nº 14.113/2020), no Estado da Bahia, conforme a tabela 6 abaixo:

³³ Material publicitário impresso, da Secretaria Municipal de Educação.

³⁴ Sistema de Gerência de Matrícula (SGE), em 20 de março de 2023.

³⁵ <file:///C:/Users/Raquel%20Sobrinho/Downloads/Portaria%20Interministerial%20n%207%20de%2029.12.2022.pdf%20pag%201.pdf>. Vale salientar que até o mês de março/2023, o repasse com a nova tabela ainda não foi repassado para às Escolas Comunitárias. Porém, quando o repasse for efetivado, devem ser pagos de forma retroativa.

Tabela 6 - Valor anual por aluno (VAAF) para o ano de 2023

INSTITUIÇÕES CONVENIADAS					
UF	Creche integral (0 a 3 anos)	Creche parcial (0 a 3 anos)	Pré-escola integral (4 e 5 anos)	Pré-escola parcial (4 e 5 anos)	Educação especial
BA	R\$ 5.729,31	R\$ 4.166,77	R\$ 6.771,00	R\$ 5.729,31	R\$ 6.250,15

Fonte: Recorte da Tabela do FUNDEB a ser cumprida no ano de 2023.

Esses valores repassados às instituições conveniadas são atualizados anualmente, através da tabela do FUNDEB, mas, mesmo que o aumento esteja pactuado em contrato, o coletivo das 13 escolas creches comunitárias, conforme informaram os gestores, precisam solicitar uma reunião com a Secretaria de Educação para que o aumento seja pago³⁶. Vale salientar que este repasse deve cobrir todas as despesas da Instituição, desde o pagamento de salários/encargos/impostos, as reformas/manutenções/ampliação dos espaços. Estes gastos devem estar em consonância aos artigos 70 e 71 da LDB (1996):

Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

- I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;
- II – aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;
- III – uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;
- IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;
- V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;
- VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;
- VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;
- VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar. (Brasil, 1996).

No dia 26 de abril de 2023, o presidente Lula, através da Lei nº 14.560, acrescenta o inciso IX, na LDB, como despesa de manutenção e desenvolvimento do ensino, para atividades curriculares complementares, fomentando a cultura e a ciência através de feiras e exposições, nas mais diversas linguagens do currículo formal.

³⁶ Até 30 de abril de 2023 a Secretaria de Educação não realizou o repasse atualizado conforme a tabela FUNDEB do ano 2023.

IX – realização de atividades curriculares complementares voltadas ao aprendizado dos alunos ou à formação continuada dos profissionais da educação, tais como exposições, feiras ou mostras de ciências da natureza ou humanas, matemática, língua portuguesa ou língua estrangeira, literatura e cultura. (Brasil, 2023).

Mas, apesar de ter a tabela do FUNDEB como parâmetro, o repasse acontece através da manutenção e desenvolvimento do ensino, ou seja, o município é responsável pelo repasse. O contrato deixa “amarrado” o que cada Instituição deve realizar. Percebe-se que o repasse é muito menor diante das tantas responsabilidades descritas no artigo 70, onde pagamento de salários/encargos/impostos compromete mais de 60% do repasse, uma vez que o contrato é referente a 12 meses e as escolas creches comunitárias pagam 13 meses, por conta do décimo terceiro salário.

Vale lembrar que apenas uma das 13 instituições de ensino comunitário pesquisadas possui o Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social (CEBAS). Este certificado é concedido pelo Governo Federal, por intermédio dos Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e da Saúde, a pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, que prestem serviços nas áreas de educação, assistência social ou saúde (Brasil, 2015).

No atual cenário de políticas públicas educacionais, quanto ao acesso de estudantes à escola, o CEBAS Educação “[...] contribui de maneira efetiva para o processo de inclusão social no país, [...], a partir da garantia de oferta de bolsas integrais ou parciais aos estudantes de Educação Básica ou Educação Superior.” (Brasil, 2015, p. 5). Cabe observar que as entidades detentoras do CEBAS,

[...] podem usufruir de isenção do pagamento das contribuições sociais, incidentes sobre a remuneração paga ou creditada aos seus empregados. Também podem receber transferências de recursos governamentais a título de subvenções sociais, nos termos da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) vigente. O certificado CEBAS é um dos documentos exigidos pela Receita Federal do Brasil (RFB) para que as entidades privadas, sem fins lucrativos, gozem da isenção da cota patronal das contribuições sociais. (Brasil, 2015, p. 5)

As escolas creches comunitárias no município de Camaçari, para se manterem, precisam buscar parcerias com outros entes, a exemplo das empresas privadas, como um fato que aconteceu com a doação dos mobiliários de uma empresa, onde

A burocracia para se ter acesso aos mobiliários que seriam doados e que entre os documentos solicitado estava o Cebas, e que para conseguir esse certificado é muito complicado, a gente até perde o estímulo de correr atrás, aí vem com outros documentos, todas as instituições precisam desses documentos, beleza, mas os critérios vão afunilando e não dando acesso a todos (Senhora Leão³⁷).

As escolas creches comunitárias pagam em torno 30% entre encargos e impostos. O certificado CEBAS, o qual a gestora Leão relata, garantiria a isenção do INSS patronal que é de 20%. Já seria um “ânimo” para estas instituições que poderiam aumentar o salário de seus profissionais, que ainda não recebem o piso da educação, pois quanto maior os salários, maior são os encargos. Esse valor também poderia ser utilizado para adquirir equipamentos digitais, visando dinamizar o fazer pedagógico das escolas.

No período de 16 a 20/01/2023 a Rede Bahia, no Jornal da Manhã, apresentou a realidade das escolas creches comunitárias de Salvador com a campanha **Volta às Aulas Solidárias**. A ação buscou a arrecadação de kits escolares (caderno, lápis, lápis de cor, borracha, hidrocor, massa de modelar e folha de papel ofício) para crianças carentes que estudam em escolas comunitárias de todo o estado³⁸. Esta ação apresentou o trabalho realizado por estas OSCs, como, em muitas das vezes, o único espaço de educação infantil disponível para atender a primeira infância, em paralelo à dificuldade em manter os espaços comunitários com apenas o repasse das prefeituras municipais.

A crítica que fazemos é que, no caso de Camaçari, as 13 escolas creches comunitárias conveniadas com a Prefeitura Municipal de Camaçari, estão dentro dos requisitos a exemplo de: “Estar devidamente cadastrada no Censo da Educação Básica; Ter, no mínimo, 12 (doze) meses de funcionamento na data de protocolo do requerimento; verificar se a sua área de atuação preponderante é a de educação” (Brasil, 2015). E, mesmo assim, a burocracia não permite que elas tenham acesso a esse certificado. Se elas atendem aos requisitos, por que não há um projeto de lei que garanta este acesso de forma imediata? É preciso que o Estado pare de ignorar a condição dessas Instituições que ajudam o país a bater as metas dispostas no PNE, assim como contribuem para que as crianças estejam em ambientes escolares na

³⁷ Informação verbal cedida em entrevista para este estudo em 2022, pela coordenadora pedagógica.

³⁸ Fonte: <https://redeglobo.globo.com/redebahia/noticia/campanha-volta-as-aulas-solidaria-arrecada-materiais-escolares-para-criancas-carentes.ghtml>. Acesso: 20 jan. de 2023.

idade certa, ampliando as redes de atendimento em cada município, tirando o país das margens dos alunos fora do espaço escolar, descritas no censo escolar?

Conforme o artigo 71 da LDB, não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com:

- I - pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão;
- II - subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural;
- III - formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;
- IV - programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social;
- V - obras de infraestrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar;
- VI - pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino. (Brasil, 1996).

Caso os gestores descumpram o que está descrito no artigo 71 da LDB, após auditoria, perderá a prestação de serviço e os responsáveis legais responderão administrativamente e a instituição ficará impossibilitada de fechar novas parcerias. As escolas creches comunitárias de Camaçari encontram-se no campo da privatização via execução onde “[...] o poder público repassa suas responsabilidades como executor de direitos para instituições da sociedade civil, com ou sem fins lucrativos, para ofertar educação infantil.” (Peroni; Susin; Montano, 2021, p. 02).

Para o município torna-se cômodo repassar apenas o que está pactuado em contrato, deixando a cargo das escolas creches comunitárias a responsabilidade em efetivar a política pública de Educação Infantil. Todavia, se não fosse elas, grande parte das crianças estariam fora da escola.

Diante da impossibilidade dos governos assumirem essa política pública de Educação Infantil, os contratos de prestação de serviço com as OSC no Brasil surgem como reparação. O que é um tanto quanto preocupante, pois se os CMEs do país não forem atuantes para cumprir a lei, podem permitir que os municípios efetivem parcerias com OSCs sem a devida qualidade técnica e estrutura física. Susin (2009) afirma que a naturalização do possível, representada por condições inadequadas de oferta dessa etapa da educação básica em espaços comunitários da periferia da

cidade, subjacente à insuficiência de vagas, ao invés de equiparar direito, causa uma má qualidade no atendimento.

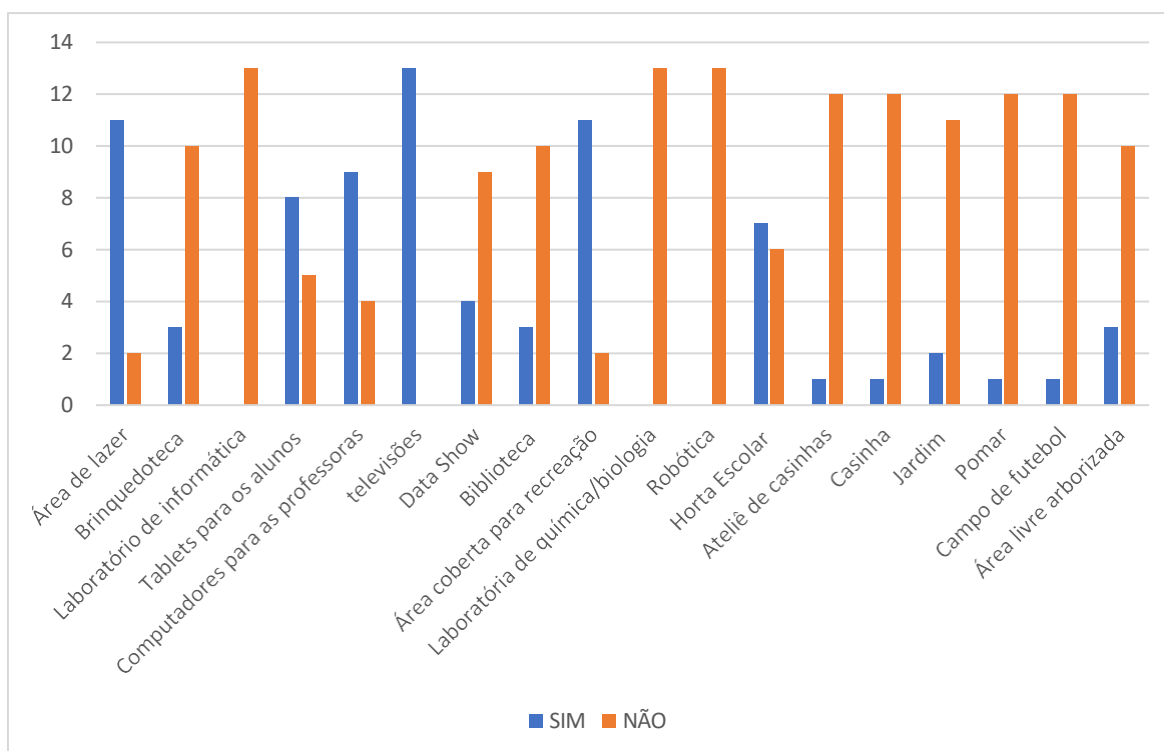
A insuficiência de vaga na Educação Infantil é a realidade do Brasil, entendendo-a como um direito social “[...] é imprescindível fundamentar, proclamar e proteger os direitos sociais.” (Vieira, 2004, p. 19). Os municípios têm recorrido às escolas creches comunitárias, mesmo assim, não conseguem alcançar as metas previstas no PNE. Enquanto a gestão da Educação Infantil estiver sob responsabilidade destas instituições de ensino devem ser fiscalizadas, até porque o recurso é público e as crianças matriculadas fazem parte da rede municipal de ensino. Em Camaçari, além do CME, há uma comissão da própria SEDUC que desempenha esse papel.

Atualmente, no universo das 13 escolas creches comunitárias, em Camaçari, 75% das famílias atendidas possuem bolsa família, revelando a vulnerabilidade do município. A maioria das crianças são criadas pelas suas mães, outras pelos seus avós, outras pelos tios ou irmãos mais velhos e outras com pais e mães. A maioria das crianças que frequentam esses espaços encontram-se em

[...] situação economicamente desfavorável, frequentam a instituição em regime de quatro ou oito horas diárias. A essas crianças é garantida a matrícula e a permanência gratuita durante o ano letivo e três refeições diárias, facilitando a organização das famílias. (Souza; Zwierewicz, 2009, p. 324)

Estes espaços contribuem no desenvolvimento das crianças, assegurando às famílias o cuidar e o educar.

Com relação à estrutura física das Escolas Creches Comunitárias de Camaçari, percebe-se que há muitas reformas/manutenções a serem realizadas, pois ainda se vê poucos espaços para que as crianças brinquem livremente e tenham os ambientes como contextos educativos, a saber:

Gráfico 2 - Infraestrutura dos contextos educativos

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

O gráfico 2 acima nos revela que no eixo interação e brincadeiras, algumas escolas creches comunitárias estão comprometidas pela falta de área verde, assim como as questões sobre ciência e tecnologia, espaços para que os pequenos pudessem vivenciar novas possibilidades de aprendizagens. Apesar de a maioria não ter salas específicas para brinquedoteca e biblioteca, nas visitas (in loco), observou-se que as salas dispõem de cantinhos contendo brinquedos e livros.

Nas visitas fora observado que a maioria das escolas creches comunitárias têm investido em reformas para melhorar o bem-estar das crianças e dinamizar o fazer pedagógico dos professores. Através dos recursos financeiros, e da boa gestão destes, que as crianças terão acesso a estes espaços (contextos educativos) como terceiro educador. A falta de bibliotecas e brinquedotecas em 10 das 13 escolas e creches comunitárias não inviabiliza o direito à leitura no decorrer do ano letivo, construindo memórias leitoras que perdurarão por toda a educação básica.

Recentemente, em 2022, a LDB previu atualização, incluindo no artigo 4º o inciso “XI – alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos.” (Brasil, 2022). Nos espaços comunitários visitados esta atualização está sendo garantida às crianças

através de cantinhos, dentro da própria sala de aula, com o objetivo de potencializar a formação leitora, já que na Educação Infantil é de fundamental importância.

Fomentar a leitura nos espaços escolares desde a educação infantil contribui de forma significativa não só na aprendizagem escolar, mas também, nos aspectos: cognitivo, físico, psicológico, moral ou social. A contação de história estimula a imaginação, retrata pessoas, lugares, acontecimentos, desejos e sonhos, favorecendo o processo da aprendizagem.

Acredita-se que é estimulando as crianças a imaginar, criar, envolver-se, que se dá um grande passo para o enriquecimento e desenvolvimento da personalidade, por isso, é de suma importância o conto; acredita-se, também, que a contação de história pode interferir positivamente para a aprendizagem significativa, pois o fantasiar e o imaginar antecedem a leitura. Utiliza-se da leitura, através da contação de histórias, como metodologia para o desenvolvimento dos sujeitos e melhoria de seu desempenho escolar, respondendo a necessidades afetivas e intelectuais pelo contato com o conteúdo simbólico das leituras trabalhadas. (Mateus, Silva, Pereira, Souza, Rocha, Oliveira, Souza, Sant'Anna, 2013, p.67)

O gráfico 2 acima revela que apenas nove Escolas Creches Comunitárias, possuem Tablets e Notebooks. Estes foram adquiridos através de uma multa indenizatória das Farmácias Pague Menos, no valor de R\$ 2 milhões, após um incêndio ocorrido em novembro de 2016 no município.

A ação civil pública foi movida pelo Ministério Público do Trabalho (MPT), que teve a finalidade de beneficiar as instituições camaçarienses, por meio do Conselho Municipal da Criança e do Adolescente de Camaçari (CMDCA), que é uma entidade colegiada da Secretaria do Desenvolvimento Social e Cidadania (Sedes), que fiscaliza a execução da política pública para crianças e adolescentes.”³⁹

Esta ação civil pública é fruto de uma tragédia, ocasionada por conta de uma explosão de gás que causou um desabamento da laje da Farmácia Pague Menos e em seguida um incêndio, que causou a morte de 10 pessoas, deixando outras 14 feridas. O CMDCA, através da sociedade civil, se mobilizou para que pelo menos uma parte do recurso ficasse em Camaçari e não fosse destinado apenas às Instituições

³⁹ Fonte: <https://www.camacari.ba.gov.br/organizacoes-sociais-de-camacari-sao-beneficiadas-com-recurso-de-indenizacao-trabalhista/>

de Salvador. E, após inúmeras reuniões entre o MPT e o CMDCA de Camaçari, ficou acordado que o referido Conselho faria um edital para convocar projetos nas áreas de assistência social, qualificação profissional, educação e saúde. Neste ínterim, foram aprovados três projetos, a saber: o Mobiliza, o Capacita e o Educação Conectada.

O **Mobiliza** que distribuiu em comunidades carentes mais de 2 mil cestas básicas e 2.500 botijões de gás, além de álcool em gel, álcool comum, máscaras e um jogo interativo para as crianças aprenderem sobre a prevenção à covid-19.; o **Capacita**, que promove cursos de formação profissional para jovens, especificamente para os filhos e parentes de pessoas que trabalharam na empresa Ford, fechada durante a pandemia; e o terceiro e último projeto foi o **Educação Conectada**, que distribuirá computadores e tablets em escolas e creches comunitárias, proporcionando o acesso dos alunos a tecnologia e informática.⁴⁰

Todos os projetos aprovados foram pensados para trabalhar em rede. O único projeto que não foi aprovado foi o da área de saúde, por falta de adesão à proposta. Após entender como se deu o repasse às OSC do município de Camaçari a respeito desta ação civil pública, iremos nos ater ao financiamento do projeto Educação Conectada nas Escolas Creches Comunitárias, que para as gestoras pesquisadas, no período da pandemia, foi um divisor de águas.

Só a partir desse projeto é que as escolas creches comunitárias tiveram a oportunidade de ter esses equipamentos em seus espaços, até porque os aparatos tecnológicos eram muito precários, só existia na secretaria da escola, exemplo uma máquina para um universo de quinze profissionais. Hoje, em todas as salas, as professoras estão com notebooks e os alunos têm uma rotina pedagógica com os tablets”. (Gestora Primavera, informação verbal, 2022)

A vinda deste projeto aos nove espaços comunitários vislumbra novas oportunidades de partilhas entre discentes e docentes, pois a falta de equipamentos tecnológicos, em especial o digital, é uma realidade cruel dos espaços comunitários, reverberado com maior força a partir da pandemia da COVID-19. Para Santana, Pinto, Meireles, Oliveira, Munhoz e Guerra (2021, p. 2085), a pandemia “[...] permitiu enxergar os problemas educacionais em que nos encontrávamos e a necessidade que

⁴⁰Fonte: <https://www.camacari.ba.gov.br/organizacoes-sociais-de-camacari-sao-beneficiadas-com-recurso-de-indenizacao-trabalhista/>

tínhamos de criarmos soluções para possibilitarmos a inclusão, a equidade e a mudança das injustas realidades.”

Pretto e Bonilla (2022), em seu artigo *Tecnologias e educações: um caminho aberto*, descrevem que a pandemia da Covid-19 evidenciou a precariedade das políticas públicas de inserção das tecnologias digitais na educação. O período pandêmico nos trouxe muitos ensinamentos, a exemplo do uso da tecnologia na rotina do educador como seu principal aliado. Nesse sentido, ao serem questionadas sobre o legado que a pandemia deixou sobre o uso das tecnologias, os interlocutores relataram:

Acho que é positivo, porque aproximou mais a gente da família, querendo ou não, foi uma forma da gente estar inserido no contexto familiar, porque eles não poderiam ter acesso nem às escolas, mas através desse contato foi como se nós estivéssemos na rotina deles. Até do horário em que nós estarmos presentes no café da manhã deles, por exemplo. (Gestora Esperança, informação verbal, 2022).

Acho que foi excelente, excelente de modo geral, tem outros países que a pessoa já faz tudo e aprende sozinho, totalmente independente. Enquanto nós estamos entrando agora, foi bom, apesar que foi difícil para muitas pessoas, a gente teve que comprar equipamentos, datashow, esperar chegar na unidade, mas foi bom. (Gestora Borboleta, informação verbal, 2022).

A gestora Borboleta toca num ponto de grande relevância que é o distanciamento do país, em especial o Nordeste no que se refere ao uso das tecnologias compararmos a outros países, onde as tecnologias digitais estão presentes na vida cotidiana de cada indivíduo. Corroborando com a gestora Borboleta, Santana, Pinto, Meireles, Oliveira, Munhoz e Guerra (2021, p. 2085) pontuam que o enclausuramento que a Covid-19 provocou,

[...] possibilitou enxergar nas TDICs uma chance em potencial para o exercício pleno da cidadania desde que autoridades e principais responsáveis pelas transformações sociais tenham a vital consciência de que é possível mudarmos a realidade marginal de vida que milhões de cidadãos são obrigados a enfrentar.

Apesar de ser um momento de muitas perdas, a pandemia possibilitou uma aproximação entre a escola e as famílias, mesmo que de forma digital, assim como uma ampla reflexão sobre a pedagogia digital, como bem-sinalizado pela Gestora Esperança. Na visão de outros sujeitos entrevistados, no quesito aproximação da

família com a escola, relataram que a pandemia deixou um legado, mas, também, um problema, a exemplo do distanciamento das famílias no espaço físico dos ambientes escolares, pós-pandemia: tudo se “resolve” pelo WhatsApp. Por este motivo, ao serem questionado sobre quais as estratégias que a gestão pretende inserir em seus planos de ação para 2023 para que seja restabelecido esses laços, que a tecnologia querendo ou não afastou, responderam:

Diminuir o uso do zap. (Gestora Deda, informação verbal, 2022).

A gente está fazendo assim: o grupo é fechado, apenas recebe mensagens da escola e quando querem alguma coisa eles conversam no privado com a secretaria. Essa foi uma das medidas que a gente já começou a tomar, porque estávamos vendo o distanciamento ser muito grande. Somente a secretaria pode mandar mensagem, e os demais assuntos, presencial. O grupo formou-se apenas para informes e só quando a escola precisa das famílias abre-se, mas depois fecha e os grupos não têm as professoras, só secretaria e direção. O grupo é entre a direção e as famílias, sem as professoras, senão elas entrarão muito nesse processo administrativo. (Gestora Rosa do Deserto, informação verbal, 2022).

Acho que a gente tem que continuar com o legado mesmo da tecnologia. A gente tem que ir buscar mesmo a família e convencer a família a fazer parte do vínculo família-escola. (Gestora Cravo, informação verbal, 2022).

A comunidade é muito carente para estar inserida nesse processo digital. (Gestora Canário, informação verbal, 2022).

Percebe-se posturas radicais a exemplo da Gestora Rosa do Deserto, com relação aos grupos do WhatsApp das turmas, nesta escola as professoras não têm contato digital com as famílias, apenas direção e secretaria escolar. A referida gestora acredita que deve continuar com os grupos de WhatsApp e que o desafio atual é fazer com que a família retorne à participação nos ambientes escolares físicos, essa leitura é de suma importância porque uma conquista não pode anular a outra.

A Gestora Canário revela a dicotomia do município, comunidades em crescimento tecnológico (no que diz respeito ao uso e apropriação das tecnologias digitais) e outras excluídas. Validando a fala da gestora citada, Pretto e Bonilla (2022) descrevem a dificuldade das famílias empobrecidas em possuir dispositivos tecnológicos, bem como ausência de conectividade domiciliar para que o ensino formal pudesse acontecer. E mesmo diante das dificuldades citadas, “[...] coube aos professores e às famílias a responsabilidade pela organização e manutenção de

infraestrutura física e tecnológica para a viabilização das aulas remotas.” (Pretto; Bonilla, 2022, p. 156)

Os pontos positivos e negativos trazidos pelos interlocutores da pesquisa revelam a dinâmica da vida moderna que, com a singela pressão de um botão, todas as questões se encontram, em grande medida resolvidas, mas ainda se vê comunidades extremamente carentes, onde a comunicação no viés digital ainda está distante. Então, para estabelecer uma rede de informação entre escolas comunitárias versus famílias, percebe-se que grupos de WhatsApp lideram o ranking de estratégia utilizada pela maioria das escolas pesquisadas, mas em algumas comunidades de alta vulnerabilidade social, o informativo através do papel escrito é a realidade.

6.2 DIFICULDADES E POSSIBILIDADES ENCONTRADAS PELA EQUIPE GESTORA PARA PROMOVER A INCLUSÃO DIGITAL

Diante de toda dificuldade financeira encontrada para equipar as escolas creches comunitárias, em virtude de orçamento “apertado”, como já descrito no tópico anterior, a maioria delas não possui outras fontes de recurso e o contrato de prestação de serviço junto a Seduc é a única fonte financeira. Perante os artigos 70 e 71 da LDB (1996), torna-se difícil a aquisição destes equipamentos digitais.

Foi preciso acontecer uma tragédia, vitimando várias pessoas, para que as Escolas Creches Comunitárias tivessem a oportunidade de concorrer a um edital. E ante à necessidade de um coletivo que nasce o Projeto “Educação Infantil Conectada: nas Escolas e Creches Comunitárias de Camaçari”. Ele teve como objetivo continuar com o processo de ensino e aprendizagem das crianças e dos profissionais de educação das referidas instituições de ensino, no período de suspensão das aulas presenciais (pandemia da COVID-19), através da inclusão digital móvel (tablets, notebooks e copiadora de xerox), material didático e de higiene, mitigando as desigualdades sociais e educacionais.

Após inúmeras reuniões, o coletivo das 13 Instituições tomou decisões cruciais: decidiram qual ficaria responsável pela escrita do projeto, definiram a instituição proponente e designaram quais seriam as responsáveis pelo monitoramento. Isso demonstra a força de um coletivo, a importância do trabalho em rede para

proporcionar a cada criança e família o princípio da dignidade humana prevista na Constituição Federal.

Conforme o último diagnóstico realizado pelo CMDCA, 2014-2015, com o objetivo de mensurar a situação das crianças e dos adolescentes em Camaçari, percebeu-se a fragilidade do sistema de garantia de direitos para esta população, deixando-os assim ainda mais vulneráveis. Sinalizou-se a importância das escolas creches comunitárias na efetivação da política pública de educação para a primeira infância. Essas instituições de ensino comunitário têm buscado, através de editais de projetos, aporte financeiro para fomentar a inclusão digital em seus espaços educativos, tanto para crianças quanto para os adolescentes e jovens.

Quanto à educação, segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2017), o município de Camaçari estava com a média de 4,5. A projeção para 2021 era que chegasse a 5,1, uma vez que o PDE para a educação básica, tem estabelecido, como meta que, em 2022, o IDEB do Brasil seja superior a 6,0 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos. Entretanto, em 2021, o Ideb de Camaçari foi de 4,8⁴¹ não atingindo a meta projetada. Mas, para que o município consiga atingir as metas como esta, precisa-se ter uma Educação Infantil consolidada, garantindo os direitos de aprendizagens e os campos de experiências, conforme preconiza a BNCC.

Baseando-se nesta realidade, o coletivo das Escolas Creches Comunitárias propôs o Projeto “Educação Infantil Conectada: nas Escolas e Creches Comunitárias de Camaçari”, para contribuir no desenvolvimento educacional, durante o período de isolamento social, desenvolvendo e/ou aperfeiçoando habilidades e competências, de acordo aos objetivos de aprendizagens descritos nos campos de experiência.

Em virtude da pandemia da Covid-19, a educação mundial buscou estratégias para garantir o direito à educação, porém, de forma remota. No Brasil, o CNE declarou a importância e necessidade da continuidade de uma rotina escolar para toda a educação básica, amparada nas atividades remotas. Corroborando ainda com este entendimento, o referido conselho ressalta que “[...] minimizar os impactos das medidas de isolamento social na aprendizagem dos estudantes, considerando a longa

⁴¹ IDEB Camaçari, 2021. Disponível em: <https://gedu.org.br/municipio/2905701-camacari/ideb> Acesso: 01 mar 2023.

duração da suspensão das atividades educacionais de forma presencial nos ambientes escolares” (Brasil, 2020, p. 5), o que se torna urgente e imprescindível.

O fechamento das escolas por conta da suspensão das aulas, considerando os impactos e as incertezas sobre o período de duração de isolamento social, representou um dos principais desafios enfrentados pelos governos nas esferas Federal, Estaduais e Municipais. Era essencial garantir e minimizar os prejuízos causados na vida educacional dos educandos, bem como manter o vínculo entre os educandos e a escola, por meio de atividades remotas.

Evidenciando a falta de compromisso do governo federal com o atendimento aos direitos da população, e mais especificamente com um dever do Estado, que é a oferta de educação pública de qualidade, o presidente da República edita, então, a Medida Provisória nº 1.060, de 4 de agosto de 2021, alterando a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021, e, assim, extinguindo o prazo para o repasse de R\$ 3,5 bilhões para assegurar o acesso à internet de alunos e professores da rede pública de educação. Ou seja, como ocorre em outras áreas, na educação também vemos o governo federal de braços cruzados, deixando à própria sorte todo o sistema educacional brasileiro. (Pretto; Bonilla, 2022, p. 157).

Contudo, como viabilizar a continuidade educacional remota, se as escolas carecem de aparatos tecnológicos para instrumentalizar os educadores a pensarem um ensino adequado a esse “novo normal” e as famílias destes discentes possuem, na melhor das hipóteses, apenas um aparelho celular e sem a acesso à banda larga?

Ante ao exposto, o município de Camaçari, na busca de dar continuidade às atividades pedagógicas de forma remota, por meio da SEDUC, instituiu o Projeto “Mais e Melhor Educação: em casa”. Esse projeto consistiu na curadoria de possíveis atividades a serem realizadas com os discentes, desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental. Entretanto, devido a fragilidade da inclusão digital na educação, estas atividades se restringiram a blocos de atividades impressas, ficando aquém do ideal de integração digital.

Para Oliveira (2021), a escola tem o potencial de servir como meio de redução da desigualdade, mesmo que nem sempre o seja, podendo, em algumas situações, reproduzi-la ou até mesmo simplificá-la. Mas, sem a escola, as desigualdades só tendem a se agravar. O autor pontua ainda que:

Mais do que negar a validade do uso de plataformas de ensino digital, a conjuntura demanda o aumento da inclusão digital, por meio de *wifi* livre, gratuito e público nas cidades, por fornecimento de *tablets* para os estudantes como parte de seu material escolar básico, etc. O que se demanda é mais tecnologia, não menos. (Oliveira, 2021, online).

Foi através do projeto, financiado pelo MPT/CMDCA, que as escolas creches comunitárias de Camaçari puderam promover uma nova forma de pensar e fazer educação infantil, através do acesso às tecnologias digitais móveis (*tablets* e *notebooks*); fomentar o letramento digital de discentes e docentes garantindo o direito de aprendizagem durante a pandemia e pós-pandemia; assim como prevenir a contaminação do Covid 19 com a aquisição de materiais de limpeza e higiene. Porém, como bem lembra Pretto e Bonilla (2022, p.147), a simples presença da tecnologia não se dá só pelos dispositivos, “[...], mas também por meio de uma conexão à internet de qualidade, que possibilite colocar a escola em interação com o mundo, reconfigurando assim as noções de tempo e espaço”. Após aquisição dos dispositivos, as instituições de ensino comunitário precisaram garantir a conectividade, porque sem ela não há inclusão digital.

Mesmo após a pandemia, a Gestora Flor⁴² esclarece que “[...] o projeto continua beneficiando crianças e profissionais da Educação (professoras, auxiliares de classe, estagiárias, coordenadoras pedagógicas, diretoras/es e secretárias/os escolar)”. Com o recurso financiado pelo MPT/CMDCA foram comprados 59 *notebooks*, 270 *tablets* e nove impressoras, complementa a Gestora Primavera.

A coordenação pedagógica, através das reuniões de formação e planejamento, orienta as educadoras a buscarem jogos, músicas, histórias e histórias com intencionalidades pedagógicas.

Mesmo as 13 escolas Creches não tendo seus Projetos Políticos Pedagógicos atualizados, justificados pela falta de publicação do currículo da Educação infantil no município, as professoras em seus planos de aula contemplam o uso dos *tablets* pelas crianças, através de atividades dirigidas em consonância a seu plano de aula, amparado na BNCC. (Coordenadora Maria da Penha, questionário, 2022)

A esse respeito, os gestores participantes da pesquisa descreveram como as tecnologias estão contempladas em seus planejamentos mensais:

⁴² Informação verbal (2022).

Lá na escola, a gente vem contemplando na rotina de atividades o uso dos tablets, buscamos ouvir as crianças, oportunizamos a socialização entre elas. Está sendo 100% instigado o uso dentro dos planejamentos de cada grupo (por faixa etária). Mesmo entendendo que esse projeto é um processo digital, que está sendo inserido na rotina, a gente percebe que está tendo um bom avanço no que se refere ao processo de aprendizado das crianças, nas trocas em sala de aula. (Gestora Flor, informação verbal, 2022).

Até então, pela falta de aparatos tecnológicos, a inclusão digital não era contemplada, enquanto proposta pedagógica. Só a partir da aquisição desses tablets, notebooks e impressoras é que passou a fazer parte de nossa rede de escolas comunitárias, pois nem as escolas do município tem esse tipo de aporte para as crianças. (Gestora Primavera, informação verbal, 2022).

Na sala de aula, praticamente a gente não tinha, a criança não tinha acesso às tecnologias. Hoje, acessam jogos, música, historinha. Esse acesso veio acontecer com a aprovação do Projeto Escola Conectadas. Está sendo utilizado como ferramentas de pesquisa, de jogos educacionais, sem contar no grande suporte para as nossas educadoras, pois hoje podemos dizer que estão tecnologicamente conectados com seus notebooks. Para mim, esse projeto foi uma grande contemplação para os nossos educadores, porque os nossos educadores realmente eram carentes desses aparatos tecnológicos, a gente vê alguns resultados. Hoje o professor 'tá' acessando e navegando, fazendo pesquisas e agregando ao planejamento para as crianças. (Gestora Rosa do Deserto, informação verbal, 2022).

Percebe-se na fala da gestora Flor, a escuta sensível presente na construção dos planos de aula que contempla a necessidade e o desejo dos alunos. A gestora Primavera evidencia que, no universo destas escolas comunitárias contempladas, iniciou-se uma inclusão digital com as crianças, enquanto proposta pedagógica, pois, antes da pandemia, estes espaços comunitários não dispunham destes equipamentos. As falas manifestam que a aquisição dos dispositivos fora de significativa relevância, pois os planos de aula e as atividades estão sendo realizadas diretamente nos notebooks, de forma individual, cada professora com o seu, sem contar com a oportunidade de aprender a trabalhar com mais um equipamento tecnológico, o notebook. Nessa direção, como pontuam Santana, Pinto, Meireles, Oliveira, Munhoz e Guerra (2021, p. 2102) “[...] a escola precisa mudar, repensar sua postura e incentivar os estudantes a participarem, a se envolverem em novas descobertas, resolverem problemas a partir de investigações próprias”.

A gestora Deda validou a fala dos demais, lembrando que “na grande maioria destes profissionais, o seu celular era a única ferramenta de trabalho, não era um aporte disponibilizado pela escola, era do próprio professor”. Esta realidade dos professores utilizarem o seu próprio equipamento, a sua própria internet, para dar aula e/ou postar vídeos-aulas, enviar atividades, links de aulas, youtuber, videochamadas, dentre outros, foi vista em muitas regiões brasileiras. “Daí a relevância de se incorporar conceitos como cidadania digital, do acesso universalizado a essas novas ferramentas de comunicação, e de avançarmos no debate acerca de seu controle público e democrático”. (Oliveira, 2021, online)

Neves (2010, p. 166) apresenta elementos essenciais para o exercício da cidadania, na perspectiva digital “[...] como a disponibilidade da informação e de serviços, a simplicidade na interação, a promoção da participação e interação dos seus cidadãos e a formação dos indivíduos para a Sociedade da Informação.” Após a pandemia, as tecnologias digitais de informação e comunicação fazem parte do processo educacional e a cidadania digital precisa ser garantida, como um direito independente do espaço ao qual os indivíduos estejam inseridos, sejam eles públicos, comunitários ou privados.

Atualmente, as coordenadoras pedagógicas realizam os planejamentos e neles são organizadas a rotina pedagógica de acordo aos objetivos de aprendizagens a serem desenvolvidos em cada campo de experiências. Através das observações, percebeu-se que os alunos utilizam os tablets como forma de laboratório móvel, em forma de rodízio, com horário pré-agendado. Esta proposta foi pensada em rede com as 13 Escolas Creches Comunitárias.

Quanto à **operacionalização** do recurso, coube a uma escola creche comunitária receber o recurso, realizar a compra e entrega dos equipamentos permanentes e de consumo, sendo essa a instituição “guarda-chuva” das demais. Sobre a **execução**, coube às nove escolas creches comunitárias promoverem planejamentos pedagógicos com os educadores, em seus respectivos espaços, assim como acompanhar as atividades remotas propostas pela gestão do projeto, durante os anos letivos. Três delas realizam o **monitoramento** escrevendo relatório mensal de como cada organização está realizando os trabalhos educativos, como forma de prestação de contas, junto ao CMDCA/MPT, pois a inclusão digital não depende apenas da promoção do acesso, mas como utilizá-lo enquanto proposta pedagógica.

Para Pischetola (2016), a formação de professores deveria difundir a ideia de que o conceito de inclusão digital, não se dá apenas no acesso físico ao computador, mas sim no acesso crítico à informação, ao letramento e na produção de conteúdo. Amparados nesta premissa, as nove escolas creches comunitárias descreverão como a inclusão digital aconteceu nestes espaços:

- ❑ Coordenação e/ou formação de professores – para que o projeto seja integrado a sua práxis diária, fomentando os “campos de experiência: O eu, o outro, o nós; Corpo, gesto e movimento; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Traços, sons, corpo e imagem; Espaço, tempo, quantidades e transformações” (BNCC, 2017).
- ❑ Experimentação guiada – o professor encoraja os alunos a direcionarem o seu desejo de descoberta para a realização de atividades com o objetivo didático, mostrando curiosidade e interesse pelas conquistas pessoais dos alunos;
- ❑ Experimentação livre – os alunos encontrarão o próprio caminho para descobrir as funções do tablet, com aprendizagens mútuas, fazendo com que os alunos encarem as tecnologias como objeto lúdico na construção de aprendizagens.
- ❑ A princípio, cada aluno do grupo 5, terá um encontro semanal, com duração de 30 minutos, até que dure o período de isolamento social, totalizando 40 estudantes semanalmente.
- ❑ Estes encontros serão ampliados para os demais grupos de forma decrescente (Grupos: 4, 3), após experiência com o grupo acima citado.
- ❑ Com o retorno das aulas 100% presenciais, estes tablets estão funcionando como um laboratório móvel, onde os alunos têm acesso semanal às tecnologias digitais, com intencionalidade pedagógica.

A cada mês, constroem relatório das atividades realizadas, enviam ao órgão de controle, SEDUC. Ao final de cada ano letivo, cada escola creche comunitária, realiza uma mostra pedagógica com todas as atividades realizadas, a ser publicada nos meios de comunicação, assim como uma exposição em seus espaços, com fotos e materiais produzidos durante o ano, aberta ao público, respeitando os protocolos sanitários de segurança. Também são construídos relatórios das atividades realizadas e plano de trabalho para o ano seguinte, entregues aos conselhos municipais, prestando contas das atividades realizadas.

O projeto propôs que, durante o período do isolamento social e após, as tecnologias digitais móveis adquiridas (tablets e notebook) sejam as principais aliadas, fazendo com que educadores e educandos, adquiram novas possibilidades de ensinar e aprender de forma colaborativa. E, com a aquisição de uma copiadora, cada escola creche comunitária, pôde organizar um bloco de atividades propostas a serem realizadas pelos alunos em suas residências e na escola. Afinal, é papel do docente criar e diversificar situações didáticas para potencializar aprendizagens (Maia, 2014).

O que teve início como um projeto é parte integrante hoje, tem uma intencionalidade pedagógica e cumpriu o seu papel, de forma interdisciplinar, através dos campos de experiências, com aprendizagens significativas com o uso de tecnologias móveis em sala de aula. A atuação do professor é determinante “[...] no que se refere ao uso de tecnologias digitais em processos de ensino e aprendizagem [...] para que sejam geradas experiências positivas para a construção de conceitos por parte dos alunos.” (Maia, 2014, p.137).

[...] gerando aquisição/apropriação de habilidades; Autonomia das crianças na realização das atividades propostas, na resolução de problemas e sua capacidade de criação autoral; Práticas sociais de colaboração e troca de conhecimento, que fundam a aprendizagem social e colaborativa. (Coordenadora Tarsila do Amaral, questionário, 2022).

Corroborando com Tarsila do Amaral, a Coordenadora Pedagógica Malala Yousafzai, exemplificou um tipo de atividade realizada com os alunos de três anos. Ela descreve que “foi apresentado às crianças um novo jogo educativo pescAPPs, este aplicativo. É muito divertido, contém 12 jogos projetados para crianças, com o objetivo de: melhorar concentração; distinguir formas e cores; ordenar por tamanho, dentre outras”.⁴³ Essas experiências, utilizando os recursos digitais, fomentam a colaboração entre elas (crianças), fazendo com que as educadoras observem se os objetivos propostos em cada plano de aula foram atingidos diante da “[...] pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.” (Brasil, 2017).

Internamente, cada gestor das escolas creches comunitárias contempladas, acompanha o uso dos tablets junto a coordenação pedagógica, professoras e as famílias, uma vez que cada Instituição faz avaliação mensalmente com as

⁴³ Trecho de relato da Coordenadora Tarsila do Amaral, questionário, 2022.

coordenadoras pedagógicas e educadoras sobre sua práxis, construindo relatórios onde tem feedback dos gestores (presidentes e diretores) de como podem melhorar o seu fazer pedagógico. A cada bimestre na reunião com as famílias, elas relatam o desenvolvimento de seus filhos. Assim, a avaliação ocorre de forma processual e contínua, isto é, antes, durante e depois da conclusão das atividades.

Avaliando a funcionalidade dos notebooks e dos tablets, no que se refere ao uso de aplicativos, armazenamentos, os gestores sinalizaram um problema sobre memória:

O desafio agora é a sedução do próprio educador, até porque os nossos aportes, não vem com uma navegação boa e uma funcionalidade, a gente sabe que os tablets não tem uma boa memória. Então, até a própria criança, que vê que o tablet “rodando” sem capacidade suficiente para navegar diz “eu não quero não, pró”. (Gestora Rosa do Deserto, informação verbal, 2022).

Aqui, a cada mês tem a execução de um projeto, tem por exemplo a proposta do “que bicho é esse” onde os meninos vão fazer a utilização dos tablets nesse projeto. Um outro utilizado envolve alimentação saudável e tem dado certo. Os tablets auxiliaram bem, mesmo compreendendo a deficiência dos equipamentos. (Gestor Cravo, informação verbal, 2022).

Eu acredito que, no próximo ano, quem é grupo 3 e vai para o 4, e assim sucessivamente, já vai ter isso como rotina. E, os mesmos aplicativos podem fragilizar o processo da inclusão digital, precisa-se ter novos atrativos. (Gestora Rosa, informação verbal, 2022).

A gestora Rosa do Deserto toca em um assunto importante que é a questão da memória dos tablets, com 32 GB e com um processador lento. “Pela falta de entendimento dos gestores a respeito das questões tecnológicas, e diante a quantidade, foi comprado tablets de marca inferior”, conclui a Gestora Flor. A fala do gestor Cravo reafirma as falas das coordenadoras pedagógicas sobre a inclusão dos tablets na rotina da sala de aula como proposta pedagógica. Mas, novos aplicativos precisam ser baixados a cada mês, de acordo ao que foi planejado em cada instituição de ensino, para que as crianças não fiquem sem opção, inviabilizando o uso, por falta de atrativo, como trouxe a gestora Rosa.

Mesmo compreendendo que o “ponta pé” sobre a inclusão digital foi dado, através da aquisição desse projeto, o desafio dos gestores é fazer com que estes equipamentos tenham uma melhor otimização para uso. Assim como, melhorar a questão da banda larga, pois, segundo a gestora Flor, “ainda temos a dificuldade de

internet, que não chega em todas as salas, às vezes as professoras saem da sala com os alunos para ficar mais próximo do modem”. Desde “[...] a chegada da internet na sociedade trouxe – e continua trazendo– enormes desafios para a educação. (Pretto; Bonilla, 2022, p.145) E a conexão de qualidade é um destes desafios.

A gestora Primavera revela que, na Instituição que ela dirige, já foram comprados três modems para melhorar a Internet nos espaços. A gestora Rosa do Deserto fala sobre a importância de aumentar os megas e os pontos de distribuição, pois quanto mais alunos conectados maior é a lentidão. A ideia é pensar estratégias para que esse problema físico dos tablets seja sanado, assim como proporcionar aos professores formações continuadas sobre o uso das tecnologias a serviço da aprendizagem.

A sedução da gestão para que os profissionais tenham incluídas em seus planos de ação propostas para que os professores possam ser estimulados a planejar usando os tablets, assim como melhorá-los, pois, alguns não conseguem baixar alguns aplicativos e apenas acessam determinados aplicativos como youtube. Aí eu vejo como uma certa deficiência, pois acaba se tornando uma proposta não tão atrativa. (Gestora Rosa do Deserto, informação verbal, 2022)

Diante da fala da gestora Rosa do Deserto, percebe-se a necessidade em investir em formação continuada para a equipe pedagógica, assim como investir na compra de aplicativos para que todas as Instituições possam acessá-los. Pois os aplicativos gratuitos, em um curto espaço de tempo, não serão mais atrativos para as crianças, inviabilizando, assim, a utilização dos tablets nos planejamentos pedagógicos. O desafio para dar continuidade à inclusão digital é marcante, apesar dos tablets estarem incluídos dentro dos planejamentos, porém o processo de ensino aprendizagem fica muito aquém da proposta do projeto.

Paro (2007, p. 33) relata que, “[...] a função da escola sintetiza-se na formação do cidadão em sua dupla dimensão: individual e social”. Mas, como formar professores no âmbito das tecnologias digitais, para que estes preparem os seus alunos, se as políticas públicas de formação e inserção das tecnologias na escola não chegam? A saída é buscar formações individuais e/ou coletivas até que o Estado assuma o seu papel.

Dando continuidade à discussão sobre o uso dos tablets, a gestora Ortênsia fala que “[...] abraçar o projeto da inclusão digital, essa ferramenta (os tablets) atrai as

crianças, elas ficam encantadas e potencializa muito o seu desenvolvimento, precisamos dar continuidade”. Vale lembrar que a LBD (1996) teve alterado o artigo 4º, em 2023, acrescentando o inciso XII e o parágrafo único, que, a partir da Política Nacional de Educação Digital (PNED), garantir conectividade à internet em alta velocidade em todas as instituições públicas de ensino é lei e deve ser garantida.

Para que o desenvolvimento das competências pensadas na lei acima citada seja garantido às crianças, que compõem a primeira etapa da educação básica, a gestora Primavera relata que “[...] cada instituição precisará fazer um investimento para melhorar a questão de memória destes equipamentos, pois estes já fazem parte da rotina dos alunos e é um direito deles terem acesso às tecnologias digitais”.⁴⁴ A gestora Rosa do Deserto lembrou aos gestores presentes no grupo focal sobre o mesmo problema de lentidão que houve com os 59 notebooks, quando ela descreve:

A gente vai ter que fazer um investimento assim como foi com os notebooks, porque eles estavam lentos, sem fazer aquele investimento, com a escrita de um novo projeto e mais uma vez com recurso do MPT/CMDCA, através do projeto mídias digitais, os professores estavam limitados. Em 2023, a gestão precisa pensar o mesmo com os tablets, para o ano que vem, se a gente fizer um investimento no tablet para melhorar a lentidão e a questão da memória, ampliar os pontos de internet conseguimos melhorar bastante. (Gestora Rosa do Deserto, informação verbal, 2022)

Percebe-se que os gestores, de forma coletiva, sabem como trilhar os caminhos para potencializar essa relação de inclusão digital para promoção da educação, ficando sob a responsabilidade do projeto seguinte descrever os caminhos percorridos para melhorar a questão da lentidão dos equipamentos.

Infelizmente, uma das instituições teve a sua sede arrombada e levaram todos os tablets. Vivemos em estado de insegurança. Independente da comunidade, onde estar localizada a escola creche comunitária possuir uma base da polícia militar, isso não inibiu que o roubo acontecesse. Cabe salientar que a maioria das escolas creches comunitárias não possuem sistema de vigilância com câmeras e alarmes. Esse mecanismo tecnológico inibe de forma significativa a ação dos ladrões, uma vez que todas elas já foram arrombadas e por mais de uma vez.

Quando se perguntou sobre a importância da política pública de inclusão digital, pensando não só na questão pedagógica, mas também na parte de segurança, como

⁴⁴ Informação verbal da entrevistada, 2022.

eles pensam resolver a insegurança nesses espaços, as gestoras Borboleta, Rosa do Deserto e Flor ressaltaram que:

Em nossa outra unidade, que está na base militar, a gente já fez essa integração como a polícia. Eles sempre passam lá. Acredito que inibe as famílias dessa atitude, acredito que poderia existir uma ronda escolar. (Gestora Borboleta, informação verbal, 2022).

Lá, quando fui receber os tablets, eu fiz questão de ficar em cima o tempo todo, com toda a diretoria "vocês vão receber esses equipamentos todos pra guardar onde?" Até porque a gente sabia que a realidade da segurança dos espaços físicos não era viável para receber um equipamento daquele. Aí criou uma sala lá que é um cofre, porque é tanta tranca que precisa de três maçaricos para quebrar os portões. Porque a gente sabe que teve época de roubar tudo, até as colheres. A polícia chegou a falar "não, não vou mais fazer ocorrência", por ser com frequência. Tem que fazer investimento em infraestrutura também, porque se você investe só em tablet, televisão, impressora, vão roubar. (Gestora Rosa do Deserto, informação verbal, 2022).

A nossa instituição foi arrobada 11 vezes. Além de levar tudo ainda destruiu algumas coisas. Colocamos grades e alarmes. Mas não é isso que queremos, uma escola gradeada. Mas, a sociedade impõe isso. Precisamos ir para o ministério público e solicitar segurança para toda a cidade. Precisamos "catequisar" as famílias com relação a segurança. (Gestora Flor, informação verbal, 2022).

A fala dos gestores acima é unânime no que diz respeito à necessidade de investir em infraestrutura e segurança. Assim como politizar a comunidade local sobre o cuidado que se deve ter com essas instituições de ensino comunitário, onde todos sintam-se pertencentes destes espaços e corresponsáveis por ele. Por sua vez, as gestoras Ortênsia, Cravo e Primavera pontuaram que:

Depois de muitos arrombamentos a gente decidiu colocar sistema de alarme e câmera, monitoramento, grade nas janelas e portas. Tudo monitorado. (Gestora Ortênsia, informação verbal, 2022).

Por mais que a gente invista em segurança, a gente só dificulta um pouco a vida do ladrão, porque se ele quiser roubar...Na instalação, quando a gente for fazer, tem que escolher quem vai fazer, porque essa própria pessoa pode passar informação, ou ela mesma fazer o roubo. Olha, gente, o que eu vou dizer é triste, aqui na instituição temos que divulgar o que fazemos para 170 famílias, e todas elas sabem que existem os notebooks e os tablets, pode ser até de uma família dessa a informação, infelizmente. (Gestor Cravo, informação verbal, 2022).

Lá, a princípio, colocamos as câmeras. Entraram e além de roubarem tudo, levaram até as câmeras. O correto é também colocar alarme com empresa de segurança. Aumenta o custo, mas, infelizmente, é necessário. Já chegamos a ir buscar alguns equipamentos na casa de um pai com a polícia, usuário, responsável por um dos arrombamentos. (Gestora Primavera, informação verbal, 2022).

É importante abrir um parêntese a respeito da crescente insegurança que tanto Camaçari como as cidades da região metropolitana de Salvador vêm sofrendo. A situação se dá por fatores diversos, dentre eles por causa do tráfico de drogas e a tomada do território pelo crime organizado, refletindo diretamente na rotina dos cidadãos e das instituições como as escolas creches comunitárias que ficam localizadas nas periferias, local de maior incidente das violências.

Uma das gestoras entrevistadas, revelou que a instituição a qual ela representa não tem segurança e com poucos meses após aquisição dos tablets, foram roubados todos os tablets (30 unidades). Após muito choro do corpo administrativo e pedagógico, mobilizaram a comunidade escolar, mas não houve sucesso para reaver os 30 tablets. Passaram-se dias, já sem esperança, bateram na porta e quando a presidente da instituição saiu, não tinha ninguém, apenas um saco (no chão à porta) com três tablets. Ou seja, devolveram apenas três dos 30.

Mesmo com todos os percalços aqui apresentados, estes gestores continuam firmes na caminhada, compreendendo o importante passo do trabalho em rede para as instituições de ensino comunitário de Camaçari, com o aporte financeiro para a compra de equipamentos tecnológicos. Após, transparência na prestação de contas do “Projeto: Educação Infantil conectada”, o MPT juntamente com o CMDCA, em 2022 publicam um novo edital dando nova oportunidade para que o coletivo de escolas creches comunitárias pudessem participar com um novo projeto.

Assim, mais uma vez, o coletivo das 13 escolas creches comunitárias se reúne e decide em qual viés irão atuar. Decide-se pelo desenvolvimento de projetos com os adolescentes e jovens, já que este público também faz parte da sua filosofia. Através do projeto “Cidadania digital e protagonismo juvenil”, que atende a 300 adolescentes/jovens, de cinco delas, por meio da cultura maker (faça você mesmo). Isto é, potencializa-se aprendizagens em que os/as jovens possam construir, consertar e criar seus próprios objetos, não como um ato isolado, mas como um conjunto de ações para se atingir um fim determinado, no caso aqui proposto a

cidadania digital e o protagonismo juvenil. Pensar o papel do jovem na e para a sociedade, como ser crítico, reflexivo e proativo, fortalecendo-os de forma coletiva.

Já com relação aos impactos educacionais, esse torna-se ainda mais difícil de ser quantificado, uma vez que a pandemia do Coronavírus revelou a fragilidade da efetivação da política pública de educação. Diante de tantas fragilidades educacionais, ao longo da história, “correr contra o tempo” torna-se urgente para garantir aprendizagens às crianças e adolescentes que se encontram vulneráveis. Desta vez, apenas cinco das treze escolas creches comunitárias resolveram abraçar a gestão deste novo projeto, revelando aqui o desafio de se trabalhar em grupo.

6.3 AÇÕES DAS ESCOLAS CRECHES COMUNITÁRIAS VISANDO A INCLUSÃO DIGITAL

As escolas creches comunitárias possuem expertise em desenvolvimento de atividades não só com o público da educação infantil, mas também atividades socioeducativas com crianças e adolescentes (de 6 a 18 anos) e com jovens (dos 19 aos 29), nas áreas musicais, a exemplo das oficinas de percussão, flauta-doce, violão; oficinas de literatura e redação técnica; oficinas de dança afro, hip-hop, ballet; das artes plástica; dos jogos, a exemplo da robótica; oficinas de línguas estrangeiras (inglês e espanhol) e do futebol. Estas ações foram e são financiadas pelas empresas do Polo Petroquímico de Camaçari, polo de apoio e pelos fundos municipais: de cultura e da criança e do adolescente e pelo Ministério Público do Trabalho.

O Projeto socioeducativo “Cidadania digital e protagonismo juvenil”, por exemplo, tem como filosofia contribuir no desenvolvimento educacional, desenvolvendo e/ou aperfeiçoando habilidades e competências, de acordo com as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, conforme preconiza a BNCC. Busca soluções de intervenção de forma mais efetiva, em especial nos anos finais do ensino fundamental. Pensar o papel do jovem na e para a sociedade, como ser crítico, reflexivo e proativo, fortalecendo-os de forma coletiva. O projeto parte dos seguintes questionamentos: o que estes adolescentes/jovens têm produzido? Como tem produzido informação? Eles repetem, compartilham, usam para produzir saber?

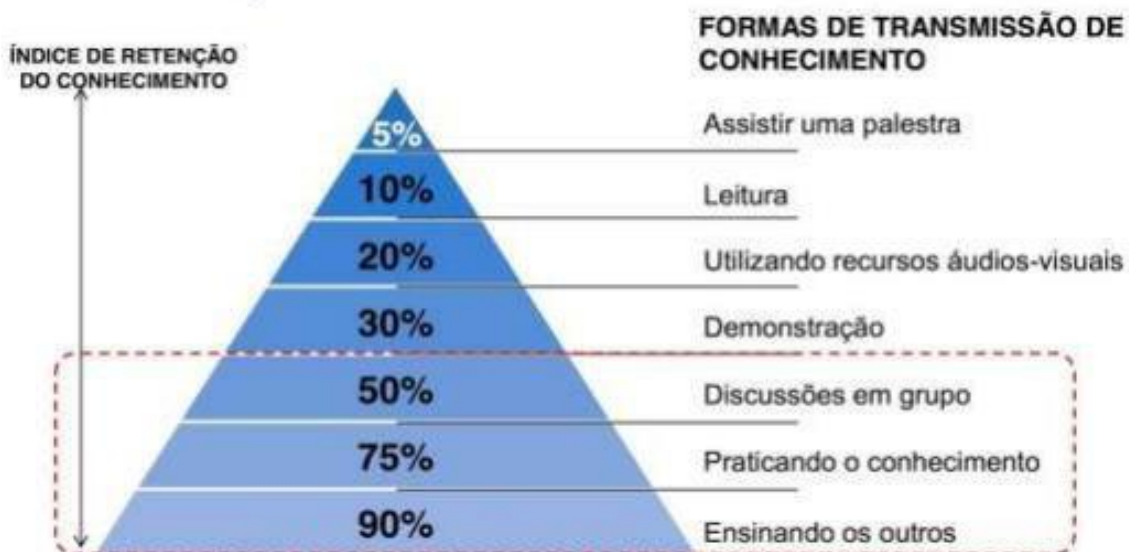
Assim, O “Projeto: Cidadania digital e protagonismo juvenil”, foi pensado pelo coletivo das escolas creches comunitárias partindo do princípio que é preciso estimular os/as jovens a se posicionarem sobre os mais diversos assuntos. Dentre tais temáticas as políticas públicas, amparadas pela Constituição Federal, visto que a falta de conhecimento sobre os seus direitos é um dos fatores que tem dificultado o exercício da cidadania. “[...] a cidadania implica legitimidade e igual integração na sociedade, ou seja, inclusão, mas também participação” (Neves, 2010, p. 145).

O projeto: Cidadania digital e protagonismo juvenil, está amparado no movimento da cultura maker, “faça você mesmo”.

Isso gera uma mudança na forma de pensar. [...] incentivam uma abordagem criativa, interativa e proativa de aprendizagem em jovens e crianças, gerando um modelo mental de resolução de problemas do cotidiano. É o famoso “pôr a mão na massa” (Silveira, 2016, p. 131).

Para o Gestor Cravo, “Pôr a mão na massa” é a sedução para que os alunos, em especial da rede pública, dos anos finais do Ensino Fundamental, venham às instituições de ensino comunitário participarem do projeto, mostrando que as aulas serão dinâmicas e práticas. A fala de alguns dos gestores revela a falta de interação destas instituições com órgãos públicos, a exemplo de escolas municipais e estaduais. Os coordenadores pedagógicos revelaram quão importante é o aprender fazendo, como acontece com a educação infantil.

Compreendendo que a educação está garantida enquanto direito, o desafio das escolas, é fazer com que os alunos sejam protagonistas de seu conhecimento (como acontece na educação infantil, na maioria dos espaços comunitários de ensino). Estudos têm revelado as formas mais eficazes de transmissão de conhecimento, a saber:

Figura 5 - Pirâmide da aprendizagem

Fonte: Magennis e Farrell (2005).

Conforme descreve Magennis e Farrell (2005) na pirâmide do conhecimento as principais transmissões do conhecimento se dão mediante a ensinamento do outro, depois praticando o conhecimento e em seguida discussão em grupo o que não é diferente na educação infantil. Este feito foi observado com o “Projeto Escolas e Creches Conectadas”, onde a socialização e interação potencializou as práticas coletivas pinçadas na discussão em grupo, proporcionando a cooperação entre as crianças, onde juntos praticam o conhecimento e, em seguida, compartilham com seus pares onde estão inseridos: família, escola, igrejas, bairros, cidade, país.

Figura 6 – Pandemia (retorno parcial)**Figura 7 - Pós-Pandemia (retorno presencial)**

Fonte: Acervo Facebook da Escola Creche Com. Na. Srª do Amparo, 2021 e 2022.

As imagens revelam a concentração, a observação, além do desenvolvimento cognitivo e motor dos alunos. Essas experiências vivenciadas pelas crianças são pensadas e contextualizadas de acordo com a necessidade de cada turma e/ou crianças, pois as crianças com deficiência também fazem utilização dos tablets a partir do seu laudo e, mesmo aquelas que ainda não tem laudo fechado, as educadoras buscam jogos, músicas e histórias da preferência do aluno.

As aulas com os tablets tem uma intencionalidade pedagógica, de acordo aos eixos e/ou projetos mensais. A ideia é proporcionar às crianças experiências de aprendizagens para desenvolver independência e autonomia, através da linguagem e da coordenação motora, enfim da sua cognição.

Para Gadotti (2000, p.38), a escola precisa ser o centro de inovações e tem como papel fundamental “orientar, criticamente, especialmente as crianças e jovens, na busca de uma informação que os faça crescer e não embrutecer”. As TIC na educação infantil auxiliam nos aspectos cognitivos, afetivos e sociais e, assim, potencializam no desenvolvimento de “indivíduos mais criativos que estarão adquirindo novos conhecimentos e integrando-se com um novo modo de aprender e de interagir com a sociedade”. (Pereira; Lopes, 2005, p. 02).

Na observação *in loco*, percebeu-se, também, o cuidado da coordenação pedagógica, em proporcionar aos estudantes novos jogos, bem como o quanto as

crianças gostam de jogo de quebra-cabeça, onde elas tentam encontrar diferenças entre duas imagens, melhorando as habilidades de observação e resolvendo os mistérios desafiadores e divertidos. As aulas com os tablets tem como objetivo identificar semelhanças e diferenças por meio da análise visual (tamanho, forma, cor); fazer associações, desenvolver a atenção e o pensamento lógico, estimulando a percepção e desenvolvendo a coordenação motora.

Com a chegada tecnologia digital aos espaços comunitários de ensino, houve um ganho real, tanto para os alunos quanto para os professores e gestão,

Para a gente, eu acho que não só as crianças foram contempladas nessa questão da tecnologia, como também os professores e até nós gestores, porque, depois da pandemia ou durante a pandemia, a gente nem sabia o que era a palavra home office. “O que é isso?” Foi quando passamos a descobrir do que se tratava. As reuniões online também facilitaram bastante. De certa forma, foi um ganho para a gente e, em relação às crianças, se a gente for contar que algumas crianças nem sabiam o que era um celular ou um tablet, alguns não tinham internet em casa, que quando chega na escola vê toda aquela novidade, aquela interatividade, uma coisa a mais, né? Uma aprendizagem muito importante, sem contar que daqui para a frente haverá outros avanços que a gente vai ter que lidar também. (Gestor Cravo, informação verbal, 2022)

A fala do Gestor Cravo nos remete a temática sobre a importância da inclusão digital, pois foi a partir dela que, no período da pandemia, pudemos nos comunicar, e as pessoas que não as tinham pela falta de acesso (de equipamentos e internet) ficaram excluídas. E é nestes espaços comunitários que muitas destas crianças puderam tocar e compreender a funcionalidade de um tablet. “[...] a Educação Infantil não pode se omitir em proporcionar à criança o contato, a exploração e o domínio educativo das TDIC”. (Oliveira; Marinho, 2020, p. 2097).

A prova é que, a cada momento de aprendizagens, as educadoras pesquisam aplicativos educativos adequado a cada faixa etária, organizam os espaços (salas, mesas e cadeiras) em posição favoráveis, para que as crianças, enquanto praticam, troquem experiências entre si. (Coordenadora Chiquinha Gonzaga, questionário, 2022).

A coordenadora Chiquinha Gonzaga observa ainda que um dos objetivos foi explorar o conhecimento prévio das crianças e deixar que cada uma explorasse o aplicativo de games ao seu modo, expressando o conhecimento que dispõe, com a

mediação das Educadoras. Alguns avançaram de fase com facilidade, sem solicitar apoio das educadoras, já outros demonstraram um pouco de dificuldade e solicitaram ajuda para mudarem de fase.

[...] acredita-se que, hoje em dia, o processo educativo no universo da criança está a exigir do professor da educação infantil habilidades e competências que vão além do domínio dos conteúdos pedagógicos e atenção a aspectos relacionados ao cuidar e estabelece a necessidade de conhecer, dominar, compreender e identificar como as TDIC podem ser utilizadas como recurso pedagógico para o processo de ensino e de aprendizagem. (Oliveira; Marinho, 2020, p. 2098)

Tornar o professor conhecedor das TDIC desenvolve-o e/ou aperfeiçoa-o como agente transformador, potencializando as aprendizagens de forma crítica e reflexiva. Pois, a maioria dos alunos, além da facilidade em aprender com as tecnologias, domina-lhes de forma muito rápida. Para a coordenadora Marielle Franco, “os alunos encontraram o próprio caminho, descobrindo as funções dos tablets, com aprendizagens mútuas, os alunos têm encarado a proposta com êxito e muita concentração.” Os games têm atuado como coadjuvantes no desenvolvimento de funções cognitivas e sensoriais dos alunos, melhorando a noção espacial, as habilidades motoras, o processo de tomada de decisões, a autonomia, o raciocínio lógico, a capacidade de memorização e concentração. “Um novo fazer que vai se impondo exige da Educação Infantil um constante adaptar-se à realidade social, tanto em relação aos papéis do educador e dos educandos, como na relação entre eles e na maneira de utilização das TDIC no contexto educacional infantil”. (Oliveira; Marinho, 2020, p. 2098)

Para a coordenadora Rosa Parks, a experiência tem sido cheia de expectativas, descobertas e possibilidades de aprendizagens. Revelando que a continuidade do letramento digital é necessária para fomentar aprendizagens significativas junto às crianças da primeira infância, preparando-as para as etapas seguintes da educação básica, conforme prevê a Lei nº 14.533/2023, que altera o artigo 4º da LDB (1996), sobre a conectividade à internet em alta velocidade.

Sabemos que a inclusão digital nas escolas comunitárias não está consolidada, apesar de todo o esforço dos gestores, pois a quantidade de tablets adquiridos é muito pequena para o número de alunos, precisando estabelecer rodízios para que todos

tenham acesso uma vez por semana. Já com relação às educadoras, essas possuem acesso aos notebooks de forma individual, apesar de muitas possuírem dificuldades no seu manuseio, sem contar com as quatro escolas que se encontram excluídas (tanto alunos, quanto professores) por não terem acesso a estes equipamentos.

Pensar na efetivação do direito enquanto política pública é urgente, uma vez que a partir de janeiro de 2023, a Política Nacional de Educação Digital está instituída. A pergunta é como estas instituições de ensino comunitários pretendem garantir esse direito? Antes de conhecer a possibilidade desta Lei ser promulgada, em dezembro de 2022, na entrevista do grupo focal, quando perguntado: para que se tenha política pública de inclusão digital para todas as escolas creches comunitárias no município de Camaçari, o que deve ser feito? A gestora Borboleta, respondeu que: “Faz-se necessário que as empresas do Polo Petroquímico e Polo de Apoio, tornem-se parceiras, destas escolas creches comunitárias que ainda não tem os tablets, notebooks e impressoras”.

Os gestores reconhecem o potencial do município em arrecadação de Imposto sobre Operações quanto à Circulação de Mercadorias sobre Prestação de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS) e Imposto Sobre Serviço (ISS), mas não se vê iniciativa do Governador e Prefeito para propor a essas empresas (instaladas no município) apoio para com as ações socioeducativas, por exemplo. Isso é particularmente relevante, considerando que, Camaçari é a quinta cidade mais rica do Nordeste, conforme levantamento do IBGE com dados do Produto Interno Bruto (PIB) dos municípios, referente a 2020. Com um PIB de R\$ 25,6 bilhões, Camaçari é a única cidade entre as 10 mais ricas da região que não é uma capital⁴⁵.

Diante da quantidade de recursos arrecadados não é justificável políticas compensatórias na “compra de vagas” com as instituições privadas sem fins lucrativos. Os municípios poderiam ter uma educação infantil totalmente pública e todas as crianças poderiam estar em unidades escolares.

A infância é mágica, tudo que se ensina se aprende, e não é diferente com as tecnologias digitais. Estas fazem parte da rotina, ainda que de forma incipiente, das crianças atendidas pelas escolas creches comunitárias.

⁴⁵ Informação veiculada no site Cidade Satélite - **Camaçari é a quinta cidade mais rica do Nordeste**, publicado dia 12 de junho de 2023, às 10:12 AM. Disponível em: <https://cidadesatelite.com.br/camacari-e-a-quinta-cidade-mais-rica-do-nordeste/> Acesso: 16 jun. 2023.

Tudo gira em torno de tecnologia, então por que não acompanhar? As nossas crianças hoje são bem além daquilo que a gente vivenciou, então se nós não seguirmos isso, se torna menos atraente para eles, porque eles estão inseridos nesse contexto. Eu tenho uma criança que quer ver o desenho ali, e se eu puder proporcionar algo que eu venha usar a tecnologia será muito mais interessante. (Gestora Esperança, informação verbal, 2022)

A gestora Esperança fala sobre o uso de tecnologias onde as crianças estão presentes, estas a veem em diversos espaços, por este motivo as tecnologias digitais não podem ficar silenciadas nas salas de aula, sendo contextualizadas, apenas, fora dos muros das escolas. Para Pretto e Bonilla (2022, p.147) no que tange às tecnologias digitais,

[...] não se trata mais de transferir aos alunos conhecimentos, e, sim, de tornar alunos e professores autores, com capacidade para desconstruir e reconstruir os conhecimentos a partir de outras combinações, formatos e perspectivas, sempre pensando que essa produção deva se dar de forma colaborativa.

De forma colaborativa de construção e reconstrução, ao final do projeto, em cada instituição de ensino comunitário, é realizada uma mostra pedagógica para as famílias e para a comunidade escolar regular (em que os alunos estão matriculados), através de palestra e de curta metragem, sobre as atividades realizadas. Sendo que: as atividades são divulgadas nas redes sociais (facebook, grupos de WhatsApp, Instagram, (dentre outras ferramentas) os resultados do projeto, bem como a dinâmica de execução das atividades, contendo depoimento dos beneficiários, fotos e materiais produzidos durante as oficinas; Representantes dos MPT, membros da Procuradoria do Município, são convidados para a cerimônia de encerramento junto aos alunos, familiares e a equipe representante das Escolas Comunitárias; outras formas de divulgação da parceria entre o MPT e Escolas Comunitárias são utilizadas de modo a qualificar o bom uso do recurso público em benefício dos mais vulneráveis.

6.4 A RELAÇÃO ENTRE INCLUSÃO DIGITAL E EDUCAÇÃO, CONSIDERANDO OS DISCURSOS DA EQUIPE GESTORA

É nesta exposição, no ato de expor as falas dos interlocutores da pesquisa a luz de compreender o pensar e o agir acerca das políticas públicas (educação e inclusão digital), que perguntamos às coordenadoras pedagógicas como as tecnologias digitais estão contempladas no plano de ação da instituição que trabalham, 5 responderam que de forma secundária, 4 de forma prioritária, 2 responderam que as tecnologias não são contempladas e 2 sinalizaram que apenas em projetos pontuais. É preocupante quando duas coordenadoras pedagógicas sinalizam que as tecnologias digitais não fazem parte do plano de ensino da instituição, uma vez que todas as instituições possuem televisão e som. No universo de treze escolas creches comunitárias, apenas quatro incluem as tecnologias digitais em seus planos de forma prioritária.

Durante as observações *in loco*, pode-se perceber que algumas coordenadoras subutilizam o uso dos tablets em seus espaços educacionais, com o discurso que “a criança deve só “brincar” (Coordenadora Adriana Barbosa), ou que “ela já passa muito tempo em casa nas telas” (Coordenadora Zeferina), ou que os “tablets estão lentos” (Coordenadora Harrit Tubman). Esses tipos de falas são perigosos, soam como uma arrogância pedagógica, por achar que “sabem” o que é melhor para seus alunos, ou, pior ainda, por não saber como trabalhar com estes equipamentos com uma intencionalidade pedagógica, uma vez que no curso de formação de professores, não se ensina a didática com o viés tecnológico. Como ressalta Freire (1996, p. 42) “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática.”

Para Oliveira e Marinho (2020, p. 2099):

O papel das TDIC no ambiente escolar é proporcionar subsídios para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma colaborativa, promovendo a concepção de um novo modelo de ensino e de aprendizagem no qual o educador possa ampliar sua capacidade de ensinar de forma eficaz, dinâmica, estabelecendo uma ponte entre o conhecimento e o educando, tornando-o sujeito ativo nesse processo.

Conforme verificado, quatro instituições não contemplam em seus planos de ação as tecnologias digitais, com tablets, pois são as instituições de ensino

comunitário que não foram contempladas com o projeto escolas creches conectadas, conforme mencionado pelas gestoras durante a entrevista.

Na verdade, assim, em tecnologia a gente está um pouco defasado. A gente adapta nossas ações com empréstimos, por exemplo, a coordenadora traz o notebook dela a gente não deixa de fazer, mas a escola em si não tem, mas temos um professor que cede o seu equipamento e a gente faz, eu trago o meu, ela o dela, também não temos data show. Mas, mesmo assim, não deixamos de fazer as ações, fazemos sim. (Gestora Esperança, informação verbal, 2022).

Olha, pelo fato de a gente não ter os equipamentos dificulta bastante o trabalho da pesquisa, o de buscar, então as professoras têm dificuldade, pois só temos um computador na instituição, então para elas é difícil e quando fazem os planos de aula cada uma vai fazendo de acordo com sua demanda. Elas também fazem em casa. (Gestora Borboleta, informação verbal, 2022)

Aqui não tem esse negócio (tecnologias digitais), só aqui na secretaria da escola é que temos essas duas máquinas, para as meninas (digo: professoras, auxiliares, coordenação pedagógica e secretaria) trabalharem, em outros locais da escola para as crianças trabalharem não tem. (Gestora Girassol, informação verbal, 2022)

A realidade das quatro escolas creches comunitárias evidência como a falta de equipamentos digitais, compromete o fazer educacional das educadoras e, conseqüentemente, a inclusão digital de ambos (discentes e docentes). Essas escolas só possuem computadores na secretaria, e mesmo assim, com acesso limitado ao corpo docente. A fala da Gestora Esperança revela que as educadoras que possuem notebooks cedem aos demais colegas o seu próprio equipamento em dias de planejamento para que seus planos de aulas sejam organizados, bem como as atividades a serem realizadas no mês seguinte sejam planejadas. Tornando frágil os direitos de aprendizagens descritos na BNCC (2017) a exemplo do:

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

expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. (Brasil, 2017, p. 38).

A criança é chamada ao centro das aprendizagens onde o explorar e o expressar-se perpassa pelas tecnologias digitais e o professor se torna mediador entre a criança, a informação e as TDIC (Oliveira; Marinho, 2020). Moran (2012, p. 32) pontua que:

[...] a criança também é educada pela mídia, principalmente pela televisão. Aprende a informar-se, a conhecer - os outros, o mundo, a si mesmo - a sentir, a fantasiar, a relaxar, vendo, ouvindo, "tocando" as pessoas na tela, que lhe mostram como viver, ser feliz e infeliz, amar e odiar. A relação com a mídia eletrônica é prazerosa - ninguém obriga - é feita por meio da sedução, da emoção, da exploração sensorial, da narrativa – aprendemos vendo as histórias dos outros e as histórias que os outros nos contam.

Durante o grupo focal, os gestores foram estimulados a pensar na inclusão digital como direito, não só dos adultos, mas, também, das crianças. Um dos gestores justificou que há inclusão digital de forma secundária, descrevendo que:

A gente tentou incluir aplicativos, mas o tablet é limitado (pouca memória), vai ser preciso investimento para dar acesso à criança navegar em outras plataformas, porque os aplicativos que conseguimos baixar gratuitamente eles não querem mais, pois já conhecem. (Gestora Rosa do Deserto, informação verbal, 2022).

A fala da Gestora Rosa do Deserto retoma a discussão anterior sobre a necessidade de investir em aplicativos pagos para dispositivos móveis. Os aplicativos digitais móveis possuem grande potencial educativo, podendo ser ferramentas complementares, corroborando com os marcos de desenvolvimento da educação infantil, próprios a cada faixa etária, a exemplo dos games.

[...] o mercado fica livre para impor suas regras e seus preços ao sistema educacional. No que diz respeito ao uso da tecnologia como ferramenta pedagógica, está sob a responsabilidade da Sincroniza Educação, a Learning Partner da Apple Educação no Brasil, que realiza o alinhamento curricular entre os programas da Apple e a BNCC e conta, ainda, com apoio do Itaú Social e da Fundação Lemann. Mais uma vez, a concepção e a condução das políticas públicas estando na mão – não tão invisível – do mercado. (Pretto; Bonilla, 2022, p. 154)

Pela falta de uma política pública entre educação e tecnologia que pense em propostas pedagógicas que potencialize o ato de ensinar e aprender. As empresas,

por conhecer essa fragilidade, impõe seus preços e suas regras, como bem apontam os autores acima. Para Penteado (2016, p. 13), o direito de ter acesso a estes aplicativos deve ser para

[...] todos os sujeitos, independentemente de sua classe social e da cultura na qual estão inseridos, são sujeitos de direitos, portanto, deverão receber uma educação cidadã, crítica e consciente que, na sua plenitude, contribua para a formação integral de cada um.

Para a autora, ter acesso às tecnologias digitais desde a educação infantil é importante não só pela parte lúdica, mas principalmente pela construção crítica, para que as crianças compreendam a importância de acessar conteúdos relevantes ao longo da vida.

Quando perguntado às coordenadoras pedagógicas sobre o acesso livre à internet para as professoras e coordenadoras pedagógicas, respondeu-se que: em onze escolas creches comunitárias, as professoras e coordenadoras pedagógicas possuem acesso livre à Internet e apenas 2 possuem Internet, mas de forma precária. Se a maioria possui acesso à Internet, o que justifica não incluir em seus planos pedagógicos estes equipamentos, como recurso didático-pedagógico?

Quando questionadas sobre o acesso livre à Internet por parte dos estudantes, duas coordenadoras pedagógicas relatam que possuem acesso, mas de forma precária, seis sinalizaram que os alunos utilizam a internet de forma plena e cinco que os alunos não usam, o que causa uma interrogação, uma vez que, no universo de 13 escolas creches comunitárias, apenas quatro não receberam os equipamentos tecnológicos financiados pelo MPT/CMDCA. Neves (2017), em seu livro Tecnologia e mediação: uma abordagem cognitiva da inclusão digital, traz informações sobre inclusão digital, mediação, modelos de acesso com as tecnologias e convergências de recursos digitais. Nele, a autora deixa claro que a mediação precisa acontecer para se ter a inclusão digital. Assim, as pessoas que atuam na educação precisam estar imbuídas dessa necessidade, mesmo diante a todos os percalços.

Uma das gestoras descreveu quão importante é o acesso às tecnologias digitais desde cedo,

Eu acredito que dando acesso às crianças, ter esse contato, traria um grande avanço nesse sentido (falo do desenvolvimento cognitivo e motor), porque nós percebemos que elas são carentes desse recurso

(de um celular, tablet), a gente percebe a curiosidade quando a professora pega o celular, eles querem ver e pegar, então a gente precisa que estas OSCs (que não foram contempladas com os aparatos digitais), sejam, pois, as crianças precisam ser beneficiadas com esse grandioso projeto. (Gestora Flor, informação verbal, 2022).

A fala da Gestora acima evidencia a importância do uso das tecnologias digitais móveis, através dos aplicativos, como profícuo no desenvolvimento das crianças da educação infantil, e que este direito a inclusão digital precisa ser para todas as crianças que fazem a rede de ensino comunitário de Camaçari.

Para Maia e Barreto (2014), quando os professores adotam as tecnologias digitais há ganhos, tanto para os professores quanto para os alunos. Esses ganhos podem ser reverberados na qualidade do ensino, mas para que esta qualidade chegue ao aluno o professor precisará ter habilidade e, conseqüentemente, a competência adquirida. “Sendo assim, o computador – e qualquer outro equipamento ou produção científica e cultural – será pedagógico no momento em que o professor (qualificado!) dele se apropriar em sala de aula ou em qualquer outro processo formativo, formal ou informal”. (Bonilla; Pretto, 2015, p. 511). Para adquirir a competência de usar as tecnologias com função didática, faz-se necessário formação. Para a educação infantil, essa formação precisa se estender às famílias para que elas possam orientar seus filhos, mas, para que as famílias possam participar dessa inclusão digital, as residências precisam estar conectadas à internet.

Quando perguntado sobre o acesso livre à Internet nas residências das famílias atendidas pelas creches escolas comunitárias, as coordenadoras responderam que das treze escolas creches, em dez instituições as famílias possuem internet, mas de forma precária e apenas 3 possuem acesso à internet de forma plena (com 100% de acesso). Com esta pesquisa percebeu-se que a dificuldade no acesso à banda larga no município de Camaçari, ainda é uma realidade.

Conforme apontaram as coordenadoras pedagógicas, mais de 75% das residências das famílias atendidas pelas escolas creches comunitárias, possuem internet de forma precária, o que valida a crítica à situação da inclusão digital nestas comunidades periféricas, onde tais instituições estão inseridas. Aqui subentende-se que as oportunidades a essas famílias não chegam como deveriam.

As gestoras Esperança e Leão relatam que falta acesso à internet, tanto em casa quanto no espaço escolar,

[...] pois os aparelhos tecnológicos dentro do espaço são precários. Na casa das famílias, a maioria não tem, porque cai na necessidade da internet, e como o perfil da nossa comunidade é de baixa renda, não tem internet de banda larga, então o contato com alguns é feito por WhatsApp, esses até têm dados móveis, mas eles são limitados, então uma parte do mês tem e outra não tem, fazendo-se necessário os informes em papel. (Gestor Leão, informação verbal, 2022).

E tem mãe que nem equipamento tem, a criança falta e só descobrimos quando vem aqui, falar o motivo. (Gestora Esperança, informação verbal, 2022)

[...] as famílias até tem os aparelhos, mas muitos falam da dificuldade da banda larga, alguns usam dados móveis, e muitos não têm acesso a internet (aquela que coloca na residência), mas a maioria é dados móveis. (Gestora Borboleta, informação verbal, 2022)

A Internet de banda larga ainda não é a realidade de muitas famílias, como relata as gestoras acima. Apesar do censo (2022) ter evidenciado um crescimento de Internet nos domicílios nordestino de 12 pontos, a rede móvel é a realidade destas comunidades de ensino comunitário, mesmo que não seja durante todo o mês. Como pontuam Neves, Freire e Suaiden (2018, p. 11), “[...] tal acesso se dá de forma desigual, e isso em se tratando da modalidade mais básica que compreende a inclusão digital. Essa modalidade implica no modelo de acesso fundamentado em equipamentos (computadores e conectividade)”.

O relato das gestoras retoma a discussão de exclusão digital que pode ser entendida

[...] como “estado” daqueles que não têm acesso às TIC, principalmente, aos recursos tecnológicos, a exemplo de computadores e internet; como também aqueles que têm acesso, mas utilizam com limitações, ou seja, pouca ou quase nada da potencialidade que as TIC podem proporcionar. (Neves; Freire; Suaiden, 2018, p. 18).

Os autores trazem a reflexão sobre a exclusão digital, colocando no bojo de excluído os que têm acesso, mas utilizam com limitações. E, buscando compreender como se dá a inclusão digital nos espaços de ensino comunitário, com o intuito de compreender como se dá a organização das aulas e seus respectivos planejamentos, questionou-se se os professores e coordenadores pedagógicos possuem acesso aos equipamentos de tecnologias digitais nos espaços das escolas creches comunitárias.

Sete coordenadoras pedagógicas disseram que a escola onde trabalham possui equipamentos, e os utilizam de forma plena (com 100% de acesso) e seis relataram que possui os equipamentos, mas utilizam de forma precária. O que é preocupante, uma vez que, das treze instituições de ensino comunitário, nove receberam os equipamentos (tablets, notebooks e impressoras), deixando uma outra interrogação a ser respondida: será que a falta de internet de banda larga, dificultou o acesso aos conteúdos digitais (jogos, brincadeiras, contação de histórias/estórias, dentre outras)? Tendo em vista que, tanto o acesso quanto a qualidade da banda larga, têm dificultado o acesso (Neves, 2017).

Alguns gestores confirmaram as suspeitas sobre a realidade da comunidade onde estão inseridas, que não tem acesso à banda larga, equipamentos (celular, tablets, notebooks, etc.). Nesta direção, a gestora Girassol sugere que a política pública de inclusão digital fosse dada pelos governantes, como um auxílio às comunidades carentes, pois, por falta da Internet, poucos têm conseguido acesso de forma que atenda pelo menos algumas coisas básicas, a exemplo do WhatsApp.

Apesar de todas as dificuldades, sete dos espaços comunitários de ensino possuem acesso à banda larga de forma plena (100% de acesso), e seis possuem banda larga de acesso precário, estas estão no rol das que precisam investir em moldes e melhorar a quantidade de megas, para que todos possam acessar de forma plena.

Compreendendo que a aquisição dos tablets e notebooks é um abismo em relação às quatro instituições de ensino comunitário que não conseguiram o recurso, tornando o fazer pedagógico um desafio, uma vez que as professoras não conseguem desenvolver a demanda pedagógica, “que para a coordenadora pedagógica é muito sofrido” (Marielle Franco, questionário, 2022). Então, foi perguntado aos gestores como as professoras conseguem lidar com essa demanda digital imposta pelo mundo contemporâneo? responderam:

Uma auxiliando a outra. Por exemplo, são sete professoras, dessas sete, eu tenho uma com computador e as outras deram problemas com notebook, então trabalham via celular, essa que tem o computador auxilia todas as outras. Quando eu posso trago o meu e disponibilizo, está sendo assim. (Gestor Leão, informação verbal, 2022).

Cede e às vezes se prontifica a digitar o plano de aula para a outra, vem para a escola traz e vai auxiliando, ou vem aqui pedir socorro a

coordenadora pedagógica. (Gestora Esperança, informação verbal, 2022).

Eles trazem os deles, quem tem traz, quem não tem usa da secretaria. (Gestora Girassol, informação verbal, 2022).

A fala das Gestoras Leão, Esperança e Girassol validam a dificuldade trazida pela coordenadora Marielle Franco, quanto à falta de computadores/notebooks, é realidade nas instituições que não foram contempladas com o projeto, a ponto das próprias gestoras, coordenadoras e professoras disponibilizarem o seu próprio equipamento para auxiliar durante o processo de planejamento pedagógica. As ajudas têm sido mútuas. Além da falta de equipamento, sinalizam ainda o problema da falta de habilidade de algumas educadoras com as tecnologias digitais, mas não se viu ações efetivas (durante esses dois anos de pandemia 2020 a 2022) para reverter essa situação vivenciada diariamente. Diante tal dificuldade, perguntamos qual a estratégia que a instituição, a gestão, tem pensado para 2023 para minimizar essas faltas.

Pretendo comprar seis máquinas. (Gestora Girassol, informação verbal, 2022)

Eu tenho pensado em trazer mais um computador para livre acesso delas, em cada unidade, e mais uma impressora. (Gestora Borboleta, informação verbal, 2022)

Correr atrás de parceiros, nesse retorno, após pandemia. A gente sentiu uma falta muito grande das parcerias, só temos a parceria da Prefeitura. Nenhuma empresa privada, nenhum empresário, nenhum vereador, nenhum dos pais, pronto, nem nossas contribuições que as creches costumam ter, aqui não tem. Isso limita nosso trabalho, então uma das nossas estratégias para 2023 é buscar parceiros para conseguir computador, impressora, e ainda que não sejam equipamentos, mas que seja um suporte financeiro para suprir nossas demandas. (Gestora Esperança, informação verbal, 2022).

As gestoras Girassol e Borboleta pretendem adquirir equipamentos para melhorar o fazer pedagógico das educadoras, mas para que o aluno faça uso das tecnologias digitais dentro destes espaços, elas (as gestoras) não relataram. A gestora Esperança, fala em buscar parceiros privados e até mesmo pessoas físicas para que o corpo discente e docente tenha acesso a estas tecnologias.

Diante ao exposto pelas entrevistadas acima, foi perguntado como elas pensam em promover a inclusão digital com equidade de direitos e oportunidades? A gestora Esperança respondeu que: “estretar uma conversa com os gestores das quatro

escolas creches que não foram contempladas com os tablets, notebooks e impressoras, para buscarem apoio junto às empresas do polo petroquímico e até mesmo ao MPT, via CMDCA, porque a necessidade é urgente”. Araújo, Sobrinho e Neves (2019) ressaltam que a falta de apoio financeiro para a aquisição de aparatos tecnológicos tem dificultado o fazer pedagógico na educação infantil.

Recentemente, em 2022, a SEDUC disponibilizou 2 mil notebooks aos professores e, nenhum destes foram disponibilizados aos docentes das instituições de ensino comunitário. Elas não foram contempladas com o “projeto Educação Infantil Conectada: nas escolas e creches comunitárias”, financiado pelo MPT/CMDCA.

Buscando compreender um pouco mais sobre o acesso aos equipamentos de tecnologias digitais pelos estudantes nos espaços das escolas creches comunitárias, cinco coordenadoras pedagógicas disseram que eles acessam de forma plena (100% de acesso) e quatro que acessam apenas enquanto estão nos espaços comunitários, e quatro que não acessam nos espaços educativos.

As quatro instituições que não adquiriram os tablets não conseguem proporcionar aos discentes acessos a inclusão digital em seus espaços educativos, enquanto cinco, além de possuir os tablets, possuem banda larga conseguindo atender a demanda e quatro, apesar de possuir os tablets, não possui uma boa banda larga, tornando a inclusão digital precária. Ter o equipamento, mesmo em quantidades pequenas (já que a média de tablets por Escola Creche Comunitária não passa de 30 unidades), não garante a inclusão digital.

A falta dos tablets (para as crianças) e dos notebooks (para as professoras), por exemplo, dificulta demais o trabalho pedagógico, você sabe que a gente precisa estar conectado, não tem como a gente sair desse processo. Tem professoras que fazem tudo pelo celular” (Gestora Canário, informação verbal, 2022).

Recentemente tivemos um problema de coluna gravíssimo por conta da postura do celular, que é diferente da do notebook, então eles estão fazendo muita falta para o desenvolvimento de todo o trabalho pedagógico. Até atrasando o desenvolvimento digital das professoras, que por elas não terem acesso, não sabem manusear, não sabem inserir pendrive, salvar arquivos, enviar por e-mail, drive, gerar um link de reunião. Então é necessário que exista esse complemento (Gestora Flor, informação verbal, 2022)

A defasagem digital, no que diz respeito a teoria e prática, mencionada pela Gestora Flor, é evidenciada em muitas falas durante a pesquisa. As educadoras

passaram tanto tempo sem se apropriar das tecnologias digitais, onde seu único recurso é o celular e este usado pela maioria apenas para comunicação nas redes sociais, tem tornado a prática desafiadora. Para que

[...] o uso das TIC signifique uma transformação educativa que se transforme em melhorar, muitas coisas terão que mudar. Muitas estão nas mãos dos próprios professores, que terão que redesenhar seu papel e sua responsabilidade na escola atual. Mas outras tantas escapam de seu controle e se inscrevem na esfera da direção da escola, da administração e da própria sociedade. (Imbérmon, 2010, p. 36).

Acreditamos que gestores e coordenadoras tenham a consciência de que, na vida moderna, as tecnologias digitais estão onipresentes em todos os espaços e com aplicabilidades crescentes nas mais distintas áreas, assim como na educação. Para promover a garantia desse direito, faz-se necessário que a política pública de inclusão digital nos ambientes escolares seja efetivada.

Quando questionadas se as famílias possuem acesso aos equipamentos de tecnologias digitais em suas residências, as respostas dadas não comungam com o acesso à internet em suas respectivas residências, as coordenadoras pedagógicas responderam que, das treze escolas creches comunitárias, oito possuem equipamentos de forma precária, duas não possuem acesso a nenhum equipamento de comunicação e três possuem os equipamentos.

Assim como o acesso à banda larga é precária entre as famílias, o acesso a equipamentos digitais não teria como ser diferente, uma vez que um está atrelado ao outro. A maioria dos gestores que participaram do grupo focal relataram que as famílias possuem celular, e que a maioria dos atendimentos se dá pelo WhatsApp. Mas, contradizendo a resposta das coordenadoras, os gestores relatam que:

Os grupos de WhatsApp, por turma, causam esse afastamento, as famílias estão tirando a responsabilidade delas de dar uma resposta à secretária, por exemplo "Pró, meu filho não vai pra escola." Não é papel da professora, é para ser contatado à diretoria, secretaria, sabe? Então eles estão sim, ultrapassando e quando dialoga com eles, a professora não dá a resposta, no horário da atividade, eles irão falar que a professora estará conversando e não fazendo a atividade. Eu acho que é uma melhoria para uma coisa, mas também tem alguns deslizes, que também temos que organizar dentro do espaço escolar. No ano posterior, usávamos os grupos para estreitar o diálogo. Naquele momento, diante ao que estávamos passando, fez-se

necessário, voltou presencial, os grupos não pararam. Eles não estão sabendo diferenciar as funções no espaço escolar, professor é professor, direção é direção. (Gestora Flor, informação verbal, 2022)

Os atendimentos hoje estão sendo via zap, tanto no privado quanto nos grupos. Até para orientar melhorou, mas eu, enquanto gestora, fiz a seguinte análise com as professoras e eu não sei se vocês também conseguem fazer. Mas, o vício que a pandemia deu de as famílias estarem distantes da escola, tanto que hoje está sendo um desafio aproximar essas famílias da escola novamente. Então, eu, como direção, penso que 2023 a gente precisa estabelecer estratégia para que percamos de vez, porque esse vínculo das famílias com a gente é pra saber se o menino tá indo bem ou se o menino tá doente, mas temos outros momentos que a família tem que estar no espaço escolar, e eles não estão dando essa oportunidade de participar. Esse mês, que a menina da secretaria ficou de férias, coloquei no grupo o seguinte recado: "não estarei atendendo nenhuma demanda de evasão e/ou baixa frequência, só presencial". A gente precisa voltar a ter o contato pessoal, precisamos resgatar. (Gestora Rosa do Deserto, informação verbal, 2022)

Lá na Instituição a gente não tem esse problema. A gente não recebe os alunos no portão, então as mães e/ou responsáveis entram na escola e entregam os filhos à própria professora, por isso sempre tem esse contato, nas nossas reuniões também elas se fazem presentes. São poucas as famílias que mandam no transporte. (Gestora Primavera, informação verbal, 2022)

As gestoras Flor e Rosa do deserto comungam da ideia de que as tecnologias digitais, a exemplo dos grupos de WhatsApp, estreitou os laços durante a pandemia, mas que com o retorno das aulas presenciais, as famílias continuaram distantes. Tudo que precisam informar e saber sobre o desenvolvimento dos filhos é feito através do WhatsApp e que esse método utilizado antes, na pandemia, tem gerado um desconforto para a escola. A Gestora Primavera, esclarece que a entrega das crianças se dá na própria sala, ou seja, os responsáveis têm contato direto com as professoras e que neste momento de entrega é o momento que elas têm para conversar com as famílias sobre o desenvolvimento da criança, assim como confirmar a participação em reuniões e eventos que a escola propõe.

A gestora Rosa do Deserto fala sobre a dificuldade do contato com os familiares de primeiro grau das crianças

[...] quem entrega as crianças, não é a família, normalmente são terceiros, é quem cuida. Por exemplo, a vizinha que cuida, a avó que cuida, a família em si, pai e mãe, responsável que a criança convive, é esse que a gente está com dificuldade de se aproximar. (Gestora Rosa do Deserto, informação verbal, 2022)

Esta fala evidencia o desencontro entre as famílias e a escola. Provavelmente os pais não vão levar, nem pegar seus filhos, conforme descreve a Gestora do Deserto, por conta de seus respectivos trabalhos que, na maioria dos casos, vive do trabalho informal (domésticas, diaristas, vendedores ambulantes, pedreiro, entre outros). O horário de trabalho destas famílias, não coincide com o da escola, o que leva aos pais delegarem responsabilidade de deixar e buscar os filhos na escola a terceiros.

Conforme o gestor Cravo, a estratégia usada para aproximar as famílias da escola,

[...] tem sido através das reuniões dos conselhos de classe, que tem tido uma boa participação das famílias, mas aí é o seguinte, para não perder esse momento, não perder esse vínculo, adicionamos a pauta administrativa e não só a pedagógica, porque cada dia que passa fica mais difícil a participação, não conseguimos gerir uma instituição sem a participação das famílias. É impossível... (Gestor Cravo, informação verbal, 2022)

O gestor Cravo reconhece que em um trabalho comunitário a participação da comunidade é imprescindível. Ele utilizou estratégia para incluir nas reuniões com as famílias pautas do dia a dia da organização, já que nas reuniões de conselho de classe apresenta por turma o desenvolvimento individual do aluno. Nestes momentos podem ser incluídas formações para a comunidade escolar com cunho político na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, afinal essa deve ser a filosofia dos espaços comunitários, o reconhecimento social para a mudança cultural (Lima; Dagnino; Fonseca, 2008)

Quando perguntado se os aparatos tecnológicos digitais das escolas creches comunitárias atendem às demandas dos professores e alunos, duas das coordenadoras responderam que não atendem, seis responderam que os aparatos tecnológicos atendem de forma plena e cinco responderam que atendem de forma precária. Demonstrando a falta de isonomia no fazer pedagógico de professores e alunos, dentro da rede de escolas creches comunitárias. Em se comparada à rede pública municipal de ensino na educação infantil, o abismo é ainda maior, pois a rede não possui tablets nem notebooks para todos os professores.

Apesar de seis das coordenadoras sinalizarem que os aparatos digitais das escolas creches comunitárias atendem às demandas dos professores e alunos, a

resposta não é fidedigna, uma vez que os alunos utilizam os tablets em forma de rodízio, nem todas as salas possuem TV e DVD, e a maioria delas não possui projetor, onde em alguns espaços este é usado como proposta pedagógica que reúne os grupos para o cineminha coletivo. Essa resposta de forma plena, pode ser em função do processo histórico que antes da pandemia esse acesso não existia.

Foi solicitado: caso a resposta fosse “sim, de forma precária”, que justificassem: As coordenadoras Simone de Beauvoir, Dandara dos Palmares e Enedina Alves Marques responderam que:

Temos alguns equipamentos, mas a internet local não atende às nossas necessidades. (Coordenadora Simone de Beauvoir, questionário, 2022).

A instituição foi contemplada pela ação do MPT, que foi doado para a escola notebooks e tablets para serem usados de forma integrada e fomentar a cultura digital com as crianças da educação infantil. (Coordenadora Dandara dos Palmares, questionário, 2022).

Com esses aparelhos conseguimos implantar as tecnologias digitais aos alunos. (Coordenadora Enedina Alves Marques, questionário, 2022).

Estas coordenadoras compreendem a importância da inclusão digital ainda na educação infantil, mas que a Internet ainda é um problema a ser resolvido pela gestão da escola. Para Oliveira e Marinho (2020), é preciso que o professor construa uma aprendizagem para saber utilizar as TDIC como recurso pedagógico.

Inclusão digital desde a mais tenra idade, e por muitas vezes, auxiliarão seus familiares no manuseio de equipamentos com os quais convivem desde bem pequenas, bem como, entenderão sua utilidade para a realização de diversas tarefas diárias, desde que presencie e apreciem durante sua escolarização a existência e eficiência da tecnologia para a vida humana com a mediação e orientação do professor. (Penteado, 2016, p. 61).

Por sua vez, as coordenadoras Hedy Lamarr, Zeferina e Chiquinha Gonzaga disseram que:

Possuímos poucos aparatos por isso consideramos precária. (Coordenadora Hedy Lamarr, questionário, 2022).

Os aportes para alunos são insuficientes para atender todas as crianças. Os professores têm acesso pleno. (Coordenadora Zeferina, questionário, 2022).

Os aparelhos estão ultrapassados e em pouca quantidade. (Coordenadora Chiquinha Gonzaga, questionário, 2022).

As coordenadoras acima concordam que dispõe de poucos aparatos tecnológicos e que eles não são suficientes para atender à demanda dos alunos, se comparado aos professores onde cada um possui o seu equipamento de trabalho. As justificativas, de modo geral, revelam que falta isonomia, já que as escolas creches comunitárias encontram-se na mesma situação. Assim, torna-se urgente democratizar o acesso às novas tecnologias no contexto escolar,

[...] otimizando o processo de ensino-aprendizagem de modo que se produza uma cultura digital capaz de provocar mudanças significativas na forma como vemos a educação infantil e do que queremos da educação das crianças pequenas. (Penteado, 2016, p. 44).

A autora traz a reflexão sobre o processo de ensinar e aprender diante da cultura digital na Educação Infantil. Incluir as tecnologias digitais no currículo escolar faz-se necessário, pois a partir dele as mudanças começam a aparecer nos planos de aula.

6.5 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS CRECHES COMUNITÁRIAS

Quando questionadas sobre quais dificuldades encontradas para promover a inclusão digital, foi explicado às treze coordenadoras que a alternativa é de múltiplas escolhas, sendo assim podiam marcar mais de uma opção como resposta. Doze coordenadoras marcaram que as questões orçamentárias influenciam diretamente, seis marcaram que falta plano estratégico para implantar a inclusão digital, quatro marcaram que falta plano estratégico para manutenção e duas que falta planejamento pedagógico que contemple a cultura digital, pois as ações pedagógicas têm ignorado a cultura digital, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 3 - Dificuldades encontradas para promover a inclusão digital

Fonte: dados da pesquisa de campo, 2022.

Esse reconhecimento revela que, para que haja inclusão digital nos espaços escolares não depende apenas da gestão, em especial das questões orçamentárias (como sinalizado no gráfico acima), mas sim de tudo que ela representa. Sem contar que a flexibilidade do planejamento, faz-se necessário, planejar as ações pinçadas no fomento à cultura digital é de extrema importância, afinal, como observa Cortella (2018, p. 84), “[...] ser flexível significa ser capaz de, sem alterar seus princípios e valores básicos, enxergar e viver a realidade de outros modos.” Enxergar a realidade da cultura digital é “abrir” a mente para o novo desenho educacional, tornando a cultura digital como parte da proposta pedagógica e, assim, a escola vai se consolidando como produtora de diversas culturas sociais ao longo da sua existência. (Penteado, 2016).

Não estamos aqui pedindo para que as professoras e suas respectivas coordenadoras pedagógicas sejam volúveis, pois, como ressalta Cortella (2018, p. 84), “[...] volúvel é mudar de posição ou opinião sem se apoiar em convicções e simplesmente se deixar levar pelas circunstâncias imediatas.” Mas, pontua o referido autor, flexíveis, “a flexibilidade se caracteriza pela capacidade de romper algumas amarras e preconceitos que tornam alguém refém de uma condição que, parecendo

seguro e confortável, pode ser indicadora de indigência e fragilidade intelectual”. (Cortella, 2018, p. 84). A defasagem digital de alguns educadores, coordenadores e gestores é um indicador de que a gestão precisa ser flexível e fomentar formações continuadas, associando a inclusão digital à formação dos professores. (Neves, 2017)

Nesse viés da flexibilidade, perguntou-se quais as possibilidades encontradas para promover a inclusão digital, por ser uma pergunta de múltipla escolha, na opinião das coordenadoras pedagógicas, as dificuldades orçamentárias continuam dominando o ranking. As coordenadoras afirmaram que falta uma sistematização de um plano estratégico para implantação e manutenção da inclusão digital. Essa implantação e manutenção perpassa pela compra de mais equipamentos (computador, notebooks, tablets), ampliação da internet de banda larga, compra de modems e formação continuada para toda a gestão escolar. Mas, para isso, faz-se necessário recurso e escolas creches comunitárias, que em sua grande maioria, o único recurso com o qual podem contar é o de prestação de serviço junto à Secretaria de Educação para atender à Educação Infantil. Não se vê um posicionamento do poder público municipal para atender a essa necessidade.

Já com relação aos tópicos do planejamento pedagógico que contemplem a cultura digital e das ações pedagógicas que englobam a cultura digital, onze coordenadoras concordaram que há uma deficiência no planejamento ao que diz respeito à inclusão digital, e uma coordenadora respondeu que não há como promover a inclusão digital, uma vez que, segundo ela, a instituição não possui os aparatos tecnológicos.

Gráfico 4 - Possibilidades encontradas para promover a inclusão digital

Fonte: dados da pesquisa de campo, 2022.

O gráfico acima revela que as ações administrativas e pedagógicas para promover a inclusão digital estão entrelaçadas. Para Penteado (2016, p. 44):

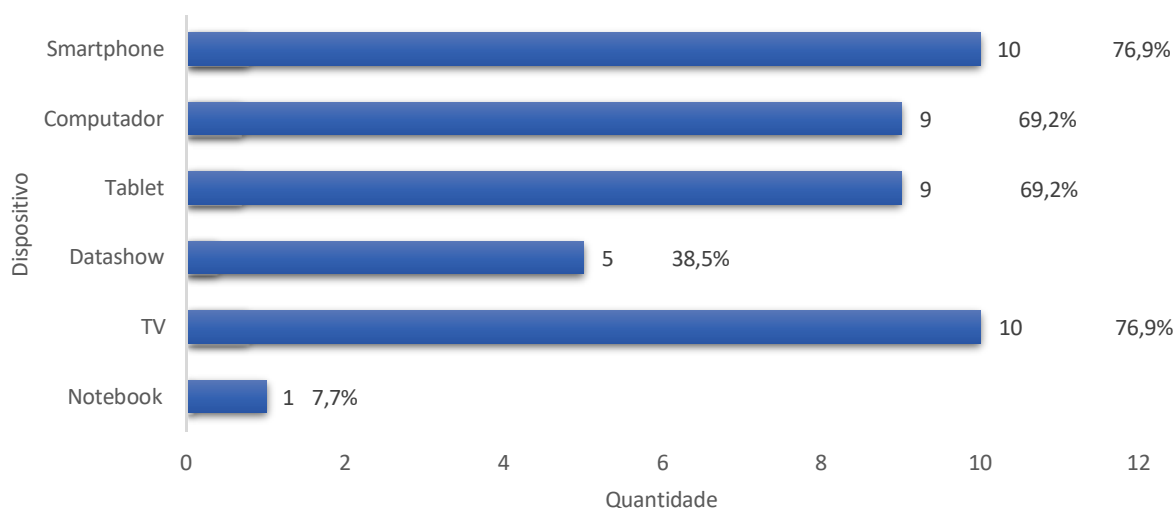
[...] as escolas de educação infantil precisam também mudar suas estratégias, seu planejamento, seus objetivos e repensar uma educação vinculada aos esquemas sociopolítico econômicos e culturais contemporâneos, priorizando uma educação de qualidade desde a primeira infância, ampliando as possibilidades de comunicação e interação social

Porém, as questões orçamentárias das creches escolas comunitárias dificultam a implementação de medidas necessárias e não tem havido diálogo com a Secretaria de Educação para que elas tenham o apoio nesta efetivação, apesar de seus alunos fazerem parte das redes de ensino, uma vez que as vagas disponibilizadas pela rede comunitária de ensino são públicas, pois os repasses direcionada a elas são recursos públicos. Ao mesmo tempo que o município possibilita acesso à Educação Infantil através da pactuação de prestação de serviço com as escolas creches comunitárias, exclui as crianças do acesso por exemplo dos chromebook, disponibilizado a algumas escolas. Mas, a verdade é que a inclusão digital na rede pública de ensino do município avança lentamente.

Buscando compreender como se dá a dita inclusão digital nos espaços das escolas creches comunitárias, questionou-se as coordenadoras pedagógicas quais

são os aparatos tecnológicos digitais mais utilizados em sala de aula. Em primeiro lugar ficou os *Smartphones* e Tvs, seguido por computadores, em terceiro Datashow. Esta resposta coincide com a dos gestores.

Gráfico 5 - Aparatos tecnológicos digitais mais utilizados nas salas de aula destas OSC



Fonte: dados da pesquisa de campo, 2022.

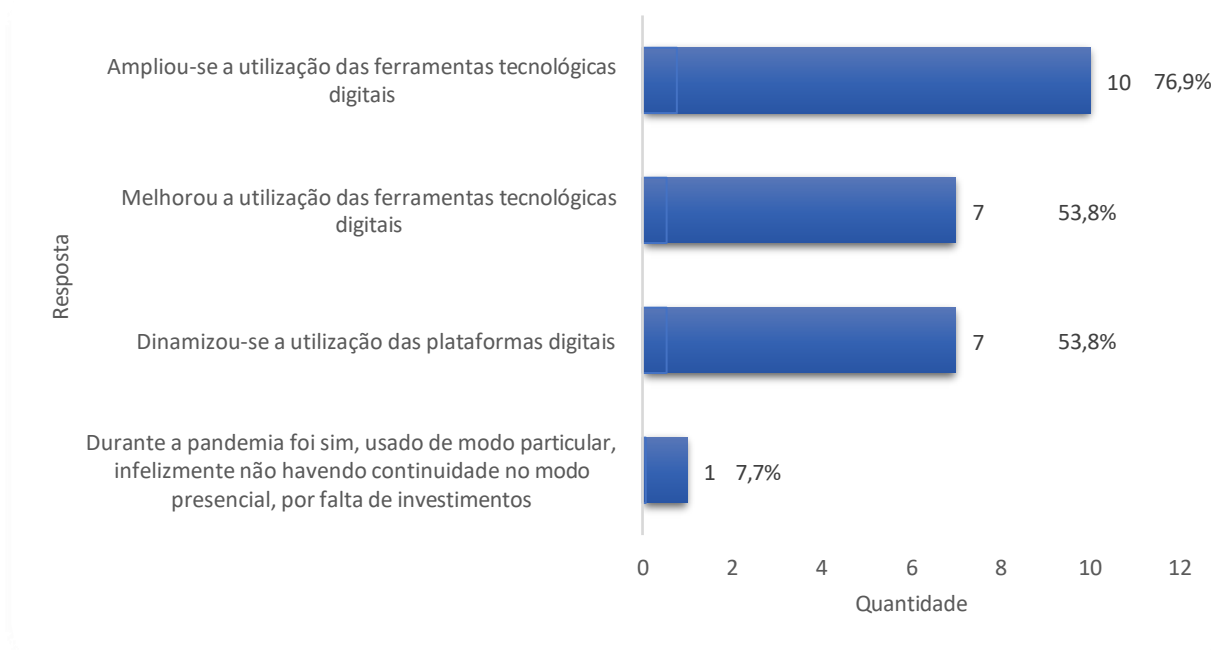
No universo de treze escolas comunitárias, apenas cinco possuem Datashow. Ainda temos três que não sinalizaram o uso de tv e celulares em salas de aula. Com a pandemia, foi necessário buscar estratégias de ensino de forma aligeirada, na tentativa de demarcar o papel da escola enquanto promotora de ensino-aprendizagem. Assim, foi preciso “[...] acelerar para o século XXI no que diz respeito à infraestrutura física e tecnológica, mas, em sua grande maioria, permanecem nos séculos passados na dimensão pedagógica centrada na transmissão de conteúdo.” (Santana, Sales, 2020, p. 77) Além de dispositivos eletrônicos para todos, falta aos professores o letramento digital e esse deve acontecer em torno de formações continuadas.

Para Cortella (2018, p. 84), “É necessária a criação de um ambiente educativo, um ambiente pedagógico, no qual caiba a possibilidade de as pessoas se ensinarem e aprenderem ao mesmo tempo umas com as outras.” Sob essa premissa, a Pandemia da Covid-19 fez com que docentes e instituições ampliassem o olhar acerca dos usos das novas tecnologias quanto ao fazer pedagógico dos educadores e todos os envolvidos, de forma síncrona e assíncrona. A pandemia, apesar de ser trágica,

por tudo que ela representou, oportunizou o ganho tecnológico. Foi um marco na história da educação brasileira, num curto espaço de tempo, educadores, gestores, alunos e famílias, reinventaram-se aprenderam a utilizar as tecnologias digitais. A partilha de conhecimento nas escolas creches comunitárias foi um divisor de águas “[...] imperou-se dois princípios: “quem sabe reparte” e “quem não sabe, procura”. (Cortella, 2018, p. 84).

A partir da pandemia da Covid 19, as coordenadoras avaliaram que foi ampliada a utilização das ferramentas tecnológicas digitais; melhorou-se a utilização das ferramentas tecnológicas digitais; dinamizou-se a utilização das plataformas digitais. Uma das entrevistadas, a coordenadora Malala Yousafza, disse que durante a pandemia as tecnologias foram usadas, mas de modo particular, ou seja, cada profissional com seus respectivos equipamentos e, infelizmente, na “pós- pandemia” não houve a continuidade, por falta de investimento.

Gráfico 6: O olhar acerca dos usos das novas tecnologias, a partir da Pandemia da COVID-19



Fonte: dados da pesquisa de campo, 2022.

Dez coordenadoras pedagógicas acreditam que a pandemia foi positiva. Para a coordenadora Tarsila do Amaral, “[...] apesar de toda a dificuldade enfrentada por nós coordenadoras e professoras, pois não sabíamos utilizar as tecnologias digitais e hoje

vemos o quanto aprendemos, passamos a editar vídeos, organizar fotos em blocos, gravar aulas”. O período pandêmico potencializou aprendizagens significativas para todos, em especial para os professores que não acreditavam na possibilidade de incluir as tecnologias digitais em sua rotina diária, ou pela falta de equipamentos, e/ou pela falta de recursos. Eles aprenderam a operacionalizar seus respectivos celulares, passaram a descobrir funções e aplicativos que não conheciam.

A gestora Borboleta, responsável por duas unidades, disse que atualmente “[...] cada unidade tem um celular, elas estão incluídas nos grupos, mas o celular é da unidade, o aparelho fica com a diretora e com a secretária, para quando precisar tanto alimentar o Instagram, foto, vídeo e tal, quanto para os informes”. Essa foi a única instituição que revelou que possui esse aparato. Para as demais as professoras, têm utilizado os notebooks do projeto escolas creches conectadas ou o seu próprio celular.

De forma mais genérica, as coordenadoras pedagógicas foram inquiridas se as políticas públicas e as tecnologias digitais disponíveis no contexto educacional dão conta de incluir digitalmente os estudantes. Seis responderam que não; cinco responderam que parcialmente e duas responderam que sim. Percebe-se que, quando se responde que SIM, talvez a realidade de vida pessoal, profissional e acadêmica tenha influenciado na resposta.

Apesar de compreenderem que os aparatos tecnológicos disponíveis em seus espaços educativos são um novo caminho no processo da inclusão digital, seis das coordenadoras pedagógicas reconhecem que ainda são insuficientes para que a inclusão digital aconteça. Pediu-se para que justificassem as suas repostas escolhidas como “parcialmente”:

Precisamos melhorar e ampliar a quantidade de equipamentos. (Coordenadora Maria da Penha, questionário, 2022).

Precisamos de mais projetos que invistam e possibilitem o acesso a todos de forma plena. (Coordenadora Simone de Beauvoir, questionário, 2022).

Parcialmente, pois se faz necessário investimento das políticas, principalmente em nossa região. (Coordenadora Harriet Tubman, questionário, 2022)

Nem todos têm acesso ao veículo tecnológico (Tablet, celular, etc.) (Coordenadora Dandara dos Palmares, questionário, 2022)

São necessárias estratégias diversificadas de formação direta com toda comunidade escolar, com propostas que garantam a execução das políticas. (Coordenadora Enedina Alves Marques, questionário, 2022)

As coordenadoras Pedagógicas, acima mencionadas, comungam do discurso em realizar mais investimento para que a inclusão digital aconteça. A coordenadora pedagógica Enedina Alves Marques vai mais além, quando ela traz a necessidade de formação específica para toda a comunidade escolar. Aqui, fica subentendido não só professores e alunos, mas também às famílias, pois só assim, com a participação de todos é que as políticas públicas serão efetivadas.

Ao responderem que as políticas públicas e as tecnologias digitais incluem os estudantes de forma parcial, percebeu-se que as coordenadoras se referiam aos aparatos adquiridos com o recurso da ação indenizatório do MPT/CMDCA, pois os tablets não contemplam 100% dos alunos ao mesmo tempo, sendo realizado assim laboratório móvel para uso, com agenda pré-definida, entre coordenação pedagógica e professores. Para a gestora Leão “as tecnologias digitais na rotina de sala de aula não estão incluídas pela falta de equipamento, há uma divulgação remota para as famílias nos grupos apresentando fotos de atividades e informes”. Esta é uma realidade comum em muitas escolas do município.

A dificuldade de equipamentos em quantidade e no que tange a qualidade das máquinas, na atual conjuntura, ainda não consegue garantir que, no contexto educacional, alunos e professores sejam digitalmente incluídos, apesar de algumas escolas creches comunitárias terem ampliado a rede de banda larga. Conforme a Gestora Borboleta, “as educadoras, através dos planos de aula, nos planejamentos, têm buscado atividades, através da internet. De lá, elas tiram as ideias para fazer as atividades, tanto na escola quanto em suas casas.” A fala da gestora deixa claro que as educadoras planejam uma parte da rotina escolar no dia do planejamento e a outra parte se estende aos seus lares.

Além da necessidade de ter dispositivos eletrônicos para todos, para Santana e Sales (2020), a escola precisa apresentar um diferencial no que diz respeito ao uso das tecnologias digitais em sala de aula. “Esse diferencial, certamente, é a prática docente que deveria acumular conhecimento específico e didático para apresentar ao estudante em isolamento o que ele efetivamente precisa, num cenário de incertezas que uma pandemia carrega”. (Santana; Sales, 2020, p. 86). Essa fala do autor revela

que, após a pandemia, a rotina no uso das tecnologias digitais precisa ter continuidade.

Perguntou-se como as tecnologias digitais são trabalhadas na proposta pedagógica de cada escola creche comunitária, contemplando os direitos de aprendizagem e os campos de experiências dispostos na BNCC. A maioria das coordenadoras pedagógicas, oito delas, respondeu que trabalham de forma integral, quatro que trabalham de forma pontual em projetos e uma, que não são trabalhadas, o que é preocupante, já que 2 das 10 competências da BNCC, trazem as tecnologias digitais.

Quando oito coordenadoras pedagógicas responderam que trabalham com as tecnologias digitais integradas aos campos de experiências disposto na BNCC, percebe-se aqui uma relação de intencionalidade pedagógica junto aos planos de aula. Contudo, quatro responderam que de forma pontual, apenas em projetos específicos, ou seja, com os eixos temáticos que tenha uma certa facilidade em achar de forma gratuita jogos, música e estórias, a exemplo de educação do trânsito, higiene pessoal, alimentação saudável entre outros. “Estas propostas intencionais estão diretamente relacionadas à cultura digital em ambientes de educação infantil”. (Penteado, 2016, p. 21).

Para a Gestora Canário, não se está sendo trabalhado corretamente. Algumas professoras até possuem uma certa habilidade com as tecnologias digitais, por conta de seus celulares, mas para os alunos há um déficit com relação às aprendizagens. O déficit que a gestora relata está diretamente ligado à possibilidade de oportunidades, tanto o digital, como o concreto, deve fazer parte do dia a dia dessas crianças, que não podem ser silenciadas de uma realidade que os cerca.

Para Freire (1996, p. 25), “[...], ensinar não é transferir conhecimentos, nem formar é a ação pela qual um sujeito dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”. Assim, buscando-se compreender de que forma as tecnologias digitais estão presentes no processo de ensino e aprendizagem nas escolas creches comunitárias, sete das coordenadoras pedagógicas responderam que as tecnologias digitais estão presentes de forma integrada e interdisciplinar, três de forma integrada, duas de forma transversal e uma NÃO utiliza as tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem.

Quando sete coordenadoras pedagógicas trazem a presença das tecnologias digitais integradas e interdisciplinares nos processos de ensino-aprendizagem, percebe-se que os planos de aulas têm sido validados nas salas de aulas. Estes devem ser pensados nos objetivos de aprendizagens de cada faixa etária. Ainda sobre a presença das tecnologias digitais, três responderam que trabalham com as tecnologias de forma integrada e duas de forma transversal, apesar de planejar suas ações, a questão da transversalidade na educação infantil precisa ser repensada, uma vez que as tecnologias digitais estão onipresentes e os campos de experiências (BNCC) se comunicam. Nesse sentido, uma das muitas ações da coordenação pedagógica é a de transformAção por meio do compartilhamento de conhecimentos e narrativas, como forma de repensar atitudes para um novo ciclo que se inicia, pois ainda, segundo Freire (1996) "quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender".

Para Oliveira e Marinho (2020, p. 2018), "O despreparo e a conseqüentemente insegurança apontados pelas professoras para utilizar as TDIC no contexto de sala de aula são resultantes da ausência ou insuficiência de formação". Assim, a coordenação, através de formações continuadas, tem como objetivo oferecer qualificação para o trabalho no ambiente escolar com os métodos de ensino-aprendizagem, suas tecnologias e a integração com todos os envolvidos no processo educacional.

Pois é, dentro dessa perspectiva em nossas formações e planejamentos mensais a gente procura viabilizar os computadores da secretaria, as que têm traz, para que todas consigam desenvolver o seu trabalho, limitado, mas dentro de nossas possibilidades, a gente não deixa de fazer, procuramos fazer uma divisão, uma equipe agora outra depois, como temos 17 profissionais, não temos 17 computadores, a gente divide primeiro as professoras depois as assistentes de classe. (Gestora Flor, informação verbal, 2022)

Equipar as escolas com recursos digitais é imprescindível, pois o relato da gestora acima demonstra a dificuldade em pesquisar e planejar as atividades a serem realizadas durante o mês. O ponto positivo que a gestora traz são as formações mensais. Ou seja, as escolas creches comunitárias param uma vez por mês para formar seu corpo profissional e planejar as ações do mês seguinte. "Mais do que instrumentalizar o uso das TDIC, a aprendizagem deverá provocar uma

ressignificação da concepção do que é ensinar e aprender e do que é ensinar e aprender com o uso das TDIC [...]”. (Oliveira; Marinho, 2020, p.2109).

Inovar as práticas pedagógicas com o uso das TDIC, pós pandemia, torna-se uma realidade até então desconhecida pela maioria das redes de ensino pública e comunitária. Quando perguntado como cada coordenadora percebe a relação entre inclusão digital e educação, todas responderam que é necessária. Para as coordenadoras Hedy Lamarr, Zeferina e Chiquinha Gonzaga:

A inclusão digital favorece o aprendizado. (Coordenadora Hedy Lamarr, questionário, 2022).

A inclusão digital amplia horizontes e possibilita a produção de conhecimento no contexto da educação escolar a partir de suas funções Pedagógicas e sociais. (Coordenadora Zeferina, questionário, 2022).

A inclusão digital nas escolas pode proporcionar um espaço de aprendizagem lúdico e dinâmico com participação ativa dos alunos. (Coordenadora Chiquinha Gonzaga, questionário, 2022).

As coordenadoras compreendem que a inclusão digital nos espaços educativos possibilita não só ampliação e/ou aprimoramento de saberes, mas também um desenvolvimento social. “A sociedade em si, espera e cobra, cobra que a educação esteja em perfeita sintonia com a realidade e os anseios do mundo contemporâneo.” (Oliveira; Marinho, 2020, p. 2109). Nessa direção, as coordenadoras Marielle Franco, Rosa Parks e Dandara dos Palmares disseram que:

Hoje vivemos em mundo digital em todos os sentidos, inclusive o pedagógico. (Coordenadora Marielle Franco, questionário, 2022).

Nos dias atuais é importante a inclusão digital de forma pontual para nossas crianças. (Coordenadora Rosa Parks, questionário, 2022).

No mundo atual, as ferramentas digitais são extremamente necessárias para uma aprendizagem cada dia mais aperfeiçoada e dinâmica. (Coordenadora Dandara dos Palmares, questionário, 2022).

Apesar de concordarem com a inclusão digital nos ambientes escolares, por conta do mundo moderno e porque as crianças não podem ficar alheias a isso, a coordenadora Rosa Parks acredita que esta inclusão deva ser pontual, não exemplificando o que é e como venha a ser essa “pontualidade”. As coordenadoras

Maria da Penha, Hedy Lamarr e Simone de Beauvoir, por sua vez, afirmam sobre o uso das tecnologias que:

elas devem ser aprimoradas desde que os meios da tecnologia da informação e comunicação estejam direcionados a fazer valer a inclusão dos indivíduos por meio do conhecimento. Deste modo, a escola se apresenta como ambiente capaz de fazer imergir tais tecnologias a serviço de uma metodologia de ensino a favor da interação dos alunos. (Coordenadora Maria da Penha, questionário, 2022).

Necessária em todos os campos, pois atua na praticidade ... amplitude. (Coordenadora Hedy Lamarr, questionário, 2022).

Os recursos tecnológicos são de suma importância para potencializar as aprendizagens e facilitar o processo educativo. (Coordenadora Simone de Beauvoir, questionário, 2022).

Compreender que a inclusão digital não tem só o viés da amplitude, mas principalmente de inclusão através do conhecimento, isso deve ser o balizador de qualquer ação educativa, é o que torna a inclusão possível. Mas, como pontuam Bonilla e Pretto (2015), ao que se refere às práticas escolares no âmbito da formação de professores, precisa-se de uma discussão política, filosófica e cultural mais consistente de qual opção tecnológica será utilizada em cada ambiente escolar.

Neves, Freire e Suaiden (2018) ressaltam que as pessoas que fazem e pensam educação precisam ter consciência e entendimento dos conceitos de inclusão e integração no contexto da inclusão sociodigital. Nessa direção, as coordenadoras Adriana Barbosa, Harriet Tubman e Enedina Alves Marques enfatizaram que:

Esse engajamento é essencial para o desenvolvimento do senso crítico e de aprendizado deles. (Coordenadora Adriana Barbosa, questionário, 2022).

Essa relação é de grande relevância para o desenvolvimento digital. (Coordenadora Harriet Tubman, questionário, 2022).

A relação pedagógica é como vamos potencializar dentro do fazer pedagógico, diante da realidade que estamos inseridas. (Coordenadora Enedina Alves Marques, questionário, 2022).

Aqui fica evidente que o pensar e o agir ainda não caminham de mãos dadas, pois as coordenadoras pedagógicas compreendem a necessidade da inclusão digital na educação, mas quando questionadas sobre a aplicação prática, esse entendimento

da necessidade “cai por terra”. Se teoria e prática estão indissociáveis, a pergunta que cada educador/a deve se fazer a cada planejamento, deveria ser: como aplicar os conceitos teóricos de forma eficaz na prática, adaptando seus métodos de ensino para atender às necessidades dos alunos? Pois só a partir de uma reflexão crítica ele/ela (professor/a) começa a sintonizar o pensar e o agir. Isso é elementar, uma vez que, todas as coordenadoras reconhecem a crescente relevância da tecnologia digital na ação educativa.

Pretto, Bonilla e Sena (2020) destacam que os docentes, em regra geral, acessam e se apropriam com facilidade das redes sociais digitais, mas não conseguem articular esse uso com o cotidiano escolar. Para Santana e Sales (2020, p. 88), a melhor forma de mitigar esse impasse, é através de “[...] processos formativos centrados no fortalecimento da autoria e da escola enquanto espaço sistemático de aprendizagem, comunicação e produção de conhecimentos e culturas”, não cabendo mais aulas descompassadas do tempo e espaço atual, com práticas centradas exclusivamente no professor. No entanto, mesmo em realidades simples, como é o caso das escolas creches comunitárias, com relação ao uso de tecnologias há um déficit, tanto no desenvolvimento profissional dos educadores quanto dos alunos, por não terem os equipamentos e/ou por pouca banda larga.

As gestoras concordam com as coordenadoras pedagógicas, acreditando que as tecnologias facilitam não só a comunicação, mas também o desenvolvimento.

Sem dúvida! Se fosse integrada de forma correta, enquanto política, seria muito melhor, porque avança, a gente sabe que as crianças de hoje são conectadas, mas sabemos que não são todas. Nós temos uma pequena parcela de quem tem poder aquisitivo para ter um notebook, tablet, dentre outros. Sabemos da potencialidade da tecnologia. Se elas estivessem em contato com essas mídias, elas estariam bem lá na frente. Tenho esperança de que um dia esse direito seja para TODOS. As escolas creches comunitárias têm feito história neste município, somos as primeiras escolas, pois nem as públicas nem as privadas com fins lucrativos, oferecem equipamento como tablets e notebooks para as professoras. (Gestora Primavera, informação verbal, 2022).

Com certeza, a tecnologia facilita bastante e você vê que quando a gente fundou aqui era muita dificuldade, né? E agora num instante resolve tudo, não precisa ir e voltar, num instante resolve tudo, paga tudo, foi a melhor coisa que inventaram foi isso, né? Pena que as pessoas muitas não podem ter acesso, né? Mas espera que com o novo governo Lula, ele volte a pensar a educação e a tecnologia como direitos de todos. (Gestora Girassol, informação verbal, 2022).

A gestora Primavera evidencia a necessidade de a inclusão digital ser proposta nos ambientes escolares enquanto política pública, pois só assim todos poderão ter acesso, ou, pelo menos, reivindicar o direito, já que se trata de uma política. A gestora evidencia o trabalho desenvolvido por todos que fazem as escolas creches comunitárias na busca do direito das crianças em ter acesso, como foi o caso com os tablets, via recurso do MPT/CMDCA. A gestora Girassol, profetizou que, com a gestão do novo presidente, este tirará educação da escuridão a qual se encontra, pois foram quatro anos de retrocesso educacional. Em janeiro de 2023, o presidente sanciona a Política Nacional de Educação digital (PNED), alterando o artigo 4º da LDB (1996), garantindo a conectividade à internet em alta velocidade. A pergunta que não quer calar é se esse direito será garantido às crianças que estudam nas redes comunitárias de ensino, podendo ser respondida, inclusive, por novas pesquisas.

Quando questionada como as políticas públicas de educação infantil têm incorporado a política de inclusão digital nas instituições comunitárias de ensino, a maioria das coordenadoras pedagógicas, sete, responderam que acontece de forma constante, enquanto para cinco delas acontece de forma inconstante e para uma, não acontece.

Apesar de ser uma ideia positivista sobre a incorporação da política pública de educação infantil a de inclusão digital, onde sete das coordenadoras pedagógicas responderam que em seus ambientes escolares acontecem de forma constante, a realidade demonstra que, dentro dos muros das escolas comunitárias, a inclusão digital acontece num ritmo bem mais lento, comparada da sociedade que nos rodeia. Cinco responderam que acontece de forma inconstante, talvez essas não tenham se apegado apenas a ter ou não ter os aparatos tecnológico e uma foi bem radical ao responder que não acontece inclusão digital, o que soa estranho, uma vez que essas crianças assistem desenhos e filmes, por exemplo. Como pontuou Neves, (2019), a falta de entendimento sobre o conceito de inclusão digital é real.

Buscando compreender o entendimento das coordenadoras pedagógicas como as políticas públicas de inclusão digital podem ser efetivadas nos espaços das escolas e creches comunitárias, as coordenadoras Harriet Tubman, Adriana Barbosa Malala Yousafzai e Tarsila do Amaral responderam que:

Através de formações dos educadores, equipamentos de qualidade, quantidade suficiente para o uso de todos envolvidos. (Coordenadora Harriet Tubman, questionário, 2022).

Através de atividades que envolvam todas as crianças. (Coordenadora Adriana Barbosa, questionário, 2022).

De forma direta, com planejamento para atender todas as crianças respeitando cada faixa etária. (Coordenadora Malala Yousafzai, questionário, 2022).

Trazendo para dentro das escolas comunitárias os veículos/acesso digital, para que todos possam se beneficiar. (Coordenadora Tarsila do Amaral, questionário, 2022)

Percebe-se nas falas acima que as coordenadoras estão preocupadas com o ato de fazer, mas, para este fazer, precisa-se primeiro planejar as ações, como defende a coordenadora Malala Yousafzai, que o planejamento deve estar diretamente ligado às políticas públicas de educação x inclusão digital, uma vez que “[...] o planejamento é o momento de reflexão do professor, que, a partir das suas observações e registros, prevê ações, encaminhamentos e sequências de atividades, organiza o tempo e espaço da criança na Educação Infantil”. (Corsino, 2009, p. 119)

As coordenadoras Zeferina, Marielle Franco, Enedina Alves Marques e Maria da Penha responderam que:

Primeiro passo é a informação para garantir a inclusão por meio das políticas públicas, depois obter compromisso dos futuros governadores para que o processo aconteça. (Coordenadora Zeferina, questionário, 2022).

Abrir janelas do conhecimento, acesso a diferentes culturas, utilizado de forma correta pode ser uma ferramenta poderosa a favor do ensino, contribuindo para aprendizado e desenvolvimento cognitivo dos alunos. (Coordenadora Marielle Franco, questionário, 2022).

Para fazer a inclusão digital no ambiente escolar é necessário investir na compra de equipamentos e contratação de serviços como internet, equipe de TI, e capacitação de professores. Com os equipamentos à disposição, os professores conseguem explorar métodos de ensino e aprendizagem diferentes e trabalhar com todos os alunos. (Coordenadora Enedina Alves Marques, questionário, 2022).

Oportunidades e investimentos da inclusão nas escolas. (Coordenadora Maria da Penha, questionário, 2022).

Para este grupo de coordenadoras, a inclusão digital precisa ser efetivada através de políticas públicas, pois só através dela que se garante o conhecimento a

todos, contribuindo para as aprendizagens significativas. Percebemos aqui uma sequência cronológica do pensar e do executar a política pública, afinal não tem como fazer acontecer a inclusão digital sem o investimento financeiro em materiais e formações continuada, como bem pontuou a coordenadora Enedina Alves Marques.

Sem políticas públicas de formação de professores consistente e sem projetos e programas para o desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem públicos, abre-se, assim, a oportunidade para a entrada massiva do setor privado na educação brasileira, com pacotes de materiais pedagógicos online, sistemas de gestão de aulas – as plataformas web – e oferta de treinamento rápido aos professores para uso desses sistemas. (Pretto; Bonilla, 2022, p. 157).

Para a classe de professores e gestores escolares, o período pandêmico foi desafiador, pois a falta de conhecimentos básicos para lidar com as tecnologias era real. Na universidade não aprenderam a produzir materiais de áudio e vídeo, muito menos gestar aulas em tempo real. Ainda a respeito da inclusão digital ser efetivada através de políticas públicas, as coordenadoras Rosa Parks, Chiquinha Gonzaga, Dandara dos Palmares e Simone de Beauvoir responderam que:

Já que as tecnologias estão sendo inseridas a cada dia mais cedo na vida das crianças, a inclusão nas escolas deve partir primeiramente do PPP e para a garantia de algumas habilidades e competências dos alunos. (Coordenadora Rosa Parks, questionário, 2022).

Priorizar os recursos digitais para inovar o planejamento pedagógico que contemple a cultura digital. (Coordenadora Harriet Tubman, questionário, 2022).

Penso que as políticas públicas de inclusão digital não acontecem de modo efetivo e vivido por conta da burocracia e do olhar do gestor para essa tão importante ferramenta. (Coordenadora Dandara dos Palmares, questionário, 2022).

Com equipamentos suficientes para atender à demanda de alunos a partir da sensibilização dos responsáveis por esta ação educativa de grande importância para o desenvolvimento das crianças e educadores. (Coordenadora Simone de Beauvoir, questionário, 2022).

Ainda a respeito do entendimento sobre como as políticas públicas de inclusão digital podem ser efetivadas nos espaços das escolas e creches comunitárias, a coordenadora Rosa Parks deixa a entender que a inclusão digital deve fazer parte do planejamento escolar, do PPP, para que sejam planejadas ações no presente,

pensando o futuro. A coordenadora Dandara dos Palmares, sinaliza que, apesar de compreender a importância, não vê em seu gestor, alguém sensível à compra destes equipamentos. O que é preocupante, uma vez que este administra o recurso financeiro. A falta de atenção/compromisso com a educação também foi evidenciada no governo federal no que tange [...]

[...] o atendimento aos direitos da população, e mais especificamente com um dever do Estado, que é a oferta de educação pública de qualidade, o presidente da República edita, então, a Medida Provisória nº 1.060, de 4 de agosto de 2021, alterando a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021, e, assim, extinguindo o prazo para o repasse de R\$ 3,5 bilhões para assegurar o acesso à internet de alunos e professores da rede pública de educação. (Preto; Bonilla, 2022, p.157)

Já as coordenadoras: Harriet Tubman e Simone de Beauvoir, acreditam que, para inovar a prática pedagógica mediante inclusão digital, precisa-se investir em recursos digitais de qualidade e em quantidade.

Diante das falas expostas “[...] é imprescindível levar esse tema para o debate no projeto pedagógico da escola, sem assumir um viés partidário e sem, porém, inviabilizar o conhecimento das múltiplas posturas”. (Cortella, 2018, p. 87). É no planejamento que colocamos em prática o processo educativo que temos e o que queremos. Nele pensamos a visão de mundo, de infância, de criança, amparado nos documentos oficiais, com objetivos de aprendizagens bem definidos, pensando nos marcos de desenvolvimento - cognitivo, motor, emocional e de linguagem - respeitando o meio que o cerca diante das suas singularidades.

E para dar continuidade ao debate, faz-se necessário conhecer qual/quais propostas de governo enquanto política pública, para inclusão digital na educação, está sendo alçadas? Se sim, como estas escolas creches comunitárias podem ser contempladas?

Eu entendo assim, pôr a gente até não ter acesso a essas garantias que a gente não tem, embora o governo diga que tem direito, mas não é alcançado, a exemplo das doações que têm certos pontos que não são conquistados por conta de algum requisito solicitado e não temos como cumprir, não somos contemplados, há neste percurso uma série de barreiras e bloqueios, que a instituição precisa ter. Por exemplo, nós poderíamos ter um projeto com adolescentes, isso exige que eu venha a noite na comunidade, ou em um sábado, porque não tenho espaço que caiba dois projetos simultâneos, e, sem contar, que não possuímos nenhum grupo de voluntários ou funcionários que atendam

a essa demanda. Então, deixo de captar um recurso, porque não tenho um outro espaço. Se durante o dia eu tivesse um espaço, eu desenvolveria por exemplo: profissionalização para mães, para as crianças e adolescentes atividades socioeducativas, como outras OSC realizam. Hoje compartilhamos esse tipo de atividades de outras OSCs, mas que, por conta da distância, eles não participam. (Gestora Esperança, informação verbal, 2022)

A gestora revela a falta de participação do Estado em buscar parcerias para formar a comunidade onde estão inseridas e que, diante ao pouco espaço em sua OSC, mesmo que ela conseguisse recurso (para atender mães e adolescentes), ela só poderia atender à demanda da comunidade no turno noturno ou aos sábados, sendo que neste bairro em especial há uma escola enorme, mas infelizmente o governo municipal não tem como meta de governo potencializar o capital cultural de comunidades periféricas.

A política precisa ser pensada por todos os atores da escola,

[...] a política no sentido amplo de cuidar da vida coletiva da sociedade, ela é, sim, obrigação escolar e componente essencial do currículo. Não pode a escola furtar-se ao mundo da política, porque isso implicaria diretamente na impossibilidade da cidadania. (Cortella, 2018, p. 87)

Política e cidadania estão imbricadas, pois, para se ter cidadania de fato, faz-se necessário que as políticas públicas sejam efetivas com vistas a atender aos padrões mínimos de qualidade como descreve a LDB (1996), com redação dada pela Lei nº 14.333, de 2022):

Art. 4º, IX – padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados.

Esses padrões mínimos incluem a educação digital, como garantia a toda a educação básica e superior. Vale salientar que este inciso foi incluído no artigo 4º da LDB, em janeiro de 2023, através da Lei nº 14.533 de 2023, conforme descreve abaixo:

XII - educação digital, com a garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à internet em alta velocidade, adequada para o uso pedagógico, com o desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas.

Parágrafo único. Para efeitos do disposto no inciso XII do **caput** deste artigo, as relações entre o ensino e a aprendizagem digital deverão prever técnicas, ferramentas e recursos digitais que fortaleçam os papéis de docência e aprendizagem do professor e do aluno e que criem espaços coletivos de mútuo desenvolvimento.

Por compreender que educação é investimento, e não um gasto, o presidente Lula sanciona a lei supracitada, em apenas 11 dias de governo, diferente da gestão anterior, Lula entende que, para uma nação ser próspera, ela precisa de um sistema de educação, cultura, ciência e tecnologia fortalecido.

Instituir a educação digital como lei torna o desejo da gestora Girassol uma realização possível: internet de alta velocidade para o letramento digital. Sem contar que, o parágrafo único evidencia o que esta tese tem buscado validar “[...] as relações entre o ensino e a aprendizagem digital deverão prever técnicas, ferramentas e recursos digitais que fortaleçam os papéis de docência e aprendizagem do professor e do aluno e que criem espaços coletivos de mútuo desenvolvimento.” (Brasil, 1996). Agora, quem sabe, a partir desta lei, deste novo inciso na LDB, esse direito seja garantido a todos, independentemente da comunidade escolar na qual esteja inserido.

Analisando aqui os discursos dos gestores e das coordenadoras pedagógicas, o acesso às tecnologias disponíveis no contexto educacional da inclusão digital ainda não está consolidado com equidade de direitos e oportunidades, mesmo compreendendo o esforço das creches escolas comunitárias, buscando o enfrentamento das perdas educacionais, causadas pela pandemia. Ainda assim, é tímida a relação entre inclusão digital e educação infantil no processo de ensino-aprendizagem.

Em resumo, a inclusão digital, o letramento digital e a educação digital no âmbito educacional estão interconectadas na medida em que visam criar oportunidades educacionais equitativas e preparar professores e alunos para a sociedade digital em constante evolução. A integração eficaz desses conceitos pode ampliar a qualidade da educação, habilitando discentes e docentes para uma vida onlife.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas creches comunitárias, do município de Camaçari na Bahia, diante da negligência do Estado, intensificada nos últimos anos quanto ao fomento ao direito à educação de 0 a 5 anos e 11 meses, florescem da necessidade das famílias de comunidades onde estão inseridas, haja vista a necessidade em ter um espaço educacional onde matricular seus filhos pequenos. Para além da obrigação do Estado em oferecer educação pública e gratuita, algumas pessoas, em diferentes comunidades carentes de escolas da educação infantil, através de associativismo e cooperativismo, se reuniram e fundaram escolas creches comunitárias, na busca de solução para salvaguardar uma geração.

A partir de um referencial teórico tecno-científico, o objeto desta trajetória analisou como as políticas públicas de inclusão digital e de Educação Infantil viabilizam o uso das tecnologias digitais na gestão educacional de instituições de ensino comunitário, de Educação Infantil, do município de Camaçari/Bahia. Os objetivos específicos dispostos foram respondidos, mesmo compreendendo, por parte da investigadora, a dificuldade financeira da maioria das escolas creches comunitárias em potencializar a inclusão digital em seus espaços educativos, sem o apoio da Secretaria Municipal de Educação.

Os gestores e coordenadores pedagógicos, sujeitos desta pesquisa, foram solícitos, não havendo dificuldades para realização da pesquisa. Entretanto, houve um pequeno atraso na aplicação do pré-teste dos instrumentos devido às restrições impostas pela COVID-19 até o final de 2021. Ainda como limitação, podemos pontuar a morosidade da resposta do Comitê de Ética ao qual a pesquisa foi submetida antes de ir para campo.

Mesmo a Constituição Federal em vigor decretando o direito à educação dos 4 aos 17 anos, em muitos municípios brasileiros, assim como em Camaçari, as Organizações da Sociedade Civil têm tido um papel de destaque, proporcionando aos estudantes das camadas mais pobres acesso a esse direito. O acesso à educação a partir dos quatro anos só passou a vigorar em 2009, ou seja, ainda é uma política nova, com apenas 14 anos de vigência. Sem contar que de 0 a 3 anos de idade o acesso à creche ainda não é garantido 100%, público e gratuito, ou seja, os municípios podem até ofertar educação infantil, mas não há a obrigatoriedade. Essa situação para

muitas mulheres que precisam de um espaço seguro para deixar seus filhos enquanto trabalham, se torna um problema de segurança pública.

Ao logo da pesquisa, aqui apresentada vivenciou-se contextos históricos a exemplo dos cortes educacionais no último governo e a invasão do mercado na educação. Estas ações fragilizam a educação pública. Sem contar que não interessa ao mercado entrar em comunidades onde o lucro não esteja na pauta, a exemplo de bairros periféricos onde as escolas creches comunitárias estão inseridas. Daí a necessidade das comunidades se articularem para suprir às lacunas deixadas pelo Estado. Neste ínterim, o Estado omite-se em cumprir o seu papel, já que as escolas creches comunitárias assumem um dever que lhe é inerente.

Trazer as escolas creches comunitárias para o debate é uma forma de discutir as políticas públicas, a educação pública e o papel do Estado, para que não se perpetue a situação de desigualdades.

Diante da problemática de garantir educação pública, desde a primeira infância, surge uma nova instabilidade no campo da educação (seja ela pública, conveniada ou privada) que é a inclusão digital, reverberado durante e após pandemia. Veem-se alunos de escolas públicas e comunitárias, em seus espaços educativos ausentes da inclusão digital, que durante a pandemia da Covid-19, foi tão cobrado e todos (estudantes, professores e gestores) passaram a utilizar equipamentos tecnológicos, a exemplo de aparelhos celulares e aplicativos, de forma aligeirada, síncrona e assíncrona, como bem pontuou os gestores e as coordenadoras pedagógicas em entrevista para este estudo.

Nessa tese, o conceito de inclusão digital tem como viés principal o acesso equitativo à tecnologia e às oportunidades proporcionadas pela era digital. Bem como a desigualdade digital é uma realidade preocupante, prejudicando os grupos mais vulneráveis, aprofundando as disparidades sociais e econômica. A desigualdade digital não se limita apenas ao acesso, mas também à falta de conhecimento para usar as tecnologias de forma mais eficaz. Esta desigualdade digital, influencia a exploração digital, prejudicando as pessoas, a exemplo de: cyberbullying, roubo de identidade, abuso de dados pessoais e disseminação de fake News. Concorde-se que só através da efetivação de políticas públicas, onde todos tenham acesso, poderemos ter um ambiente digital mais equitativo, seguro e ético.

A inserção das tecnologias digitais na etapa de educação infantil durante a pandemia, ou mesmo anterior a ela, é delimitador de inclusão no sentido mais amplo, reflete a dicotomia social dos que podem e dos que não podem ter ferramentas tecnológicas que potencializem o seu processo educativo. Estando limitados a pressupostos pedagógicos restritivos que não contextualizam a amplitude das possibilidades de uma educação onde as tecnologias digitais estão presentes.

Infelizmente, não houve, por parte das escolas creches comunitárias, disponibilidade orçamentária para que se desse continuidade ao processo digital que foi iniciado em 2020. Quando não há a autonomia digital, conseqüentemente, não há cidadania digital. Rememorando ao nosso passado com escolas dualistas, sendo (públicas) para pobres e (privadas) para ricos, diante das oportunidades de acesso. A prova é que, quem tem condição econômica, às vezes mínima, coloca seus filhos em escolas privadas (mesmo que sejam de bairro, sem estrutura física e com uma pedagogia exígua), justificando que, em suas propostas pedagógicas, as tecnologias digitais estão incluídas. Também se faz necessário repensar o currículo e a imagem da escola pública urgentemente. Diante da possibilidade de matricular uma criança na escola pública caso venha a surgir uma vaga na rede comunitária, mesmo já estando matriculada na rede pública, a família prefere retirá-la e matricular na conveniada. Caberia aqui um estudo mais profundo para compreender o/s porquê/s da preferência das famílias.

Sobre as respostas dos participantes da pesquisa, ficou claro que a autonomia digital é mais que necessária, pois, depois da pandemia, tudo mudou. Os relacionamentos mudaram, vivemos em uma sociedade hiperconectada. Não existe cidadania digital sem igualdade de condições no acesso aos equipamentos e à Internet, já que há o entendimento de que todo cidadão deve ter renda mínima para viver com dignidade, tornando-se urgente políticas públicas para a democratização do acesso à Internet.

O ser humano, ao longo da história, tem adotado tecnologias para viver melhor, centenas de tecnologia foram/estão sendo criadas para o nosso bem viver. O efeito colateral no uso de qualquer tecnologia acontece quando não temos consciência crítica e responsabilidade pessoal e social. Por este motivo, a inclusão digital precisa estar presente no ambiente escolar desde a primeira infância.

Só podemos garantir inclusão digital, de fato, a partir da presença das tecnologias digitais nos ambientes onde as pessoas circulam, pois a inovação que tanto desejamos inicia-se com o uso e apropriação destas. Assim, transformaremos, de forma significativa, o pensar e o fazer educação, essa díade pensada por todos que fazem a educação, a partir de uma política pública positiva, não só à educação, mas sim ao desenvolvimento de uma nação, pois o conhecimento é libertador.

Faz-se necessário (re)pensar novas competências digitais para as atuais demandas que são impostas à docência, já que a educação “*onlife*” já faz parte de nossa realidade. Assim, como as escolas precisam estar conectadas com a vida cotidiana de seus estudantes, as políticas públicas voltadas para a inclusão digital precisam garantir o acesso às tecnologias digitais em todas as escolas, garantindo, desse modo, o direito de todas as pessoas em compartilhar da cultura digital, independentemente da localidade em que estas escolas estão inseridas e da condição socioeconômica dos estudantes.

Apesar da pesquisa revelar a boa intenção dos espaços comunitários de ensino (das escolas creches comunitárias) sobre as várias concepções e formas de buscar resolver a inabilidade do Estado em atendimento a essa questão educacional (acesso à educação infantil e as tecnologias digitais) que também é uma questão social, ainda não conseguiu garantir a inclusão digital para todas as crianças. A pesquisa revelou que, apesar de possuir dois projetos que foram, e estão sendo, diferencial no que se refere às tecnologias digitais nas escolas creches comunitárias (a exemplo das escolas creches conectadas e cidadania digital e protagonismo juvenil), ambos ligados a inclusão digital e com o desejo de trabalhar sobre a defasagem educacional, para potencializar aquisição de habilidades e competências, - ainda não é possível visualizar um salto qualitativo e igualitário nesses espaços. Os projetos supracitados são destinados a públicos diferentes, sendo o primeiro para a Educação Infantil e o segundo para anos finais do Ensino Fundamental II e o Ensino Médio.

Os participantes da pesquisa sinalizaram que a inclusão digital foi incorporada no fazer pedagógico de nove escolas creches comunitárias, através do acesso aos equipamentos digitais (tablets, notebooks e impressoras), financiados via Ministério Público do Trabalho (MPT) e Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA). Contudo, inúmeras são as fragilidades enfrentadas a exemplo de: infraestrutura, acesso em quantidade e qualidade dos equipamentos,

conectividade, aplicativos adequados para uso e capacitação dos profissionais. Das instituições pesquisadas, ainda há quatro escolas creches comunitárias onde as crianças estão distantes (no espaço educativo) desta inclusão digital com intencionalidade pedagógica.

Apesar de ainda não conseguir garantir a inclusão digital tão desejada, como é possível perceber e evidenciou a pesquisa, as escolas creches comunitárias, aos poucos, vêm diminuindo o abismo digital, oportunizando acesso, uma vez por semana aos seus educandos, em forma de rodízio.

Vale aqui não silenciar o trabalho desenvolvido pelas pessoas que fazem o ensino comunitário acontecer às crianças e famílias que estão à margem da sociedade, em comunidades carentes de atenção dos governantes, como o exemplo desta análise em um município tão dicotômico como é Camaçari. Salientando que, essas escolas creches comunitárias, pela sua origem, pensam no bem-estar social com os ideais de justiça e igualdade, com valores humanos que balizam políticas e lutas para a construção de uma sociedade melhor.

O perfil das comunidades onde estão situadas as escolas creches comunitárias pesquisadas é marcado pela vulnerabilidade (desemprego, violência, baixo escolaridade de adolescentes/jovens e de seus respectivos pais, tráfico e dependência química, prisões, pouca mobilidade social, doenças mentais, prostituição, gravidez na adolescência, dentre outras). Por este motivo, e tantos outros, a importância das escolas creches comunitárias na perspectiva de não aceitar que as crianças sejam o espelho de uma origem repleta de dificuldades.

As escolas creches comunitárias ainda precisam, além de toda a estrutura (compra de equipamentos e qualificação profissional), fazer com que a comunidade, usuária do serviço, entenda a educação como uma política que rompe suas próprias expectativas. E, também, reflita o mundo a partir da lógica de comunicação e interações dos sistemas tecnológicos. A ideia não é olhar para a tecnologia digital como linha condutora, mas como uma ferramenta importante na condução dialógica e crítica no processo de ensino aprendizagem.

O distanciamento social dos espaços educativos gera uma ruptura importante dos que têm acesso frente aos que não têm acesso às tecnologias de informação e comunicação. Essa distância reflete diretamente no processo de ensino-aprendizagem de uma geração, permite compreender que seu espaço social é

ampliado, saindo deste lugar de nascença. Onde ela (a criança) consegue, a partir do processo educativo, se perceber além de sua formação social, (filha de empregada, empregada será), o acesso à educação, possibilitando rupturas.

Compreende-se que esta ação de romper, pode se dar também pelo acesso às tecnologias. Essa ruptura se dá quando passa a estar incluído digitalmente, extrapolando o espaço social ao qual a criança está inserida. Portanto, a inclusão digital, neste sentido, é mais uma porta que se abre para as crianças pensarem extrapolando o seu espaço social. Essas crianças, a partir das tecnologias digitais podem comentar, criticar, pensar e sonhar. Estão além de suas possibilidades restritivas vinculadas à sua condição social. As escolas creches comunitárias de Camaçari, mesmo diante as limitações tecnologias, possibilitam a essas crianças o encontro entre educação, inclusão digital, cultura e sonhos.

Nesta perspectiva e diante as falas dos interlocutores da pesquisa, espera-se que as políticas públicas de inclusão digital nos espaços escolares sejam acolhidas pelo Estado brasileiro de forma plena. Que o governo se compromete/a com a eficiência e eficácia na base da sua execução, incluindo as crianças mais vulneráveis, oportunizando o acesso de qualidade às propostas pedagógicas estruturadas a partir da inclusão digital.

Este estudo diz muito sobre a organização social e o desejo de ter um espaço educativo de inclusão e acolhimento da primeira infância. Mesmo sendo do Estado o dever de oportunizar o acesso à educação infantil e agora à inclusão digital, são as escolas creches comunitárias a primeira porta de acesso a uma educação ampliada, a partir das tecnologias digitais, permitindo às crianças mais vulneráveis, um mundo de possibilidades e perspectivas. Não existe inclusão e cidadania sem educação integral e democrática. Essa pesquisa reafirma esta ideia e fortalece a concepção de que a inclusão digital e o acesso integral nos espaços educativos são importantes garantias na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Diante da fragilidade destes espaços comunitários de educação infantil em captar recursos para dirimir essa falta do Estado, concordando com os participantes da pesquisa, assim como já há a parceria do MPT, e enquanto o Estado não amplia o atendimento da sua rede de educação infantil pública e gratuita, propõe-se que os dirigentes das escolas creches comunitárias estabeleçam um diálogo com as empresas privadas (instaladas no polo petroquímico e polo de apoio), apresentado o

trabalho já desenvolvido e as necessidades de cada escola creche comunitária, no intuito que estas instituições privadas com fins lucrativos assumam, junto a seus gestores, a sua responsabilidade social com os munícipes.

Propõe-se ainda algumas ações, a exemplo da organização de um portfólio apresentando sua missão, visão e valores, bem como a publicização de suas ações (pois, ainda hoje, existe instituição que a única rede social é o Facebook); investir no marketing digital para que ampliem a visibilidade e novas possibilidades de parcerias; planejar mensalmente com toda a equipe, bem como monitorar e avaliar as metas mensuradas em cada plano de ação; participar de formação continuada para gestores sobre como gerenciar recursos para fortalecer as instituições de ensino comunitário, e como manter um bom relacionamento com os financiadores; e, por fim, formalizar o coletivo de escolas creches comunitárias, pois juntas são mais fortes.

Como é possível observar, existe um hiato no que diz respeito aos estudos sobre políticas públicas, educação infantil e inclusão digital. Espera-se que novos olhares sobre as tecnologias digitais e o modo como permeiam os tempos e espaços das escolas brasileiras, em especial da educação infantil, sejam investigados. Tendo como norte a atualização da LDB em 2023, em forma de lei, para garantir a Educação Digital Escolar, bem como conectividade à Internet em alta velocidade, sendo o esteio para um novo começo, pois dificultar acesso aos aparatos e recursos tecnológicos mais avançadas contribui para o aumento da exclusão digital, das injustiças e das desigualdades sociais. Talvez essa lei seja o novo parâmetro para que a academia e as linhas de pesquisa possam mobilizar pesquisadores para investigar como se dará, na prática, a inclusão digital nos espaços educativos, tendo o direito garantido em lei.

Enfim, a partir deste contexto, novas questões surgem, mantendo aberto caminhos para novos estudos a essa discussão, sobre as políticas públicas de inclusão digital nos espaços educativos de Educação Infantil enquanto espaços de implementação de políticas públicas: a) como os gestores municipais efetivarão a lei que estabelece o Programa Nacional de Educação Digital?; b) como se dará na prática a inclusão digital nos espaços educativos de Educação Infantil a respeito da inclusão Digital, Educação Digital Escolar, Capacitação e Especialização Digital, Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) em Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)?; c) como as/os educadoras/es serão formados sobre o uso das tecnologias digitais para

que qualifiquem a sua prática, uma vez que, segundo pressupostos teóricos, toda prática contém em si uma teoria e vice-versa?

REFERÊNCIAS

ABRINQ, Fundação. **Guia de gestão para quem dirige organizações da sociedade civil**. 2ª edição. São Paulo: 2022.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Ensino Híbrido: rotas para implantação na educação infantil e no ensino fundamental**. 1 ed. Curitiba, PR: Pró Infanti, 2020.

ALVES, Lynn. NOVA, Cristiane, (Org). **Educação a distância – Uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003.

AMES, Patricia. As crianças e suas relações com as tecnologias da informação e comunicação: um estudo em escolas peruanas. *Desidades*, Rio de Janeiro, v. 11, p. 11-21, jun. 2016. Disponível <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822016000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: 12 fev. 2013

ARAÚJO, Jurandir de Almeida; SOBRINH/O, Raquel Alves; NEVES, Bárbara Coelho. Os avanços científicos e tecnológicos e suas implicações no campo da desigualdade e da inclusão socioeducacional. **Revista Eletrônica Ponto de Acesso**, v.13, n. 3, p.57-69, 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/35224-128733-2-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/35224-128733-2-PB%20(1).pdf) Acesso em: 20 abril 2020.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2ª ed. Revisada e. Atual, São Paulo: Moderna, 1996.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. BARBOSA, M. W. (trad.). 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

AVELINO, Wagner Feitosa Avelino; MENDES, Jessica Guimarães. A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 56-62, maio, 2020. Disponível em: <https://revista.ufr.br/boca/article/view/AvelinoMendes>. Acesso em: 24 abr. 2020.

ÁVILA, Ismael Mattos A; HOLANDA, Giovanni Moura de. Inclusão digital no Brasil: uma perspectiva sociotécnica. In: SOUTO, Átila A., DALL'ANTONIA, Juliano C. e HOLANDA, Giovanni Moura de. (org). **As cidades digitais no mapa do Brasil: uma rota para a inclusão digital**. Brasília, DF: Ministério das Comunicações, 2006.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. **SciELO**. Igualdade e equidade: Qual é a medida da justiça social?? Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 129-150, mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/PsC3yc8bKMBBxzWL8XjSXYP/?lang=pt> Acesso: 15 fev. 2023.

BAHIA, Governo do Estado da. Rui Costa suspende aulas por mais 15 dias na Bahia. 28 abr. 2020. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/noticias/rui-costa-suspende-aulas-por-mais-15-dias-na-bahia>. Acesso em: 18 dez 2021.

BARTNIK, Helena Leomir de Souza. **Gestão educacional**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

BERNASCONI, Andrés; Celis, Sergio. Higher Education Reforms: Latin America in Comparative Perspective. **Education Policy Analysis Archives**. Vol. 25 No. 67. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1148697.pdf>. Acesso: 05 jan 2023.

BOBBIO, Norberto. Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política. Tradução Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: EdUnesp, 1995.

BONILLA, Maria Helena Silveira. **Políticas públicas para inclusão digital nas escolas**. Motrivivência: Educação Física e Tecnologias Digitais, ano XXII, n. 34, p.40-60, jun./2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/17135/0>. Acesso em: 22 dez. 2022.

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca . **Política educativa e cultura digital**: entre práticas escolares e práticas sociais. Perspectiva (UFSC), v. 33, p. 499-521, 2015. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/cb48/c507b3cbec8d9880fb95dc8620a962208a66.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BONILLA, Maria Helena. **Inclusão digital nas escolas**. In: PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; ANANIAS, Mauricéia (Org.). Educação, direitos humanos e inclusão social: histórias, memórias e políticas educacionais. João Pessoa: Editora universitária da UFPB, 2009, p. 183-200. (v. 2)

BONILLA, MHS., and PRETTO, NDL., orgs. Inclusão digital: polêmica contemporânea [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 23-48. ISBN 978-85-232-1206-3. Available from SciELO Books. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/qfgmr/pdf/bonilla-9788523212063-03.pdf> Acesso em: 12 jan. 2023.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 3ª edição revisada-Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2012. 4ª reimpressão, 2019.

BRASIL. Constituição (1824) **Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I**, em 25.03.1824. Carta de Lei de 25 de março de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 01 jun.2019.

BRASIL. Constituição (1934) **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (16 de Julho, 1934)**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 01 jun. 2019.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 01 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 01 abr. 2019.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/busca?_3_keywords=EDUCA%C3%87%C3%83O&_3_formDate=1441824476958&p_p_id=3&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_count=1&_3_struts_action=%2Fsearch%2Fsearch&_3_groupId=0&_3_curl=1&_3_format=. Acesso em: 31 ago. 2020.

BRASIL. MEC. INEP. **Censo Escolar 2022**. Divulgação de resultado. Diretoria de Estatísticas Educacionais 2022 Divulgação dos resultados Brasília, 31 de janeiro de 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf Acesso: 25 fev. 2023.

BRASIL. Lei 9.472, de 16 de julho de 1997. **Dispõe sobre a organização dos serviços de telecomunicações, a criação e funcionamento de um órgão regulador e outros aspectos institucionais, nos termos da Emenda Constitucional nº 8, de 1995**. Brasília: Presidência da república, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília. DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto** / Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de

Ensino. -- Brasília: MEC/SASE, 2014. 220 p. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/livro_pioneiros_final.pdf. Acesso: 15 ago. 2020.

BRASIL. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014, **Institui o Marco Regulatório das Organizações da sociedade Civil.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Política pública de inclusão digital.** Brasília: TCU, SeinfraAeroTelecom, 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, **institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP22D_EDEZEMBRODE2017.pdf Acesso em: 10 out.2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017.

BRASIL. Decreto Nº 9.057, de 25 de maio 2017- **Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Brasília. Distrito Federal, 2017.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE.** Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2º trimestre, 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>

BRASIL. **O que é o Cebas?** Secretaria de regulação e supervisão da educação superior diretoria de política regulatória. Coordenação-geral de certificação de entidades beneficentes de assistência social Brasília – DF. Fevereiro 2015 (Versão revista e atualizada em março 2018). Disponível em: <http://cebas.mec.gov.br>. Acesso: 05. dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE 5/2020.** Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 dez. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Tecnologias na educação [recursos eletrônicos].:** construção de políticas públicas/reladoras Angela Amim, professora

Dorinha Seabra Rezende; série estudos estratégicos, nº 14, ebook-impreso, 1ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2022.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Política pública de inclusão digital**. Brasília: TCU, SeinfraAeroTelecom, 2022.

BRASIL. LEI Nº 14.533, DE 11 DE JANEIRO DE 2023. **Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm. Acesso: 06 fev. 2023.

BRITO, Glaucia da Silva. PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias: um repensar**. Curitiba: Intersaberes, 2011.

BROCKVELD, Marcos Vinícius Vanderlinde. TEIXEIRA, Clarissa Stefani. SILVA, Mônica Renneberg Da. **A Cultura Maker em prol da inovação: boas práticas voltadas a sistemas educacionais**. Rio+30, conferência Anprotec, 2017. Disponível em: <https://via.ufsc.br/wp-content/uploads/2017/11/maker.pdf>. Acesso: 02 maio 2022.

CAMAÇARI. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Mais e Melhor Educação: em casa**. Camaçari. Abril de 2020.

CARVALHO, Ana Paula C. SALAINI, Cristian J. ALLEBRANDT, Débora. MEINERZ, Nádia Elisa. WEISHEIMER, Nilson. **Desigualdade de Gênero, Raça e Etnia**. Curitiba: InterSaber, 2012.

CASTELLS, Manuel Castells. **Os excluídos digitais**. Publicado por José Manuel Dias. <https://cogir.blogspot.com/2007/06/manuel-castells-e-os-excluidos-digitais.html> Acesso: 21 dez. 2022.

CERQUEIRA, Sonia Maria Freitas de. **Vagas para negros na Educação Superior: uma causa de políticas públicas na Universidade do Estado da Bahia**. 2009 Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas). Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT). Salvador: UNEB, 2009.

CGI.Br. Comitê Gestor da Internet no Brasil. **Pesquisa sobre o Uso da tecnologia de informação e comunicação no Brasil: TIC Domicílios**. 2019, São Paulo. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf Acesso: 19 out. 2020.

CHARAUDEAU. P. MAINGUENEAU D. **Dicionário de Análise do Discurso**.; coordenação de tradução Fabiana Komesu. 2. ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2008.

COHN, Clarice. Dossiê: **Infâncias e Crianças: Saberes, Tecnologias e Práticas** • Civitas, Rev. Ciênc. Soc. 13 (2) • May-Aug 2013 <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2013.2.15478> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/4SYMpFLYrqF6pPc6g7xPCzJ/abstract/?lang=pt>

CONTE, Elaine. MARTINI, Rosa Maria Filippozzi. **As Tecnologias na Educação: uma questão somente técnica?** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1191-1207, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/6dtyr69fvxK7bBmCm5H35FQ/> Acesso em: 05 out. 2019.

CORDIOLLI, Marcos Antônio. **Sistema de Ensino e políticas educacionais no Brasil**. Curitiba: Ibpex, 2011. – (Série Fundamentos de educação).

CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2009.

CORTELLA, Mario Sergio. **A sorte segue a coragem!** Oportunidades, competências e tempos de vida. 1ª ed: São Paulo. Editora: Planeta, 2018.

CORTELLA, Mario Sergio. **Nós e a escola: agonias e alegrias**. Petrópolis, RJ. Editora: Vozes, 2018.

CRUZ, Maria Helena Santa. Novas tecnologias e impacto sobre a mulher. In: COSTA, Ana Alice Alcântara e SARDENBERG (Org.). **Feminismo, Ciência e Tecnologia**. Salvador: REDOR/ NEIM/FFCH/UFBA, 2002.

DAGNINO, R. P. **Um debate sobre a tecnociência: neutralidade da ciência e determinismo tecnológico**. Campinas: Unicamp, 2007.

De Oliveira, Breyner Ricardo; Coelho, Jianne Ines Fialho; Laudares, Ellen Maira de Alcântara. Distance Education and National Teacher Training Policies: Implementation Evidence in a Multi-level Perspective. **Education Policy Analysis Archives**. Vol. 29 No. 151. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1337940.pdf>. Acesso: 05 jan 2023

DEMO, P. **Charme da exclusão social**. Campinas: autores associados, 2002.
DIMENSTEIN, Gilberto. **A revolução das pequenas coisas**. Folha de São Paulo. Dez/2006. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2412200624.htm>. Acesso em: Jun/2019.

DOURADO, Luiz Fernando. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>. Acesso em: 25 maio de 2020.

DUARTE, Rosália; Cazelli, Sibebe; Migliora, Rita; Coimbra, Carlos. Computer Skills and Digital Media Uses among Young Students in Rio de Janeiro. **Education Policy Analysis Archives**. Vol. 21 No. 53. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1018810.pdf>. Acesso: 06 jan 2023

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades/. Tradução Ione Ribeiro Valle; revisão técnica Maria Tereza de Queiroz Piacentini. São Paulo: Cortez, 2008.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação:** fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010. Fluminense, Niterói, 2019. **Disponível em:** <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/14666/2019%20Tese%20Ana%20Paula%20OS.%20L.%20Lanter%20Lobo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 07 jan 2023.

FELICE, Massimo Di. **A cidadania Digital:** a crise da ideia ocidental de democracia e a participação nas redes digitais. Editora: Paulus, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia saberes necessários à prática** educativa. 16. ed. Editora Paz e Terra: São Paulo, 1996.

FREIRE, Irlane Souza Oliveira; SOBRINHO, Raquel Alves. **Educação na pandemia:** uma análise das ações desenvolvidas no município de Camaçari-Bahia. Revista Mundo Livre - DOSSIÊ COVID-19: implicações na realidade brasileira. v. 7 n. 1 (2021), v. 7, p. 130-145-145, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/mundolivre/article/view/48175> Acesso: 14 ago. 2021.

FREITAS, Carlos Cesar Garcia e SEGATTO, Andrea Paula. **Ciência, tecnologia e sociedade pelo olhar da Tecnologia Social:** um estudo a partir da Teoria Crítica da Tecnologia. Cad. EBAPE.BR, v. 12, nº 2, artigo 7, Rio de Janeiro, Abr./Jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/nZRmKWGm5czws4K5zCg6LCp/?format=pdf&lang=pt> Acesso: 10 de fev. 2023.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos:** pesquisa em extensão universitária. Brasília, v.18, n.1, p. 10-32, dez. 2012

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** São Paulo em Perspectiva, 14(2) 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/hbD5jkw8vp7MxKvfvLHsW9D/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19 mar. 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Série Pesquisa em educação, V.10. Brasília-DF, 2005.

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

GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento; de Jesus, Denise Meyrelles; Silva, Raquel Souza. Situation of special education in Brazil and Canada during the COVID-19 Pandemic. **Problems of Education in the 21st Century** Vol. 80, No. 1, 2022. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1334773.pdf>. Acesso: 07 jan 2023

GOERGEN, Pedro. **A educação como direito de cidadania e responsabilidade do Estado**. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 124, p. 723-742, jul.-set. 2013.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/fnSxbMMFwkM6kqxVrR5Z8Gc/?format=pdf&lang=pt>

Acesso: 11 jun. 2023.

GOMEZ, Margarita Victoria. Open Higher Education for Refugees to Access: Virtual Learning in the Covid-19 Pandemic. **International Journal of Instruction**. Vol.15, No.2, 2022. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1341732.pdf>. Acesso: 07 jan. 2023

GONH, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GROULX, Lionel-Henri. **Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social**. In: POUPART, Jean et al (Org.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

GUTIÉRREZ, Enrique Javier Díez. **Gestão neotecnológica da educação em tempos de pandemia covid-19**. Disponível em:

file:///C:/Users/Raquel%20Sobrinho/Documents/UFBA/ORIENTA%C3%87%C3%83O/TESE_2022/TEXTO_big%20tech.pdf. Acesso: 07 fev 2023.

HAN, Byung - Chul. **No enxame: perspectivas do digital**. Petrópolis, RJ. Editora: Vozes, 2018.

HAN, Byung - Chul. **Psicopolítica – O neoliberalismo e as novas técnicas de poder**. 7ª ed., Belo Horizonte. Editora: âyiné, 2020.

HAN, Byung - Chul. **O desaparecimento dos rituais: uma topologia do presente**. 1ª ed. Eitora: vozes, 2021.

HOSTINS, Regina Célia Linhares; Jordão, Suelen Garay Figueiredo. School Inclusion Policy and Curricular Practices: Teaching Strategies for the Conceptual Preparation of the Target Public of Special Education. **Education Policy Analysis Archives**. Vol. 23, No. 28, 2015. Disponível em:

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1070483.pdf>. Acesso: 07 jan 2023

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

KISHIMOTO, T. M. A pré-escola na República. *Proposições*, v. 1, n. 3, p. 55-66, 1990.

KOCHE, José Carlos. **Fundamentos de Metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

KREMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LE MOS, André. Dogmas da inclusão digital. *Correio Brasiliense*, Brasília, 13 dez. 2003. Caderno Pensar. Disponível em: <https://facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/inclusao.pdf>

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

LIMA, M. M. T.; DAGNINO, R. P.; FONSECA, R. **Um enfoque tecnológico para inclusão social**. *Revista Perspectivas em Políticas Públicas*, v. 1, n. 2, p. 117-119, jul./dez. 2008.

LOBO, Ana Paula Santos Lima Later. **Políticas educacionais e narrativas das professoras de educação infantil: produzindo novos sentidos para formação em serviço na Rede Pública de Ensino**. Tese (Doutorado) – Universidade

LÜCK, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa**. 2ª edição. São Paulo: E.P.U, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisa Contrastiva e Estudos multicascos: da crítica à razão comparativa ao método contrastivo em Ciências sociais e educação**. Salvador: EDUFBA, 2018.

MAIA, Denny Leite. BARRETO, Marcilia Chagas. **Ensinar Matemática com o uso de tecnologias digitais: uma análise a partir da Representação social de estudantes de Pedagogia**. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 11, n.24. 2014. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/22288/1/MatematicaTecnologiasDigitais_2014.pdf Acesso: 12 jun. 2023.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MATEUS, Ana do Nascimento Biluca. SILVA, Andréia Ferreira. PEREIRA, Elaine Costa. SOUZA, Josiane Nascimento Ferreira de. ROCHA, Letícia Grassi Maurício da. OLIVEIRA, Michelle Potiguara Cruz de. SOUZA, Simone Cunha de. SANT'ANNA, Vera Lúcia Lins. **A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil.** Revista eletrônico PUC MINAS, **PEDAGOGIA EM AÇÃO** v. 6. n.1, publicado em 21-10-2014. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/8477/7227> Acesso: 01 jun. 2023.

MATTA, Alfredo da. **Projetos pedagógicos de autoria de hipermídia e suas aplicações em EAD.** In: ALVES, Lynn. NOVA, Cristiane (Org). Educação a distância. São Paulo: Futura, 2003.

MELLO, Ana Paula Barbieri. Políticas para a Educação Infantil: o lugar da consciência fonológica na Base Nacional Comum Curricular. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2018. Disponível em: https://ppgedu.fw.uri.br/storage/siteda4b9237baccdf19c0760cab7aec4a8359010b0/dissertacoes/discente86/arq_1620910957.pdf. Acesso: 08 jan 2023.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital.** Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social Qualitativa: Teoria, método e criatividade.** 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 79-108.

MONTEIRO, A.; MOREIRA, J. A.; LEITE, C. **O e-Learning em estabelecimentos prisionais: possibilidades e limites para a inclusão digital e justiça social.** Diálogo Educacional, v. 16, n. 47, p. 77-102, 2016.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** São Paulo: Papyrus, 2012.

MORAN, José Manuel. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica.** São Paulo: Papyrus, 2012.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 21. ed. ver. e atual. Campinas: Papyrus, 2013.

MOREIRA, I. de C. **A inclusão social e a popularização da ciência e tecnologia no Brasil.** *Inclusão Social*, 1(2), 2006. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1512> Acesso em: 15 abr. 2019.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena. **O processo de pesquisa: iniciação.** Brasília: Líber. Livro, 2006.

NAVES, Rubens. Novas Possibilidades para o exercício da cidadania. In: PINSKY Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **História da Cidadania.** São Paulo: Contexto, 2003.

NEGROPONTE, Nicholas. **A Vida Digital**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

NEVES, Barbara Coelho. **Abordagem cognitiva da inclusão digital**. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências da Informação). UFBA. Salvador 2010.

NEVES, Barbara Coelho. **Inclusão digital na educação: ciborgues, hackers e políticas públicas**. Curitiba: CRV, 2019.

NEVES, Barbara Coelho. **Tecnologia e Mediação: uma abordagem cognitiva da inclusão digital**. Curitiba: CRV, 2017.

NEVES, BARBARA COELHO; FREIRE, ISA MARIA; SUAIKEN, EMIR JOSÉ. **Conscientização da metamorfose: discussão sobre os conceitos de inclusão e integração no âmbito da inclusão sociodigital**. COMUNICAÇÕES (UNIMEP), v. 25, p. 3, 2018. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/3333/2167>. Acesso: 20 out. 2020.

Neves, Barbara Coelho; SOBRINHO, Raquel Alves; ARAUJO, J. A. . O uso das TIC na práxis pedagógica do educador em espaços de educação comunitária. In: Maria Cecília de Paula Silva. (Org.). **Educação, sociedade e práxis pedagógicas: proposições científicas na área da educação**. 1ed.Salvador: EdUFBA, 2020, v. 1, p. 311-327.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. **Pandemia e educação: uma breve reflexão sobre o futuro**. Site SOUCIENCIA. Publicado: 26 agosto 2021. Disponível em: <https://souciencia.unifesp.br/opiniaopandemia-e-educacao-uma-breve-reflexao-sobre-o-futuro>. Acesso em: 10 jan. 2022.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. **O Direito à Educação**. In. OLIVEIRA, R.P. & ADRIÃO, T. **Gestão Financeira e Direito a Educação**. 3 ed. São Paulo, Xamã, 2017.p.15-41.

OLIVEIRA, Nedia Maria de. MARINHO, Simão Pedro Pinto. **TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: representações sociais de professoras**. RIAEE—Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 2094-2114, out./dez. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.14068> Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14068/9571> Acesso: 05 fev. 2023.

ORLANDI, E. P. **A análise do discurso: algumas observações**. Delta, vol. 2, nº1. São Paulo: EDUC, 1986.

ORLANDI, E, P. **Análise do Discurso: Princípios e Procedimentos**. Campinas-SP: Pontes, 1999.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PEDRÓ, F. **Modelos pedagógicos y cultura digital**: aprender de los alumnos. Ruta Maestra, Bogotá, n. 9, 13-16, 2015.

PENTEADO, Fabiana Rampelotto. **Inclusão Digital na Educação Infantil**: Culturas Infantis nas Culturas Contemporâneas. Orientadora: Cleonice Maria Tomazzetti Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2016, 82 p. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/13625/DIS_PPGEDUCACAO_2016_PENTEADO_FABIANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso: 22 dez. 2022.

PEREIRA, Andréia Regina, LOPES, Roseli de Deus. **Legal**: Ambiente de Autoria para Educação Infantil apoiada em Meios Eletrônicos Interativos. SP: 2005.

PERONI, Vera Maria Vidal. SUSIN, Maria Otilia Kroeff. MONTANO, Monique. **A Relação Público-Privada na Oferta da Educação Infantil em Porto Alegre**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 46, n. 3, e 105676, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/5FVKMy5LxkKyMKRrPXNH5mp/?format=pdf&lang=pt> Acesso: 01 jul. 2022.

PINTO. Álvaro Vieira. **O conceito de Tecnologia**. Volume 1, 2ª ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

PISCHETOLA, Magda. **Inclusão digital e educação**: a nova cultura da sala de aula. Petrópolis: Vozes, Rio de Janeiro: Editora PUC-RIO, 2016.

PNUD, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Destaques Relatório de Desenvolvimento Humano 2001**. Disponível em: <https://bvsbioeticaediplomacia.fiocruz.br/lis-search/resource/18671> Acesso: 05 de mar. 2019.

PNUD, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório de Desenvolvimento Humano 2021/2022**. Tempos incertos, vidas instáveis: Construir o futuro num mundo em transformação. Disponível em: https://hdr.undp.org/system/files/documents/global-report-document/hdr2021-22overviewptpdf.pdf?_gl=1*10p5lne*_ga*MTM1OTUwOTU0OS4xNjg5NDc3ODQz*_ga_3W7LPK0WP1*MTY4OTQ5MjgyNC4zLjAuMTY4OTQ5MjgyNC42MC4wLjA. Acesso: 01 fev. 2023.

PRETTO, Nelson De Luca. BONILLA, Maria Helena Silveira. **Tecnologias e educações**: um caminho em aberto. Em Aberto, Brasília, v. 35, n. 113, p. 141-163, jan./abr. 2022. Disponível: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/5085/4128> Acesso: 20 jan. 2023.

PRETTO, Nelson; BONILLA, Maria Helena; SENA, Ivânia. **Educação em tempos de pandemia**: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19. Salvador: Edição do Autor, 2020.

PRETTO, Nelson De Luca. **Sociedade da Informação, mas... que sociedade?!** 2001. Disponível em: <http://www.ufba.br/~pretto> . Acesso em 14 abr. 2021.

PRETTO, Nelson De Luca. ASSIS, Alessandra. **Ensaio**: cultura digital e educação: redes já! In PRETTO, NL., and SILVEIRA, SA., orgs. Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. [online]. Salvador: EDUFBA, 2008. pp. 75-83.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. 5 ed. Lisboa: Gradiva, 2008.

RAWLS, John. **Justiça como Equidade** – Uma reformulação. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RESENDE, Diana Campos de. **Roda dos expostos**: um caminho para a infância abandonada. Este artigo constitui um extrato da monografia, como o mesmo título, apresentada pela autora ao Curso de Especialização em História de Minas no século XIX organizada pelo DECIS-FUNREI. 1999. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/paginas/temposgeraisantigo/n1/artigos/roda.pdf>. Acesso: 10 ago. 2020.

RODRIGUES, Micaías A. Challenges for pre-service physics teacher education in northeastern Brazilian state in pandemic times. **Proceedings of the 4th International Baltic Symposium on Science and Technology Education**, BalticSTE2021. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED620308.pdf>. Acesso: 08 jan 2023.

SANTANA, R. D.; NEVES, B. C. Entre filtros e bolhas: a modulação algorítmica na sociedade pós-panóptica. **Logeion: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 8, n. 2, p. 47–64, 2022. DOI: 10.21728/logeion.2022v8n2.p47-64. Disponível em: <https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/5825>. Acesso em: 13 jan. 2023.

SANTANA, Aline Canuto de Abreu Santana. PINTO, Elisângela Alves. MEIRELES, Maria Lucia Bezerra. OLIVEIRA, Mariele de. MUNHOZ, Renata Ferreira. GUERRA, Rosane Saraiva. **Educação & tdic's**: democratização, inclusão digital e o exercício pleno da cidadania. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v.7.n. 10. out. 2021. ISSN - 2675 - 3375. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/2748/1106> Acesso: 20 jun. 2023.

SANTANA, Camila Lima. SALES, Kathia Marise Borges. **AULA EM CASA**: educação, tecnologias digitais e pandemia covid-19. Interfaces Científica-Educação. Número Temático - vol. 10 n. 1 – 2020. ISSN Digital: 2316-3828. ISSN Impresso: 2316-333X. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p75-92> Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9181> Acesso em: 21 dez. 2021.

SANTOS, Francisco Roberto Ferreira dos; TEIXEIRA, Ildefonso Rodrigues. A eficácia dos projetos educacionais de inclusão digital nas comunidades com alta vulnerabilidade social. **World Journal of Education**, v. 5, n. 3, p. 131-138, 2015. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1158523.pdf> Acesso em: 18 out. 2020.

SANTOS Filho, José C. **Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático**. In: SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Sílvio Sanchez (Org.). Pesquisa educacional: quantidade qualidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos; Schlünzen, Elisa Tomoe Moriya; Schlünzen, Klaus, Jr.. Teachers Training for the Use of Digital Technologies. **Universal Journal of Educational Research**. Vol. 4, No.6, 2016. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1103177.pdf>. Acesso: 05 jan 2023

SANTOS, Francisco Roberto Ferreira dos; TEIXEIRA, Ildefonso Rodrigues. A eficácia dos projetos educacionais de inclusão digital nas comunidades com alta vulnerabilidade social. **World Journal of Education**, v. 5, n. 3, p. 131-138, 2015. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1158523.pdf> Acesso em: 18 out. 2020.

SANTOS, Monica Pereira dos. Inclusion of People with Disabilities in Brazil: Towards an Omnilectical Policy Analysis. **European Journal of Educational Management**. Vol. 2, No. 2, 2019. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1284867.pdf>. Acesso: 06 jan 2023

SANTOS. Milton. O espaço do cidadão. 7ª. Ed., 3ª reimpressão. São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, Edusp, 2020.

SANTOS, Sara de Andrade. **CISP: um modelo de gestão integrada em segurança pública no município de Camaçari (BA), ano 2022**. Dissertação de mestrado pela Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Costa Rica). Revalidado pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/17761> Acesso: 25 mar. 2023.

SCHLEMMER, E.; DI FELICE, M.; SERRA, I. **Educação Onlife: a dimensão ecológica das arquiteturas digitais de aprendizagem**. Educar
SILVA, Marco. EAD on-line, cibercultura e interatividade. In: Uma nova concepção de aprendizado e interatividade. ALVES, Lynn. NOVA, Cristiane (Org). **Educação a distância**. São Paulo: Futura, 2003.

SILVA, Maria Aparecida Ramos da. **Inclusão digital nas escolas públicas**. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/25890/1/Inclus%C3%A3o%20digital%20nas%20escolas%20p%C3%BAblicas.pdf> Acesso: 20 fev 2023.

SILVA, Nubelia Moreira da; ARAGÃO, Raimundo Freitas. **A observação como prática pedagógica no ensino de geografia**. Fortaleza: Geosaberes, 2012.

Silva, O. H. F., & Soares, A. de S. **Educação infantil no Brasil: história e desafios contemporâneos**. Argumentos Pró-Educação, 2(5)., 2017. Revista de Educação da UNIVAS. Disponível em:

<http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/200> Acesso: 01 jul. 2021.

SILVEIRA, Fábio. **Design & Educação: novas abordagens**. p. 116-131. In: MEGIDO, Victor Falasca (Org.). A Revolução do Design: conexões para o século XXI. São Paulo: Editora Gente, 2016.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Exclusão digital: a miséria na era da informação**, São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **A noção de exclusão digital diante das exigências de uma cibercidadania**. In: HETKOWSKI, Tânia Maria (Org.). Políticas públicas & inclusão digital. Salvador: EDUFBA, 2008.

SOBRINHO, Raquel Alves. **A importância das Creches e Escolas Comunitárias na efetivação da Política de Educação Infantil**. Curitiba, PR: CRV, 2015.

SOBRINHO, Raquel Alves.; ARAÚJO, Jurandir de Almeida.; NEVES, Barbara Coelho. Covid-19, Tecnologia Digital e Educação: reflexões sobre a suspensão das aulas no contexto das escolas e creches comunitárias do Município de Camaçari, BA. **Folha de Rosto**, v. 6, n. 2, p. 70-82, 28 jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufca.edu.br/ojs/index.php/folhaderosto/article/view/525/468> Acesso em: 23 setembro 2020.

SOUSA, RP., MIOTA, FMCSC., and CARVALHO, ABG., orgs. **Tecnologias digitais na educação [online]**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. 276 p

SOUZA, Joseilda Sampaio de. **Cultura digital e formação de professores: articulação entre os Projetos e Tabuleiro Digital / 2011**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador. 2011. Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena Silveira Bonilla.

SOUZA, Celso de Oliveira. Souza. ZWIEREWICZ, Marlene Zwierewicz. **CENTRO UNIVERSITÁRIO BARRIGA VERDE: ação comunitária, percursos culturais e desenvolvimento social**. p. 329-349. SCHMIDT, João Pedro. Org. Instituições comunitárias [CD-ROM]: instituições públicas não-estatais/Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/2973> Acesso em: 05 nov. 2020.

SUSIN. Maria Otilia Kroeff. **A qualidade na educação infantil comunitária em Porto Alegre: estudo de caso em quatro creches conveniadas / Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009, Porto Alegre, BR-RS. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6732/000489236.pdf?sequence=1> Acesso: 01 de jun. 2019.**

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. NEVES, Márcia Luzia Cardoso. **TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FRENTE À CORRELAÇÃO DE FORÇAS NA LUTA DE CLASSES:** uma análise do governo Bolsonaro na perspectiva educacional. Estudos IAT, Salvador, v.4, n.2, p. 310-329, set., 2019. Disponível em: <http://estudosiat.sec.ba.gov.br> Acesso: 06 jun. 2022.

TOCANTINS, Geusiane Miranda de Oliveira, WIGGER, Ingrid Dittrich. **SCIELO. Infância e mídias digitais:** histórias de crianças e adolescentes sobre seus cotidianos. Publicação nesta coleção: 15 Jan 2021 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7WPxPVRvCdrPJ5RqnkXn8Hb/?lang=pt> Acesso: 07 de jan. 2023.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução a pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1990.

UNESCO, Jacques Delors (coord.). **Educação: um tesouro a descobrir:** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Tradução de José Carlos Eufrazio. São Paulo: Cortez Editora. Brasília: Unesco, 1998.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança.** Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca> Acesso em: 18 set. 2019.

VALENTE, José Armando; de Almeida, Maria Elizabeth Bianconcini. Brazilian Technology Policies in Education: History and Lessons Learned. **Education Policy Analysis Archives.** Vol. 28, No. 94, 2020. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1261764.pdf>. Acesso: 08 jan 2023.

VITA, Álvaro de. **Liberalismo, Justiça Social e Responsabilidade Individual.** DADOS – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 54, no 4, 2011, pp. 569 a 608. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/NmZvHQkJrBmTMwNWhKkSzfB/> Acesso em: 02 maio 2022.

ZUBOFF, S. **A era do capitalismo da vigilância:** a disputa por um futuro humano na nova fronteira do poder. Lisboa: Intrínseca, 2021.