

# AS TECNOLOGIAS COMO POTENCIALIZADORAS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

## TECHNOLOGY AS AN ENABLER OF INCLUSION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

### LA TECNOLOGÍA COMO FACTOR DE INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Robério Ferreira Nobre<sup>1</sup>

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Márcio Romeu Ribas de Oliveira<sup>2</sup>

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

#### Resumo

Esta pesquisa tem como enfoque a relevância e utilização das tecnologias na promoção da inclusão na Educação Infantil, destacando um diálogo com os professores que atuam nessa etapa da Educação Básica. Objetivamos refletir sobre a importância das tecnologias na construção de relações e vivências inclusivas junto as crianças na perspectiva dos professores. O estudo aborda os princípios centrais da inclusão e tecnologias na Educação Infantil, construída na abordagem qualitativa de base exploratória, utilizando as contribuições de Brasil (1998; 2017), Dornelles, (2011), Drago, (2011), Fantin (2008), Kenski, (2008), Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002), Tardif (2014), dentre outros. Os resultados apontam a extrema necessidade da formação docente para consolidação dos aspectos teóricos e práticos sobre as tecnologias na educação infantil, e como espaço de inclusão, proporcionando inúmeros benefícios ao desenvolvimento das crianças e ampliação das suas múltiplas linguagens. Esperamos auxiliar na conscientização sobre a importância das tecnologias como espaço de inclusão na Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Tecnologia; Inclusão; Formação Docente.

#### Abstract

This research focuses on the relevance and use of technologies in promoting inclusion in Early Childhood Education, highlighting a dialogue with teachers who work in this stage of Basic Education. We aim to reflect on the importance of technologies in building inclusive relationships and experiences with children from the perspective of teachers. The study addresses the central principles of inclusion and technologies in Early Childhood Education, built on an exploratory qualitative approach, using the contributions of Brasil (1998; 2017), Dornelles, (2011), Drago, (2011), Fantin (2008), Kenski, (2008), Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002), Tardif (2014), among others. The results point to the extreme

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: [roberio.nobre.802@ufrn.edu.br](mailto:roberio.nobre.802@ufrn.edu.br) Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5121475405250416>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2327-2274>.

<sup>2</sup> Professor do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN. Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: [marcio.romeu@ufrn.br](mailto:marcio.romeu@ufrn.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0118293761427492>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2629-920X>.

need for teacher training to consolidate theoretical and practical aspects about technologies in early childhood education, and as a space for inclusion, providing countless benefits to children's development and expanding their multiple languages. We hope to help raise awareness about the importance of technologies as a space for inclusion in Early Childhood Education.

**Keywords:** Early Childhood Education; Technology; Inclusion; Teacher Training.

## Resumen

Esta investigación se centra en la relevancia y el uso de las tecnologías en la promoción de la inclusión en la educación infantil, destacando un diálogo con los profesores que trabajan en esta etapa de la educación básica. El objetivo es reflexionar sobre la importancia de las tecnologías en la construcción de relaciones y experiencias inclusivas con los niños desde la perspectiva de los profesores. El estudio aborda los principios centrales de la inclusión y las tecnologías en la Educación Infantil, construido a partir de un enfoque cualitativo exploratorio, utilizando las contribuciones de Brasil (1998; 2017), Dornelles, (2011), Drago, (2011), Fantin (2008), Kenski, (2008), Oliveira-Formosinho y Kishimoto (2002), Tardif (2014), entre otros. Los resultados apuntan a la extrema necesidad de formación del profesorado para consolidar los aspectos teóricos y prácticos de las tecnologías en la educación infantil, y como espacio de inclusión, aportando numerosos beneficios al desarrollo de los niños y ampliando sus múltiples lenguajes. Esperamos contribuir a la concienciación sobre la importancia de las tecnologías como espacio de inclusión en la educación infantil.

**Palabras claves:** Educación infantil; Tecnología; Inclusión; Formación de profesores.

## INTRODUÇÃO

Discutir as tecnologias como espaço de inclusão na Educação Infantil, implica explorar as dimensões políticas, sociais, recursos técnicos e as práticas pedagógicas, enriquecendo os conhecimentos, além de promover o diálogo sobre a formação de professores e sua práxis. Bem como, compreender a evolução social e como estes profissionais conseguem acompanhar esse processo evolutivo com condições de uma prática docente que respeite e potencialize o desenvolvimento integral das crianças. Segundo Bucht (2002, p.19), “[...] o volume de informações veiculado através das novas tecnologias continua se expandindo, [...]”, são tantos os aparelhos digitais na atualidade que fica impossível não utilizá-los ou reproduzi-los, como fazem as crianças desde pequenas, quando estão à frente da “telinha”.

É preciso pensar nesta criança de hoje, considerar o contexto de evolução social na qual está inserida. Apesar de já termos vistos práticas ultrapassadas e escutado bastante, por parte de muitos profissionais sobre “no meu tempo de criança, não tinha essas besteiras!”. Faz-se necessário ter claro o contexto e as diferenças entre as gerações. Essas mudanças foram necessárias em virtude da evolução social decorrentes de diversos fatores, tais como, o contato com várias manifestações culturais, a complexidade das transformações na contemporaneidade em relação aos ambientes, famílias, relações sociais e às interações com as tecnologias, pois, todos esses aspectos



“modificam os modos de vida e sinalizam mudanças na maneira de entender a infância e o lugar que a criança ocupa nesse cenário em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam [...]” (Fantin, 2008, p. 146).

Podemos também considerar que as surpresas decorrentes dessas diferenças, são consequências de uma das ilusões da modernidade que nos fez acreditar que todos os seres humanos eram iguais. Vivíamos sob o entendimento de uma infância moderna, como única. Se olharmos ao nosso redor, podemos ver que não é real, há diversos tipos de infância, que depende do contexto histórico, socioeconômico e educacional no qual se encontram, ou seja, “mais pobres, mais ricas, infâncias do Terceiro Mundo e dos países mais pobres/mais ricos, infâncias da Tecnologia, e a dos buracos de esgotos, infâncias superprotegidas, abandonadas, socorridas, atendidas, desamadas, amadas, armadas, etc.” (Dornelles, 2011, p, 77).

Na perspectiva desse contexto, as instituições de educação infantil, tem como função, oferecer uma educação de qualidade e com equidade para todas as crianças, oportunizar vivências que auxiliem no seu desenvolvimento integral. Isso, exige investimento na infraestrutura das instituições, em equipamentos e na formação de profissionais, preparando-os para atender ao novo contexto, ou seja, “são necessárias respostas educacionais diferenciadas para que uma população de alunos cada vez mais heterogênea possa ter seu direito à instrução garantido. (Lima, 2023, p.2-3).

De acordo com Drago (2011), a Educação Infantil enquanto espaço de formação humana, precisa dispor de condições para desenvolver e ampliar as aprendizagens de todas as crianças, independente de suas especificidades, permitindo-as que cresça para além de seu meio social. Esse tem sido um dos grandes desafios da educação, “desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças; uma escola que dê conta da diversidade das crianças e ofereça respostas adequadas às suas características e necessidades.” (Brasil, 1998, p.36).

Educação é um direito de todos os cidadãos, precisa alcançar a cada um, de acordo com as suas necessidades, ou como destaca o pensamento aristotélico que consagra a ação de tratar os iguais como iguais e os desiguais como desiguais de acordo com suas proporcionalidades, ou seja, cada um, precisa ser tratado de acordo com a sua realidade. Para se efetivar a inclusão das crianças, o professor, necessita ser pesquisador, aprimorar sua prática pedagógica, criar ambiente de aprendizagem vinculado ao contexto social e neste momento, destacamos as tecnologias como espaço de inclusão das crianças para



que tenha condições de atender especificamente as características da sociedade atual e das especificidades de cada criança, pois cada uma é diferente da outra, e apresentam necessidades diferentes.

Falar da inserção das TICs na Educação Infantil é visar uma reorganização dos ambientes escolares, investimento na formação continuada dos professores, buscar promover mudanças significativas para a integração das TICs como elemento fundamental e necessário à promoção da inclusão. O professor de Educação Infantil precisa aprender a lidar com as tecnologias, para contemplar as crianças em suas potencialidades, principalmente diante do contexto atual em que alguns teóricos chamam de infância pós-moderna e assim, não podemos deixar de “problematizar sobre o efeito de alguns artefatos culturais que fazem parte das culturas infantis [...]. Ela ainda ressalta a necessidade de despertar nas crianças o senso crítico ao fazer uso desses artefatos de forma que consigam ressignificá-los.” (Dornelles, 2011, p. 83).

A utilização das tecnologias como espaço de inclusão assume uma grande importância para as crianças com deficiência, auxilia nas vivências e no processo de aprendizagem. As tecnologias têm uma ampla capacidade de tornar os momentos mais atraentes, evidenciando as aprendizagens dos envolvidos. As tecnologias voltadas para a acessibilidade, desempenham papel relevante, pois, o avanço das tecnologias tem proporcionado oportunidades significativas para as crianças com alguma necessidade, tornando a educação mais acessível. É fundamental destacar que, não se trata da presença das tecnologias, mas, sua utilização diária, abrangendo a variedade de possibilidades, e quando bem direcionadas, atenderão às necessidades específicas das crianças. A inclusão das crianças “com deficiência em classes regulares de ensino é um processo que ultrapassa os contextos escolares, uma vez que incluir está associado a um topo maior que é o contexto sócio-histórico e cultural do meio, ao qual o indivíduo está integrado.” (Drago, 2011, p.96).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), a Educação Infantil se baseia em direitos de aprendizagem e cinco campos de experiência, que objetivam o desenvolvimento de todas as capacidades das crianças, sem esquecer que elas aprendem experimentando e vivenciando o mundo. Independentemente de condição econômica, social ou física da criança, deve ser garantido o direito a uma educação que favoreça as suas aprendizagens e a seu desenvolvimento integral através de atividades que proporcionem o interagir, rolar, imaginar, pensar e estejam sempre presentes, de maneira que a criança desvende o mundo. O “brincar como forma particular de expressão,



pensamento, interação e comunicação infantil, e socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma.” (Brasil, 1998, p.13).

Para Lima (2023, p.3), “A escola é um centro de ensinagem onde todas as formas de relação com a informação devem ser respeitadas e abordadas, cada aluno demanda um processo de aprendizagem individualizado.” Diante desse discurso, surge à necessidade de investigar como os professores da Educação Infantil estão lidando com essa geração de crianças que adentram nas instituições, com contato direto aos recursos tecnológicos, com algumas limitações físicas, de aprendizagem ou comportamental? Como os professores percebem a utilização das tecnologias na Educação Infantil? Quais saberes e práticas os professores apresentam diante do contexto da Educação Infantil?

A implementação das tecnologias apresenta, de maneira geral, inúmeros desafios, desde os conhecimentos e habilidades dos professores em utilizá-las, até a ausência desses recursos nas instituições. Portanto, através desse estudo, refletiremos as percepções dos professores de Educação Infantil sobre suas práticas na utilização das tecnologias e destas, na inclusão de crianças que tem alguma limitação de aprendizagem. Identificaremos os saberes dos professores sobre as tecnologias, sua utilização e como se efetivam na inclusão das crianças que tem alguma limitação, bem como, as necessidades diante da abordagem trabalhada.

Ou seja, este estudo, reforçará a importância das tecnologias na promoção da inclusão, destacando as necessidades de uma abordagem cuidadosa e direcionada para maximizar os benefícios na educação das crianças com deficiência.

## MÉTODO OU METODOLOGIA

Ao traçar o caminho estrutural para obtenção dos objetivos propostos, optamos pela abordagem qualitativa, com delineamento descritivo, com discussão teórica com as contribuições de Brasil (1998; 2017), Dornelles, (2011), Drago, (2011), Fantin (2008), Kenski, (2008), Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002), Tardif (2014), dentre outros. A pesquisa de campo se estruturou a partir da aplicação de um questionário via *google forms* com professores que atuam na Educação Infantil, onde buscando refletir sobre suas percepções e as práticas pedagógicas utilizando as tecnologias e estas, na inclusão das crianças que tem alguma deficiência ou limitação de aprendizagem. “O trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os atores.” (Minayo, 2012, p.61).



O enfoque na pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, com valores, crenças, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalidade de variáveis.” (Minayo, 2012, p. 22). A pesquisa exploratória surge para proporcionar uma visão geral acerca de determinado fato e objetiva descrever características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relações entre as variáveis (Gil, 2019).

Os sujeitos participantes são 30 professores de cinco municípios da região do Cariri Ceará, que atuam na Educação Infantil e participam das formações promovidas pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Assim, buscaremos reconhecer as impressões dos participantes, as quais nos permitirão difundir os aspectos reflexivos acerca da formação e prática docente. Sobre este aspecto, Tardif (2014, p. 289) acrescenta ao dizer que “a inovação, o olhar crítico, a “teoria” devem estar vinculados aos condicionantes e às condições reais de exercício da profissão e contribuir, assim, para a sua evolução e transformação”.

Escolhemos como instrumento de coleta de dados, o questionário pois acreditamos facilitar sua aplicação, dando oportunidade aos participantes de refletir as questões apresentadas, rascunhar respostas segundo suas concepções, analisar as respostas e preencher a qualquer hora e lugar, viabilizando melhor comodidade, “tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (Gil, 2019, p. 128).

Elaboramos questões que possibilitasse a identificação das necessidades, aspirações, motivações, respeito, cooperação, valorização e liderança do professor em sua prática, com vistas a contemplar o objetivo da pesquisa. Tivemos cuidados na elaboração dos questionários, em relação à forma, extensão, clareza, estrutura lógica e facilidades para preenchimento. A aplicação do questionário foi realizada no período de 19 a 22 de junho de 2024, enviado o link e deixado para que os professores respondessem à vontade e com liberdade de responder completo ou em parte.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para contextualizar as reflexões sobre as percepções dos professores participantes da pesquisa, de início, foi imprescindível questões que nos oportunizassem conhecer dados informativos e formativos sobre os participantes. Depois, questões que nos auxiliassem no reconhecimento das suas experiências profissionais, bem como, reflexões



sobre suas práticas pedagógicas e vivências junto às turmas de Educação Infantil, as quais atuam, pois Torres (2024, p.13), compreende a Educação Infantil como “ambiente cultural [...], capaz de reunir uma diversidade incalculável de culturas que certamente pode ser a responsável para que o processo de ensino-aprendizagem atinja seus objetivos”.

As 30 professoras participantes da pesquisa são da rede pública municipal de ensino, com atuação em Educação Infantil, todas do sexo feminino, com idade entre 32 e 62 anos, com situação profissional de 18 professoras contratadas e 12 professoras do quadro efetivo. Já em relação ao tempo de experiência na docência, as professoras já tem um tempo de profissão de 09 e 23 anos, ou seja, “os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. [...], os saberes experienciais são formados de todos os demais, [...] construídas na prática e na experiência.” (Tardif, 2014, p. 54).

Sobre a formação acadêmica, identificamos que cinco professoras têm apenas o ensino médio na modalidade normal e 25 com ensino superior completo. Destes últimos, 50% com formação em Pedagogia e os demais, licenciados em áreas específicas. No caso da formação inicial, é considerado uma etapa imprescindível e terminante para constituição da formação e atuação profissional. A partir dela, cabe-se refletir sobre a atuação docente, relacionando teoria e prática como espaço de vivência na Educação Infantil e a constituição dos saberes profissionais, que orientarão sua carreira. Nesse contexto, investigou-se quais das participantes participou de algum curso de formação continuada sobre a utilização das tecnologias, direcionando fundamentos que norteiem sua utilização no cotidiano infantil.

A formação continuada traz complementariedade ao processo formativo individual, proporciona capacitação, aperfeiçoamento e atualização para ajustar o desenvolvimento das habilidades profissionais específicas da profissão, provoca a busca constante pela ressignificação do aprendizado e auxilia na promoção da avaliação contínua de sua formação e prática desenvolvida. Portanto, “A formação continuada requer um clima de colaboração entre os professores [...] uma organização minimamente estável nos cursos de formação de professores [...] que dê apoio à formação, e aceitação de uma contextualização e de uma diversidade [...]” (Imbernón, 2010, p. 31). Nessa perspectiva, a formação continuada oportuniza o envolvimento dos professores com suas metas pessoais e com os objetivos propostos pela instituição que atua, na qual busca a melhoria das práticas pedagógicas e postura de seus profissionais. Entretanto, das professoras participantes da investigação, 23 professoras informaram não terem participado de nenhum curso direcionado para a utilização de tecnologias na educação.

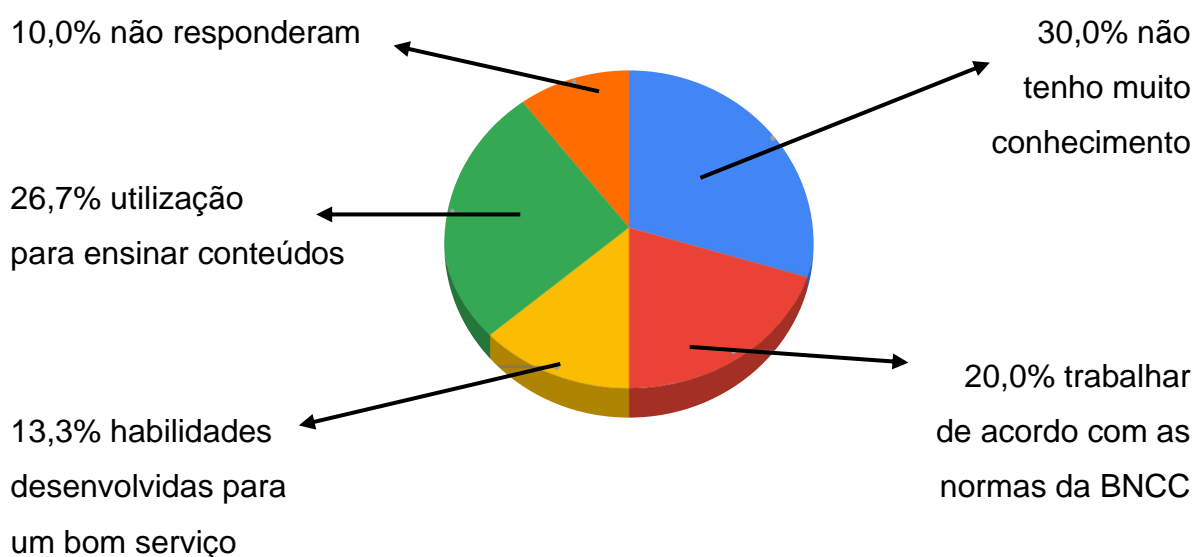


Diante do exposto, nos causa grande preocupação, pois todas as professoras já têm mais de nove anos de experiência, o que negligencia sua atuação profissional, em não buscar dar continuidade ao seu processo formativo de maneira a atender as necessidades de sua turma de crianças. Nessa perspectiva, seu desenvolvimento profissional “é um processo vivencial não puramente individual, mas um processo em contexto. [...] da aprendizagem de processos (metacognição), a relevância para as práticas (formação centrada nas práticas) e o impacto na aprendizagem dos alunos” (Oliveira-Formosinho; Kishimoto, 2002, p. 6).

Esses espaços formativos se efetivam no cotidiano da busca pelas melhorias das observações e vivências na Educação Infantil, onde as aprendizagens oferecem condições para as interações entre o professor e as crianças, com os espaços, com as experiências e com os outros profissionais, contextualizados, articulados e interligados pela comunicação pessoal e interpessoal, colaborando e coordenando as atividades que utilizam as tecnologias como possibilidade de garantir melhores condições das professoras, melhor formação e proporcionar vivências mais efetivas às crianças, através da interatividade, da hipertextualidade e da conectividade, buscando consolidar a aprendizagem individual e grupal (Kenski, 2008).

Das perguntas apresentadas, nas quais buscávamos suas percepções a respeito dos conhecimentos sobre a temática, destacamos a primeira que abordava o entendimento delas sobre tecnologias.

**Figura 1** – Concepções dos professores sobre o que são as tecnologias



Fonte: elaborado pelos autores (2024).





Pensar a formação de professores para Educação Infantil implica compreender que, tanto no campo teórico, quanto no prático, há a necessidade de suas articulações mútuas, enquanto produções históricas, culturais e sociais, resultantes da multiplicidade das relações entre conhecimentos. Nesse sentido, apesar dos estudos e discursões sobre as tecnologias educacionais, infelizmente, observamos que as professoras participantes desta pesquisa, não se oportunizaram ir além da formação inicial, ou seja, as razões que se estrutura na “formação centrada na escola têm suas raízes na reação contra a ineficácia da formação acadêmica oferecida, conforme comprovado pela investigação, na necessidade de atender aos problemas e necessidades dos professores” (Oliveira-Formosinho; Kishimoto, 2002, p. 7).

Apesar de 23 professoras informarem não terem participado de nenhum curso direcionado para a utilização de tecnologias na educação, todas as professoras confirmaram utilizar alguma tecnologia nas vivências junto a sua turma. Provavelmente, isso acontece por conta de orientações ou cobranças da coordenação pedagógica, ou em virtude dos planejamentos serem elaborados por um profissional na Secretaria de Educação e já vir com direcionamentos à utilização das tecnologias. Assim, ao delimitar “que o exercício docente de professores de crianças pequenas não só sofre um ‘alargamento’, uma abrangência nas atividades e atribuições a serem desenvolvidas pelos professores, como também sofre uma “indefinição de fronteiras” (Oliveira-Formosinho; Kishimoto, 2002, p. 45). Não se admite, esses professores não serem os grandes responsáveis pelas suas práticas, relações e resultados junto as crianças que acompanham, e aceitar ser direcionado por outro profissional que não tem nenhuma relação com as crianças e não conhece as especificidades do contexto.

Nesse sentido, a utilização das tecnologias, prejudica as crianças, pois não trabalhadas a partir das necessidades do contexto, nem das intencionalidades dos professores e o mais importante é que a escola, para muitas das crianças, “é o único espaço de acesso aos conhecimentos universais e sistematizados socialmente, ou seja, é o lugar que pode lhe proporcionar condições de se desenvolver e de se tornar cidadãos, alguém com identidade social e cultural” (Drago, 2011, p. 9). Se as práticas são mecanizadas, infelizmente, o desenvolvimento das crianças sofrerão influências negativas desse processo de limitações.

É precisa ter claro que todas as atividades pedagógicas relacionais e lúdicas na Educação Infantil, contribuem para a construção da autonomia da criança, sua identidade



e das relações sociais com as outras crianças, os adultos e os espaços. Planejar atividades diversificadas, como desenhar, cortar, pintar, colar, ouvir músicas, cantar, dançar, folhear livros, é um excelente instrumento para o desenvolvimento integral da criança. Entretanto, quando utilizamos as tecnologias, dependendo de qual a escolhida, todas as habilidades que identificamos em diferentes atividades, são contempladas integralmente em uma única atividade, o que é preciso conhecer os fundamentos que norteiam as tecnologias e as possibilidades de cada criança, bem como, “delinear um planejamento que inclua ações ao mesmo tempo desafiadoras e possíveis de serem realizadas por elas.” (Brasil, 1998, p. 62).

Segundo Kenski (2008, p. 21) enfatiza que “[...] a ampliação de determinada tecnologia impõe-se à cultura existente e transforma não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social.” Infelizmente, sabemos que as tecnologias além de trazer diversas possibilidades de interações e bem-estar, pode também ao mesmo tempo, provocar inquietações e mal-estar, pois não se trata apenas de utilizar como recurso, mas reconhece-las como oportunidades, ou seja, se o profissional não busca conhecer, utilizará mecanicamente, sem provocar estímulos, apenas obrigado diante da cobrança feita por outros profissionais, causando um mal estar a si mesma.

**Quando indagados sobre haver uma idade específica da criança, para utilizar as tecnologias, ou se estas, pode trazer algum problema em seu desenvolvimento?**

Quatro professoras informaram que em relação a idade, irá depender do conteúdo. Os demais, destacaram que a utilização das tecnologias é importantíssima para todas as idades. Já em relação a desenvolver algum problema para as crianças ao utilizar as tecnologias, seis professoras, destacaram que vai depender se o uso é em excesso, assim prejudica a concentração da criança, deixando “viciado” ou “lesada”. Apesar das situações apresentadas, há por parte das professoras, o consenso de que a utilização das tecnologias na Educação Infantil, contribuem com o desenvolvimento das crianças. “As crianças usam a mídia, porque elas acham-na divertida, excitante e imaginativa, e porque passam por experiências de aprendizado. Sentem também que a mídia as faz “sentirem-se incluídas” em meio às pessoas e aos acontecimentos (Bucht, 2002, p. 79).

**Quando perguntado se utilizam as tecnologias em suas práticas pedagógicas para processo de inclusão, bem como, citar quais tecnologias são utilizadas.** Todas disseram usar as tecnologias em nas práticas pedagógicas, bem como, destacaram sua contribuição, seja ligada a facilidade da docência, estimulando as crianças ou para facilitar o desenvolvimento delas. Entretanto, com relação a quais tecnologias são utilizadas, limitou-se ao uso da TV, vídeos, caixa de som e computadores para pesquisar na hora de



planejar as vivências, quando estas não vem direcionadas no planejamento da Secretaria de Educação-SME, pois na sua grande maioria, os planos são elaborados pelos formadores da SME. Assim, fica notável uma situação impositiva, com o professor recebendo um planejamento sem levar em conta suas especificidades, e cobrados para utilizarem em suas práticas, as tecnologias, que nem sempre estão disponíveis em suas instituições ou não estão funcionando. Infelizmente, o planejamento nesse contexto, torna-se uma prática mecânica e descontextualizada das turmas, das especificidades de cada professor e das crianças, uma prática engessada, o que não direciona uma relação de diálogo com as crianças, ou seja, na educação das crianças, há “uma interligação profunda entre educação e ‘cuidados’, entre função pedagógica e função de cuidados e custódia, o que alarga naturalmente o papel da educadora por comparação com o dos professores de outros níveis educativos” (Oliveira-Formosinho; Kishimoto, 2002, p. 47).

Sobre a utilização das tecnologias como espaço de inclusão, informaram que sempre tentam na prática ter algum cuidado para que as crianças que tem alguma necessidade possam ser atendida, tipo “colocar as crianças que tem problemas visuais próxima a TV”, mas, que na elaboração do planejamento seja feito por elas ou pelo formador na SME, não tem nenhuma informações sobre a adaptação ou inclusão para as crianças. Pensar a inclusão na Educação Infantil, corresponde a uma luta de dupla dimensão “uma pelo direito da criança pequena a educação de qualidade que a veja como sujeito produtora de história, cultura e conhecimento e outro por acreditar que a criança pequena com algum tipo de comprometimento físico, mental ou sensorial tem capacidade de aprendizagem. (Drago, 2011, p. 96).

A utilização de tecnologia para contemplar a inclusão, precisa que o professor use diferentes metodologias, vá além do uso convencional, amplie as possibilidades, coloque ênfase no envolvimento das crianças, potencialize durante as vivências. A prática do professor na utilização das diversas metodologias tecnológicas, implica estimular e auxiliar as crianças na busca pela autonomia, na perspectiva de explorá-las para viabilizar seu pleno desenvolvimento. Ao trabalhar com as tecnologias, a aprendizagem das crianças será potencializada de forma integral, emocional e racional, bem como, envolve as interações, oportuniza desafios, explora possibilidades, criam elos e vínculos (Kenski, 2008).

Para que essa integração seja efetiva, é primordial que o professor assuma o papel de mediador, facilitando a interação entre as crianças e delas com as tecnologias, direcionando-as para a promoção de vivências, principalmente, estruturar seu planejamento para atender todas as crianças, levando em consideração cada



especificidade e criança. A intencionalidade nas atividades propostas, permite preparar boas vivências, na qual o professor favoreça a integração das crianças e seu pleno desenvolvimento, o que exige estudo sobre as possibilidades que as tecnologias possibilitam e não apenas utilizá-las como recurso metodológico.

O professor é o articulador das práticas tecnológicas, reduzi-las o domínio instrumental é, desumanizar e atrofiar os processos de ensino e de aprendizagem, tendo em vista as amplas possibilidades que as tecnologias proporcionam. Durante o planejamento com as tecnologias, precisa fazer sentido para o professor, e este encontrar um significado para com as particularidades das crianças. “Pensar nas crianças e as condições da infância implica pensar aspectos que variam conforma a cultura, a comunicação, a estratificação social, a duração histórica, á época e os outros elementos que estão presentes em diversas culturas” (Fantin, 2008, p. 146). Nessa perspectiva, pode-se constatar que os saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, pois, apesar dos avanços, percebemos um atraso significativo na formação e práticas dos participantes da pesquisa, pois, mesmo sabendo que seus saberes são desenvolvidos de lugares sociais diversos, proveniente da sua família, da escola onde se formou e de sua cultura pessoal; “outros procedem das universidades, outros são oriundos da instituição ou do estabelecimento de ensino (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem etc.” (Tardif, 2014, p. 64). apesar de tudo isso, não observamos empenho dos participantes em consolidar sua atuação profissional.

Construir uma Educação Infantil que utilize as tecnologias como espaço de inclusão, significa reconhecer as crianças como sujeitos históricos, sociais e culturais, o que exige vivências que promovam o respeito as diversidades das crianças. “representa uma inserção de fato no universo social e favorece o desenvolvimento e a aprendizagem, permitindo a formação de vínculos estimuladores, o confronto coma diferença e o trabalho com a própria dificuldade” (Brasil, 1998, p.35).

Ao usar as tecnologias, as crianças são oportunizadas as interações, consigo mesma, com as outras crianças, com os adultos e com a própria tecnologia, o que se caracteriza no brincar, trazendo diversas aprendizagens e potencialidades para o desenvolvimento integral das crianças. “Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções” (Brasil, 2017, p. 37).



Acreditamos, que a partir desse estudo, nossas reflexões nos levam à novas compreensões sobre a utilização das tecnologias como recurso de inclusão e destas como potencializadoras na Educação Infantil, pois, as vivências com a utilização das tecnologias se constroem em atividades lúdicas, diminuindo a sobrecarga mental, que acontece quando as crianças são bombardeadas com práticas engessadas. Essa leveza cerebral é necessária e significativa para a memória, já que os conhecimentos e as potencialidades das crianças são aprendidas a partir das interações sociais, o que “resulta a possibilidade de os indivíduos adquirirem conhecimentos e saberes oriundos de suas culturas e partilhados entre os membros que compõem tal comunidade” (Torres, 2024, p. 12).

Nesse sentido, os professores precisam urgentemente aguçar seu processo formativo e viabilizar espaço de construção dos saberes que ainda necessitam para potencializar ou efetivar suas práticas diante do contexto atual. Para Tardif (2014, p. 54), o saber docente é um “Saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo.”

Escutar os relatos de experiências de outros professores, dividir suas dificuldades e compartilhar suas trocar de experiências são algumas das maneiras de promover uma formação continuada, o que direciona para o reconhecimento das necessidades profissionais, identificando os aspectos onde precisam investir tempo de estudo e potencialização dos eu processo formativo. Portanto, o estudo “[...] têm indicado a necessidade de uma formação mais abrangente e unificadora para profissionais [...] que leve em consideração os conhecimentos já acumulados no exercício profissional, como possibilite a atualização profissional” (Brasil, 1998, p. 39).

Nesse sentido, observar a formação continuada é construir apoio, criar ações e potencializar as reflexões sobre como a atuação docente diante das crianças nas instituições de Educação Infantil, bem como, nos diversos espaços, estão auxiliando os professores a compreenderem seu papel diante do processo educacional “de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo, de forma firme, um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz” (Imbernón, 2010, p. 47). A formação continuada contribui decisivamente para expandir os conhecimentos profissionais, apoiando tanto na aquisição dos diversos conhecimentos teóricos, desenvolvimento das competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica sobre os saberes docente.



O professor precisa articular os diversos saberes a partir dos novos sistemas de trabalho e de diversas aprendizagens para exercer a docência, e concretizá-la a partir dos aspectos profissionais associados às instituições educativas como núcleos em que trabalha um conjunto de profissionais, convivendo e se integrando na articulação dos saberes formativos e de docências. “A formação será legítima quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito do trabalho e de melhorias das aprendizagens profissionais” (Imbernon, 2010, p 47).

Todo esse processo de formação docente se efetiva na aprendizagem de lidar com as crianças e suas infâncias, assumir a relação com os aspectos desconhecido e inesperado, mergulhar na aventura de conviver com elas e seus mundos para aprender a elaborar práticas que potencializem seu desenvolvimento. Para Kenski (2008, p. 19), nas estruturas do processo educacional são “[...] definidas as relações entre o conhecimento a ser ensinado, o poder do professor e a forma de exploração das tecnologias disponíveis para garantir melhor aprendizagem pelos alunos.”

A importância do cotidiano na Educação Infantil com o uso das tecnologias para a formação docente, surge com a construção dos saberes, desvendando mundos onde as crianças habitam e como podemos criar novos espaços e outras situações na qual todas as crianças sejam envolvidas. Assim, nesse processo de reflexão e conversação entre os saberes. Portanto, considerar o contexto do saber docente é fundamental e afirma ser impossível compreendê-lo fora do âmbito dos ofícios e profissões, sem relacioná-lo com os condicionantes do trabalho. Para o autor, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores está relacionado com a pessoa e a identidade deles, a sua experiência de vida, a sua história profissional e as suas relações com os alunos e seus pares (Tardif, 2014).

Diante desses saberes, entendemos que a formação docente para atuar junto as crianças que tem alguma limitação de aprendizagem, buscar atender as características de cada uma dessas crianças é direcionar todas as atividades para contemplar as necessidades das crianças, identificando suas especificidades, bem como, encontrar os diversos caminhos que atenda essas crianças, oportunizando sua participação e envolvimento diante das mudanças culturais e de organização da escola para assegurar acesso, participação e permanência para todas as crianças. A inclusão não é a de colocar cada criança individualmente na escola, mas, criar um ambiente onde todas, possam desfrutar o acesso e o sucesso nas diversas atividades.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental reconhecer que a inclusão através das tecnologias, transcende o cumprimento de diretrizes estabelecidas ou a aplicação de práticas estigmatizadas para a Educação Infantil, bem como, a formação dos professores que desempenha papel fundamental nesse contexto, sendo necessário preencher lacunas significativas para que consigam exercer sua função docente e desenvolver práticas inclusivas.

Na Educação Infantil, as tecnologias e a inclusão vêm caminhando e se desenvolvendo devagarinho, pois ainda estamos na busca de favorecer e oportunizar espaços formativos que auxiliem nesse entendimento, não apenas como vivências pedagógicas na Educação Infantil, mas, como espaço de vidas que potencializa o desenvolvimento integral das crianças em todos os aspectos.

Cabe ressaltar que os recursos tecnológicos, devem ser pensados como complementação das vivências planejadas para as crianças diante do processo educacional, não como recurso pedagógico, mas como espaço de vidas. O que cabe destacar que não basta implementar o uso das tecnologias com fins educativos; é necessário viabilizar essa utilização de forma dinâmica, integrativa, inclusiva e acompanhar a evolução dos interesses, envolvimento e desenvolvimento de todas as crianças, independente de suas limitações de aprendizagem. Pois, apesar dos impactos significativos em relação ao uso das tecnologias na Educação Infantil e de sua relevância, o efetivo acesso como prática pedagógica ainda não são abrangentes, nem como prática educativa e muito menos como espaço de inclusão.

As práticas relatadas pelas participantes, nos fizeram compreender que suas dificuldades estão relacionadas a ausência de formação continuada que direcionem para práticas que se efetivem no contexto social das crianças, os planejamentos fragmentados ou utilizados como “receituário”, elaborados por outros profissionais, bem como, a ausência de atendimento sobre as necessidades individuais de aprendizagem de cada uma das crianças participantes de sua turma.

As lacunas reconhecidas diante do exposto pelas participantes, evidenciam-se diversas necessidades formativas e práticas que e efetivem os conhecimentos sobre a utilização das Tecnologias como prática social, mas, também como espaço de inclusão e ampliação das diversas possibilidades de integrar as crianças no processo de interação e relações educativas junto as outras crianças.

É preciso ter claro de que utilizar as tecnologias na Educação Infantil, representa não



apenas um quere viabilizar a inclusão de todas as crianças e efetivar uma mudança educacional, mas uma transformação ampla na forma como cada professor encara a diversidade em sua turma e promove a igualdade de oportunidades para todos, possibilitando um passo significativo na direção de uma prática inclusiva e contribuição para a formação de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

Esperamos que este estudo possa contribuir com os professores e futuros professores de Educação Infantil, buscando facilitar a organização das práticas pedagógicas envolvendo as tecnologias e, como espaço de inclusão para as crianças que apresentam alguma limitação de aprendizagem, ajudando, ainda, a reconhecer suas necessidades formativas e práticas, buscando formação continuada que auxilie na superação das atividades.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEF, 2017

BUCHT, Catharina. **Perspectivas sobre a criança e a mídia**. Brasília. UNESCO, 2002.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DRAGO, Rogério. **Inclusão na educação infantil**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011

FANTIN, Monica. **o mito do Sísifo ao voo de Pégaso**: as crianças, a formação de professores e Escola Estação Cultura. In: FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka (Orgs). Liga, roda, clica: Estudos em mídia, cultura e infância. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. São Paulo: Artmed Editora, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

LIMA, Pedro Lucas Costa e Lopes de. Pedagogia Diferenciada como Instrumento Político-Pedagógico da Inclusão. **Revista Amazônida**.v. 8, n. 1/2023 [e-ISSN:2527-0141].

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.





OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. (orgs). São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TORRES, Valmir Rogério. Educação infantil: espaço de aprendizagens culturais. **Revista Amazônica: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 1–16, 2024. DOI: 10.29280/rappge.v9i2.13633. Disponível em: [//www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/13633](http://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/13633). Acesso em: 23 jul. 2024.

**Artigo recebido em:** 16 de novembro de 2024.

**Aceito para publicação em:** 11 de dezembro de 2024.

**Manuscript received on:** November 16th, 2024

**Accepted for publication on:** December 11st, 2024

Endereço para contato: Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação/FACED, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus Universitário, Manaus, CEP: 69067-005, Manaus/AM, Brasil.

