

CURRÍCULO E FORMAÇÃO NA CULTURA DIGITAL
CURRICULUM AND TRAINING IN DIGITAL CULTURE
CURRÍCULO Y FORMACIÓN EN CULTURA DIGITAL

Maria Aparecida Pereira Viana
vianamota@gmail.com
Doutora em Educação
Universidade Federal de Alagoas

Débora Cristina Massetto
debora.massetto@cedu.ufal.br
Doutora em Educação
Universidade Federal de Alagoas

Givanildo da Silva
givanildo.silva@cedu.ufal.br
Doutor em Educação
Universidade Federal de Alagoas

RESUMO

Este artigo busca refletir sobre as contribuições propiciadas pelo uso das tecnologias digitais de informação e comunicação na aprendizagem, ensino e desenvolvimento do currículo, bem como identificar as possibilidades de mudanças educacionais evidenciadas com sua inserção nas escolas e universidades ligadas a distintos sistemas de ensino público ou privado, a partir da revisão da literatura. Tem como argumento central a integração das tecnologias ao currículo, desenhando o termo currículo como direcionamento da formação de professores e da cultura digital. Toma como elemento fundante para essa construção o conceito de currículo enquanto uma construção social que se desenvolve na ação, em determinado tempo, lugar e contexto, com o uso de instrumentos culturais presentes nas práticas sociais. Para contribuir com essa construção, este artigo aponta, ainda, alguns dos temas que emergiram em relevantes debates sobre formação de professores e cultura digital.

Palavras-chave: Tecnologias na Educação. Formação de Professores. Currículo. Cultura Digital.

ABSTRACT

This article seeks to reflect on the contributions made by the use of digital information and communication technologies in learning, teaching and curriculum development, as well as identifying the possibilities of educational changes evidenced by their insertion in schools and universities linked to different public or educational systems. private sector, based on a literature review. Its central argument is the integration of technologies into the curriculum, designing the term curriculum as a direction for teacher training and digital culture. It takes as a founding element for this construction the concept of curriculum as a social construction that is developed in action, in a certain time, place and context, with the use of cultural instruments present in social practices. To contribute to this construction, this article also points out some of the themes that emerged in relevant debates on teacher training and digital culture.

Keywords: Technologies in Education. Teacher training. Resume. Digital Culture.

RESUMEN

Este artículo busca reflexionar sobre los aportes que hace el uso de las tecnologías digitales de la información y la comunicación en el aprendizaje, la enseñanza y el desarrollo curricular, así como identificar las posibilidades de cambios educativos que evidencia su inserción en escuelas y universidades vinculadas a diferentes sistemas públicos o educativos. sector privado, basado en una revisión de la literatura. Su argumento central es la integración de las tecnologías al currículo, diseñando el término currículo como un rumbo para la formación docente y la cultura digital. Toma como elemento fundante de esta construcción el concepto de currículo como una construcción social que se desarrolla en la acción, en un determinado tiempo, lugar y contexto, con el uso de instrumentos culturales presentes en las prácticas sociales. Para contribuir a esta construcción, este artículo también apunta algunos de los temas que surgieron en debates relevantes sobre formación docente y cultura digital.

Palabras clave: Tecnologías en la Educación. Formación de profesores. Reanudar. Cultura Digital.

INTRODUÇÃO

A formação docente é um processo sistemático, contínuo e dinâmico que abrange diferentes tempos, contextos e etapas da carreira, relacionando-se também aos conhecimentos profissionais construídos e mobilizados no exercício do professor, além dos aspectos pessoais que constituem o ser e o saber docente.

Assim, conforme aponta Garcia (1999), a formação docente também está presente nas diversas configurações da política nacional sobre a área, podendo ser compreendida como uma função social “[...] de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico ou da cultura dominante” (p. 19). Os professores, ao longo de sua trajetória formativa, de forma individual ou em grupo, implicam-se em experiências de aprendizagem que possibilitam a construção, revisão e mobilização de conhecimentos de diferentes tipos, a intervenção na profissão, influenciados pelas características e demandas apresentadas em cada contexto social, cultural, histórico e político.

Ao discorrer sobre a formação docente, Gatti (2010) aponta os seguintes aspectos que podem influenciá-la por meio do currículo proposto:

[...] as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas (GATTI, 2010, p. 1359).

Ao considerar a formação dos professores como um processo de desenvolvimento contínuo, entende-se que o avanço na profissão pode ocorrer a partir da capacidade desses profissionais de se adaptarem às mudanças da

nossa sociedade (GARCIA, 2002), organizando o seu ensino a partir delas, bem como considerando que as questões sociopolíticas sobre o currículo e os processos formativos docentes influenciam a maneira como é oferecido o ensino nas escolas brasileiras.

Adicionalmente, compreende-se que o papel docente tem sofrido transformações a partir do grande acúmulo de responsabilidades e exigências profissionais e que o processo de aprendizagem, no contexto atual, refere-se a um conhecimento que é desenvolvido e aplicado de uma nova forma (MARCELO; VAILLANT, 2009).

É nesse contexto que o presente trabalho se coloca com o principal objetivo de refletir sobre as contribuições propiciadas pelo uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na aprendizagem, ensino e desenvolvimento do currículo, bem como de identificar as possibilidades de mudanças educacionais evidenciadas com sua inserção nas escolas e universidades ligadas a distintos sistemas de ensino público ou privado, por meio da revisão da literatura.

Para desenvolver essa proposta, este artigo foi estruturado em três partes, além da introdução e das considerações finais. Na primeira, dialoga-se sobre o currículo e a construção do conhecimento na era da cultura digital, tendo como ponto de partida a ideia de que o currículo é uma construção social. Na segunda, reflete-se sobre a formação docente no contexto da cultura digital, que contribui para o desenvolvimento de novos saberes e características do processo de ensino e aprendizagem. E, por fim, apresenta-se uma discussão sobre as perspectivas atuais na sociedade, sendo a cultura digital o cerne do debate.

Currículo e construção do conhecimento na era da cultura digital

A educação é um campo político (APPLE, 2001) que se constrói a partir das experiências de diferentes forças, grupos e situações que emergem no contexto social. Dessa forma, é possível afirmar que, assim como a educação, o currículo é um campo em construção, resultante de interações, relações, interesses políticos e demandas que surgem no cenário educacional. Em síntese, o currículo escolar estrutura os saberes, organiza as culturas internas e favorece a vivência de experiências educativas diversas.

O ponto de partida para a compreensão do currículo refere-se à ideia de que “O currículo não é neutro. O currículo é construção social que se constitui na relação de diferentes campos de atividade. Enquanto prática social, engloba conteúdos, práticas, procedimentos, instrumentos culturais, vivências” (CERNY; BURIGO; TOSSATI, 2016, p. 354). Esse entendimento possibilita uma reflexão quanto a questões postas no âmbito da educação e das práticas educacionais serem enraizadas em perspectivas políticas, cujas intenções repercutem no processo de organização do currículo, da gestão escolar e da avaliação da aprendizagem.

Para Silva (1999), o currículo é o espaço no qual estão concentrados interesses políticos e sociais, despertando a vivência de um modelo social pautado pelas configurações macro - culturais, ligadas à vida em sociedade em determinado tempo e contexto - e ressignificadas no âmbito escolar. A escola é o espaço de troca de experiências, construção de saberes e vivências coletivas, congregando diferentes possibilidades de apropriação do conhecimento. Nesse cenário, o currículo representa “[...] um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais” (MOREIRA, 2008, p. 28).

Nessa lógica, pode-se perceber que o currículo é uma demanda social que repercute nos interesses políticos e sociais, tendo como objetivo a

construção de modelos de sociedade que representam os ideais e as pautas de determinados grupos. Na construção de paradigmas educacionais, cabe realizar uma discussão sobre as tecnologias educacionais, sinalizando os avanços tecnológicos e as culturas digitais como princípios norteadores da comunidade escolar.

Souza e Bonilla (2014) contribuem com a discussão no âmbito do currículo escolar, lançando luzes sobre a relevância que a cultura digital apresenta para as configurações atuais, tendo como ponto de partida as TDIC. Explicam que o currículo pode ser compreendido “[...] como uma rede de significados, capaz de responder à questão da mediação entre o indivíduo e a sociedade, atendendo às demandas da multiplicidade cultural e social, ou seja, um currículo pautado na lógica hipertextual” (p. 30).

A cultura digital é vivenciada pela comunidade escolar por meio da mediação estabelecida pelo professor na relação do aluno com o conteúdo trabalhado. Nesse processo dinâmico e complexo que envolve ensinar e aprender, Silva e Viana (2019) defendem que a educação é uma dimensão que necessariamente precisa estar vinculada às conquistas tecnológicas e que o currículo faz parte dessa vinculação, incluindo novas posturas, experiências e práticas midiáticas. Salientam que

A educação é um processo social que necessita estar em constante mudança em virtude dos aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos que são estabelecidos nas práticas sociais. Desse modo, as posturas pedagógicas também carecem de mudanças, as quais normatizam diferentes experiências, contextos e situações vivenciadas no âmbito sócio educacional (SILVA; VIANA, 2019, p. 186).

A relação entre cultura digital, currículo e formação docente está intrinsecamente interligada com as novas tecnologias, considerando que os profissionais da educação são os interlocutores da prática educativa e requerem atuação nesse contexto. No entanto, cabe refletir que a formação docente deve possibilitar que esses profissionais tenham contato com atributos culturais e com

a possibilidade de intervenção no processo de ensino e aprendizagem, resultando em recursos satisfatórios para os participantes.

Desse modo, as políticas educacionais devem estar centradas em propostas e iniciativas que possam responder às demandas atuais, contribuindo com as estruturas escolares, disponibilizando recursos que tanto favoreçam esses ideais quanto implementem políticas de formação continuada que sejam satisfatórias para que se alcance os objetivos da educação. Já no contexto da cultura digital, é necessário considerar que os profissionais da educação são os protagonistas que mais necessitam de incentivos e empenho para a concretização de uma escola dinâmica, inovadora, inclusiva e atenta às demandas de seu público.

Para além de um discurso teórico atraente, também é necessário planejar e desenvolver cursos e programas que acolham os professores no sentido de trabalhar suas demandas de formação, seus dilemas e angústias profissionais, assim como os desafios cotidianos postos pela prática dentro das relações complexas que envolvem o aprendizado de docentes e alunos. Ao discorrerem sobre esse tema, Souza e Bonilla (2014) observam que

A relação entre currículo e formação de professores é discutida aqui no sentido de que as tecnologias digitais devem ser incorporadas como elemento basilar da proposta curricular, em uma perspectiva que transcende os limites utilitaristas de usos e de acesso meramente operacional às máquinas, fomentando, principalmente, a possibilidade de se constituir cultura. Entendemos que, nessa concepção, o currículo das instituições formadoras pode servir como meio estratégico para a produção coletiva do conhecimento. Para que isso aconteça, é preciso cultivar esforços no intuito de promover a participação efetiva de cada sujeito envolvido nessa formação, oferecendo-lhe condições de atuar como protagonistas do seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional. (SOUZA; BONILLA, 2014, p. 33)

Nesse sentido, pensar sobre as possibilidades de uso das novas tecnologias no contexto da educação favorece a diversidade de saberes e práticas no currículo, de modo que possa atender às expectativas da formação

docente, bem como às vivências de experiências no espaço escolar por meio da cultura digital.

A concretização dessa experiência curricular salienta o protagonismo do profissional em uma sociedade em mudança e incentiva o processo de descoberta da identidade docente, que se configura por meio de idas e vindas e pelas descobertas no contexto da formação e da prática educativa. Entende-se que a identidade docente se refere à ideia de como os docentes “[...] vivem subjetivamente seu trabalho. [...] é tanto a experiência pessoal como é o papel que é reconhecido ou premiado em uma dada sociedade” (MARCELO; VAILLANT, 2009, p. 35).

Assim, o contexto de formação docente articula-se com o conceito de identidade que não é limitado, fixo e definitivo junto aos princípios defendidos por um currículo multicultural, dinâmico, contínuo e propício à defesa de uma educação pautada em experiências vivas, as quais tenham a comunidade escolar e local como espaços para viver seus saberes, culturas e dinâmicas aliados aos saberes historicamente acumulados. Esse cenário é uma oportunidade para a construção de uma escola cuja experiência se articula com a possibilidade de planejar, avaliar, enfim, construir itinerários formativos plurais que atendam às expectativas dos envolvidos por meio da cultura digital.

A formação docente no contexto da cultura digital

A formação docente é uma temática que emerge no cenário educacional, desde a concretização do espaço escolar, como pressuposto cultural da sociedade. Nesse sentido, as configurações dessa formação ocorrem por meio das diferentes contribuições, considerando cada época, com anseios políticos, culturais e sociais que surgem com as demandas da sociedade. As políticas educacionais são os caminhos propícios para os desenhos da formação

docente, inicial e continuada, com a finalidade de contribuir com melhores oportunidades de mediação pedagógica entre os envolvidos.

Nesse cenário, é preciso compreender que as políticas de formação docente devem estar atentas às necessidades formativas e competências profissionais específicas da docência (REALI, TANCREDI, MIZUKAMI, 2008); ao desenvolvimento de um trabalho reflexivo e crítico sobre as práticas docentes (NÓVOA, 1995); e à ideia de que professores aprendem ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, vivenciando dilemas e situações que contribuem para o seu desenvolvimento (MASSETTO, 2018), bem como entendendo que os processos complexos que envolvem o aprender e o ensinar atravessam diferentes estágios, avançando a partir das experiências vivenciadas (MIGLIORANÇA, 2010).

Na contemporaneidade, a formação docente deve estar atrelada às concepções de sociedade e de cultura digital que vislumbrem novos espaços sociais que repercutam diretamente na prática docente e nas diferentes formas de aprendizagem. Em outras palavras, a cultura digital permeia as práticas sociais e contribui para o processo de socialização, de interação, oferecendo possibilidades de dinamizar os processos pedagógicos.

Nesse contexto, os processos que apoiam a formação docente destacam-se atualmente por serem integrados ao contexto virtual, possibilitando reflexões a respeito das grandes transformações tecnológicas, com a imposição de novos ritmos e características ao processo de ensino-aprendizagem, intensificando o acesso e a construção do conhecimento e modificando a prática do professor na cultura digital (KENSKI, 2003).

Para Kenski (2008), a cultura digital é estabelecida por meio do aumento de oportunidades de interações relacionadas à aprendizagem, ampliando a ideia de que as pessoas não precisam estar no mesmo espaço físico para aprenderem e ensinarem; a escola não se configura como contexto único de acesso aos

conhecimentos culturalmente disponíveis; e os estudantes podem assumir um papel mais ativo em seu aprendizado.

Viana (2013), por outro lado, discute que o papel do professor é absolutamente central, qualquer que seja o tipo de relação estabelecida e formas de processos educativos adotados. Assim, os insumos e a infraestrutura são condições necessárias, mas não suficientes, para a implementação de processos educacionais mais humanamente efetivos. Em síntese, são pontos vitais a formação dos professores, suas formas de participação em sala de aula e sua inserção na instituição e no sistema.

Assim, a formação de professores configura-se como elemento norteador para as práticas educativas que requerem condições de trabalho, oportunidades formativas e concretização de políticas que colaborem com questões de desenvolvimento pessoal e profissional. Desse modo, a formação no contexto da cultura digital é um mecanismo necessário e importante para o rompimento de práticas tradicionais que não satisfazem o anseio atual dos estudantes.

Já as tecnologias são os meios pelos quais, a depender da ação desenvolvida, são oferecidas oportunidades de interação, comunicação e aprendizagem entre os envolvidos, configurando-se como uma possibilidade de construção de conhecimento por meio da ação do sujeito sobre a realidade concreta, em uma posição de protagonismo do aprendente no processo de ensino e aprendizagem (BEHAR, 2009). Contudo, conforme salientado por Souza e Bonilla (2014),

[...] essa cultura não se limita apenas ao uso de novos equipamentos e produtos. Implica processos de experiências, de vivências, de produção, de socialização, e portanto, adquire um perfil cada vez mais multidimensional e não-linear. No contexto da cultura digital, potencialmente, todos podem comunicar, produzir, criar, publicar, comercializar, consumir e participar. E inventar, partilhar, construir, comunicar implica, fundamentalmente, imersão curiosa do interagente no cenário das redes tecnológicas que estão presentes no nosso cotidiano. Implica ainda a percepção dos novos desafios que se colocam aos sujeitos sociais, às instituições e aos governos para

darem conta das incertezas, inquietações, dúvidas e questionamentos que emergem deste contexto em constante mutação. É neste sentido que, hoje, a maior parte das reflexões acerca da formação dos sujeitos gravita em torno das análises e das mudanças trazidas pela cultura digital, no que diz respeito à constituição das pessoas, à convivência entre elas e à criação coletiva de saberes diversos. (SOUZA; BONILLA, 2014, p. 25)

Além de uma simples incorporação das TDIC, é preciso pensá-las como ferramentas pedagógicas que possibilitem a formação de um sujeito autônomo (BELLONI, 2009), buscando superar um trabalho pautado somente nas potencialidades técnicas em detrimento das possibilidades pedagógicas do uso dessas tecnologias. Isto vem ao encontro de Moran (2013), que demonstra sua preocupação quanto aos recursos tecnológicos não definirem a aprendizagem, já que esse processo complexo, contínuo e multifacetado envolve pessoas, projetos pedagógicos diversos, interações e gestão. Assim, para além do uso das tecnologias, responsabiliza-se os professores a atuarem efetivamente como mediadores interessantes, competentes e confiáveis (MORAN, 2013), mediadores que tenham uma atuação docente com embasamento e criticidade e que possam, por meio de processos reflexivos individuais, coletivos e orientados, rever e adaptar suas práticas em conjunto com o entendimento aprofundado sobre teorias.

Nessa mesma linha de pensamento, Mizukami (2006) argumenta que o professor deve possuir uma formação consistente e coerente que envolva conhecimentos sobre conteúdo específico, contextos formativos e processos de aprendizagem da docência, além de ser historicamente contextualizado quanto às políticas públicas educacionais e às teorias que embasam o conhecimento pedagógico. Dentre esse conjunto de saberes, concordando com Souza e Bonilla (2014), entende-se que os saberes ligados à cultura digital são importantes e necessários e que, com o uso crítico das tecnologias digitais pelos professores, há possibilidades de criação, inovação e socialização de conhecimentos.

Como fazem notar Souza e Bonilla (2014), é necessário que sejam considerados os processos de apropriação dessas tecnologias tanto para o uso dos docentes para suas próprias produções como para integrá-las ao processo de ensino e aprendizagem. A imposição de novidades aos professores não significa que estes apreenderam modelos diferentes e que irão aplicá-los em suas aulas a partir das novas técnicas que lhes foram apresentadas, uma vez que tais mudanças englobarão redefinições conceituais em um longo processo de reflexão, de apoio e do próprio aprendizado em ser professor (REALI et. al, 2008). Como faz notar Moran (2007),

[...] se ensinar dependesse só de tecnologias já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo. Ensinar e aprender são os desafios maiores que enfrentamos em todas as épocas e particularmente agora em que estamos pressionados pela transição de modelo de gestão industrial para o da informática e do conhecimento. (MORAN, 2007, p. 12)

Nesse sentido, compreende-se que o ensino reflexivo possibilite aos professores a oportunidade de que seja feita uma reflexão sobre sua prática para além dos métodos que serão aplicados aos conteúdos em sala de aula, mas de acordo com uma postura crítica assumida para que sejam ativos no desenvolvimento de seu trabalho a respeito do ensino e de outras exigências que se relacionam à sua prática pedagógica (ZEICHNER, 1993).

No Brasil, em 2005, assistiu-se à construção de uma mudança aparente do modelo pedagógico centrado no sujeito aprendente e autônomo ao longo do surgimento da EaD via internet, promulgada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), e que ocorreu juntamente com a expansão pública da educação superior por meio da criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) pelo Governo Federal brasileiro.

De acordo com Borges, Massetto e Reali (2018), isto se configurou como um evento importante para a mudança do contexto, do tempo de aprendizado e do ensino focado apenas na modalidade presencial para novas oportunidades de aprendizado mediadas pelas TDIC, integradas aos processos de ensino e aprendizagem. Moran (2013, p. 12), por seu lado, ao tratar desse tema, argumenta que, “Apesar de teorias avançadas, predomina, na prática, uma visão conservadora, repetindo o que está consolidado”.

Isso indica a necessidade de se construir práticas pedagógicas junto aos professores e à escola, considerando o uso dos recursos digitais, afastando-se de um modelo de incorporação curricular em que os teóricos (universidade) produzem e os práticos (professores em suas redes escolares) reproduzem instantaneamente. Dentro do mundo de possibilidades que compõem nosso contexto cultural atual - “a digitalização traz a multiplicação de possibilidades de escolha, de interação. A mobilidade e a virtualização nos libertam dos espaços e dos tempos rígidos, previsíveis, determinados” (MORAN, 2013, p. 14), questiona-se: de que forma estão sendo pensadas e desenvolvidas as iniciativas de formação docente? Há discussões em torno desse cenário digital?

É diante desses desafios de uma educação integral, de se considerar os avanços do mundo digital no processo educativo, que se discute o conceito de cultura digital e o que pode ser incorporado na formação docente.

Cultura digital: perspectivas atuais

O conceito de cultura digital não está consolidado; aproxima-se de outros como sociedade da informação, cibercultura, revolução digital e era digital. Utilizado por diversos autores, pensadores e ativistas, demarca a época atual – uma época em que as relações humanas são fortemente mediadas por tecnologias e comunicações digitais.

Para o sociólogo espanhol Castells (1999), a cultura digital pode ser definida em seis tópicos: habilidade para comunicar ou mesclar qualquer produto baseado em uma linguagem comum digital; habilidade para comunicar desde o local até o global em tempo real e, vice-versa, para poder diluir o processo de interação; existência de múltiplas modalidades de comunicação; interconexão de todas as redes digitalizadas de bases de dados ou realização do sonho do hipertexto de Nelson, com o sistema de armazenamento e recuperação de dados, batizado como Xanadú, em 1965; capacidade de reconfigurar todas as configurações, criando um novo sentido nas diferentes camadas dos processos de comunicação; constituição gradual da mente coletiva pelo trabalho em rede, mediante um conjunto de cérebros sem qualquer limite. Neste ponto, referimo-nos às conexões entre cérebros em rede e à mente coletiva.

Na atualidade, pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento no mundo ocidental vêm se dedicando ao desenvolvimento de estudos sobre currículo, formação integrada à cultura digital, considerado como um tema da ciência, que traz em seu bojo os conceitos de pluralidade, inter-relação, abertura e intercâmbio crítico de ideias, concepções, experiências e saberes sucedidos de distintas áreas de conhecimento, que se acrescentam com as tecnologias digitais, interferindo nos modos de pensar, fazer e se relacionar na sociedade atual.

A cultura digital é um fenômeno contemporâneo, expresso no dia a dia das pessoas (SAVAZONI; COHN, 2009) e definida por meio da “[...] interatividade, da interconexão e da inter-relação entre as pessoas, e entre essas e os mais diversos espaços virtuais de produção e disponibilização das informações” (KENSKI, 2013, p. 62). Por conseguinte, as práticas sociais, as formas de comunicação, interação, comercialização e comportamentos são

respaldadas por meio da cultura digital que está presente nas relações políticas, sociais, culturais e midiáticas. Na visão de Fantin e Rivoltella (2003),

A cultura digital é também uma cultura em que a portabilidade é às vezes o item mais importante. Os aparelhos estão se tornando cada vez menores e mais leves, para que possam ser levados no bolso: a tecnologia vira uma roupa, sem a qual é difícil sair de casa. Os aparelhos também estão cada vez mais potentes. Com eles é possível fazer muitas coisas, conectar-se, comunicar-se, editar textos e imagens. (FANTIN; RIVOLTELLA, 2003, p. 44)

A cultura digital permeia as ações humanas de forma natural, caracterizando novas posturas e experiências nos diferentes cenários sociais. Se a discussão considerar as ideias pós-estruturalistas - em que os significados são instáveis, processuais e negociáveis, e a realidade é social, histórica e subjetiva -, é possível compreendermos que o uso das TDIC se configura como produção cultural de uma determinada sociedade e é permeado por suas condições históricas e contingenciais (BERTOLAZZO, 2016).

O conceito de cultura digital ganha um novo contorno no entendimento de Bertolazzo (2016) sobre os estudos de Williams (1975), que considera o digital como parte de uma maneira específica de vida de um grupo ou de grupos de pessoas em um período histórico, e a cultura digital particular como um marcador cultural que envolve artefatos e sistemas de significados e de comunicação que demonstram e diferenciam os modos de vida atuais de outros. O autor defende que “[...] o digital não se refere apenas aos efeitos e possibilidades de uma determinada tecnologia, mas abrange formas de pensar e de desenvolver certas atividades que são incorporadas por essa tecnologia e que permitem a sua existência” (p. 11), o que envolveria a inter-relação estabelecida entre homens, máquinas e informações.

No âmbito da educação, essas experiências não são diferentes. Estudantes e professores estão inseridos nesse paradigma que influencia os comportamentos e as formas de comunicação. Desse modo, é preciso “[...]”

evitar ou superar o uso ingênuo dessas tecnologias, é fundamental conhecer as novas formas de aprender e de ensinar, bem como de produzir, comunicar e representar conhecimento, possibilitadas por esses recursos, que favorecem a democracia e a integração social” (ALMEIDA; PRADO, 2006, p. 18).

Conforme explicitado, a cultura digital permeia todas as dimensões sociais. Portanto, está presente nas relações de ensino e aprendizagem, integrando educação, tecnologias, currículo, avaliação da aprendizagem e demais componentes do processo pedagógico. Nesse sentido, refletir sobre as potencialidades no cenário de ensino e aprendizagem é papel da educação contemporânea, na perspectiva de contribuir com a inserção da cultura digital no currículo escolar. Dessa forma, como notam Savazoni e Cohn (2009),

O fantástico da cultura digital é que a tecnologia trouxe à tona mudanças concretas, reais e muito práticas em relação a tudo que está acontecendo no mundo, mas também reflexões conceituais muito amplas sobre o que é a civilização e o que nós estamos fazendo aqui (SAVAZONI; COHN, 2009, p. 45).

Concordando com as proposições apresentadas, Baratto e Crespo (2013, p. 17) afirmam que a cultura “[...] é um reflexo da ação humana, [...] criando formas, objetos, dando vida e significação a tudo o que o cerca. É essa ação humana que permitiu o surgimento do computador e, por conseguinte, o surgimento da cultura digital”. Defendem que a cultura digital passa a integrar “vários aspectos da vida humana, na aprendizagem pedagógica, na vida afetiva, na vida profissional, na simbologia da comunicação humana”. Desse modo, ela “não se transforma em digital”; ao contrário, “busca se adequar ao cenário digital, ao mundo virtual”.

O uso de tecnologias no contexto da educação é um fenômeno que não tem mais volta, uma ação que só tende a aumentar mediante o processo de

estruturação, consolidação e formação dos profissionais da área. A busca pela inserção da cultura digital no currículo e nas práticas educativas é uma defesa que deve estar pautada no projeto político-pedagógico das escolas, uma vez que, por meio da identidade das escolas, é possível visualizar o grau de importância que a cultura digital tem no âmbito dos processos de ensino e aprendizagem.

A compreensão dos profissionais da educação de que as tecnologias fazem parte da cultura social possibilita repensar o fazer pedagógico, bem como inseri-la no currículo escolar como forma de atualização e concretização dos anseios educacionais. Na perspectiva de Buckingham (2008, p. 5), “Os meios digitais, como a internet e os jogos de computador, realmente têm enorme potencial para o ensino, mas será difícil realizar esse potencial se persistirmos em considerá-los apenas como tecnologias, e não como formas de cultura e comunicação”.

Nessa perspectiva, percebe-se que “As tecnologias digitais são um fato inevitável da vida moderna” (BUCKINGHAM, 2008, p. 5). Portanto, cabe à educação e aos seus idealizadores a construção de alternativas, por meio da formação de professores e das condições estruturais das escolas, para que a cultura digital seja um mecanismo presente no fazer pedagógico e no processo de construção de conhecimento.

As tecnologias digitais têm revolucionado a nova geração digital, evidenciando que não dá mais para essas culturas ficarem confinadas a um espaço e tempo delimitados, passando a fazer parte da cultura, tomando lugar nas práticas sociais e ressignificando as relações na sociedade, ainda que nem sempre estejam presentes fisicamente com certa efetividade nas organizações educativas. De acordo com Silva e Almeida (2011),

A disseminação e uso de tecnologias digitais, marcadamente dos computadores e da internet, favoreceu o desenvolvimento de uma cultura de uso das mídias e, por conseguinte, de uma configuração

social pautada num modelo digital de pensar, criar, produzir, comunicar, aprender – viver. E as tecnologias móveis e a web 2.0, principalmente, são responsáveis por grande parte dessa nova configuração social do mundo que se entrelaça com o espaço digital. (SILVA; ALMEIDA, 2011, p. 4)

A cultura digital, por meio das tecnologias móveis, está presente na educação, em parte com os computadores portáteis, *tablets*, celulares ou outros aparelhos móveis que propiciam a conexão contínua e sem fio. Promove a comunicação síncrona/assíncrona, a interação em tempo real, a constituição de redes móveis entre “[...] pessoas e tecnologias nômades que operam em espaços físicos e não contíguos” (SANTAELLA, 2007, p. 200) e a fusão de fronteiras entre espaços físicos e digitais.

Para compreendermos o porquê, para quê, com quem, quando e como se integrar com a cultura digital por meio do uso das TDIC, é importante assumirmos uma posição crítica, questionadora e reflexiva diante da tecnologia que expresse o processo de criação do ser humano, com todas as suas ambiguidades e contradições, uma vez que

[...] o exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo (FREIRE, 2000, p. 102).

A formação de professores é essencial para a leitura e a posição crítica frente às tecnologias. Dessa forma, a formação de professores para a cultura digital inter-relaciona as diferentes dimensões das envolvidas no uso das TDIC, quais sejam: dimensão crítica humana, tecnológica, pedagógica e didática. A cultura digital, nessa perspectiva, torna-se o elemento norteador para as práticas contemporâneas, e sua leitura do mundo precede os anseios culturais.

Algumas considerações conclusivas

O propósito deste artigo foi refletir sobre as contribuições propiciadas pelo uso das TDIC na aprendizagem, ensino e desenvolvimento do currículo, bem como identificar as possibilidades de mudanças educacionais evidenciadas com sua inserção nas escolas e nas universidades ligadas a distintos sistemas de ensino público ou privado. Teve como argumento central a integração das tecnologias ao currículo, desenhando o termo currículo para cunhar o conceito em construção; a formação de professores; e a cultura digital. Para isso, utilizamos, como elemento fundante, o conceito de currículo enquanto uma construção social que se desenvolve na ação, em determinado tempo, lugar e contexto, com o uso de instrumentos culturais presentes nas práticas sociais. Esse levantamento permitiu-nos estabelecer um profícuo diálogo entre o currículo e a formação de professores. Este estudo aponta, ainda, alguns dos temas que emergem em relevantes debates sobre a formação de professores e a cultura digital.

Ass análises realizadas neste estudo, conduzido de forma coletiva com nossos pares, forneceu-nos referências para levantarmos novas possibilidades de diálogo entre o currículo praticado nos contextos de aprendizagem durante a formação de professores, o que sugere uma nova abordagem da inter-relação entre currículo e cultura digital. A concepção de currículo adotada neste estudo entrelaça currículo e cultura.

Nessa perspectiva, o professor pode lançar mão do potencial oferecido pelas TDIC e pela cultura digital para criar situações que propiciem o diálogo, o compartilhamento, a compreensão mútua, a complementaridade e a convergência entre os contextos do currículo formal e não-formal, no encontro entre múltiplas culturas, conhecimentos diversificados e saberes do passado e do presente rumo à reconstrução do futuro.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito Prado. Integração tecnológica, linguagem e representação. In: **Salto para o futuro**, Brasília, 2006.

APPLE, M. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

BARATTO, Silvana Simão; CRESPO, Luís Fernando. Cultura Digital ou Cibercultura. **Revista Científica Eletrônica UNISEB**, Ribeirão Preto, v.1, n.2, p. 16-25, ago./dez. 2013.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

BEHAR, P. A. **Modelos Pedagógicos em Educação a Distância**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 15–32.

BERTOLAZZO, S. F. O imperativo da cultura digital: entre novas tecnologias e estudos culturais. In: **Revista Caderno Comum**, Santa Maria, v.20,n.1, art 1, p.1 de 24, jan/abr.2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/ccomunicacao/article/view/22133>> Acesso em: 22 set. 2019.

BORGES, F. V. A.; MASSETTO, D. C.; REALI, A. M. M. R. A modalidade de EaD e o desenvolvimento de um trabalho de mentoria: contribuições do ambiente virtual de aprendizagem. In: Congresso Internacional de Educação e Tecnologias e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2018, São Carlos. **Anais...** São Carlos, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2019.

BUCKINGHAM, David. Aprendizagem e Cultura. Digital. **Revista Pátio**, ano XI, n. 44, p. 3-12, jan./abr. 2008.

CERNY, Roseli Zen; BURIGO, Carla Cristina Dutra; TOSSATI, Nayara Müller. O currículo na cultura digital: impressões de autores de materiais didáticos para formação de professores. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 25, n. 59, p. 341-353, maio-ago., 2016.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FANTIN, Monica. RIVOLTELLA, Pier Cesare. Cultura digital e formação de professores: usos da mídia, práticas culturais e desafios educativos. In: FANTIN, Monica. RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas (SP): Papyrus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. **Educar**, [S.l], n. 30, 2002. p. 27-56. Disponível em: <<http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20762/20602>>. Acesso em: 11 set. 2019.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.31, n.113, p. 1355-1379, out/dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2019.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. Campinas: Papyrus, 2003.

KENSKI, V.M. Educação e comunicação: interconexões e convergências. **Educação e Sociologia**, Campinas, v.29, n.104, p. 647-665, 2008. Edição especial.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papyrus, 2013.

MARCELO, C; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?** Madrid: Narcea, S.A., 2009. 171p.

MASSETTO, D. C. **Experiências emocionais e aprendizagens de mentoras no programa de formação online de mentores**. 2018. 356p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

MIGLIORANÇA, F. **Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes**. 2010. 347p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MIZUKAMI, M.G.N. Aprendizagem da Docência: Professores Formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.1, dez/jul 2005-2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em 15 set. 2019.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papyrus, 2007.

_____. Ensino e Aprendizagem Inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, M. J; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Orgs.) **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus Editora, 2013.

MOREIRA, A. F. B. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008.

NOVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de Mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, p. 77-95, 2008.

SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sérgio (Orgs). **Cultura Digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editorial Ltda, 2009.

SILVA, Givanildo da; VIANA, M. A. P. As tecnologias na educação: o papel da equipe gestora nas práticas pedagógicas. **Dialogia**, São Paulo, n. 32, p. 183-198, maio/ago. 2019.

SILVA, Tomás Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA Maria das Graças Moreira; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo, **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7 n.1 Abril/2011.

SOUZA, Joseilda Sampaio de; BONILLA, Maria Helena Silveira. A cultura digital na formação de professores. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Aracaju, v. 7, n. 14, p. 23-34, set./dez. 2014.

VIANA, M.A.P. **Formação de professores iniciantes em serviço na educação superior e suas implicações na prática pedagógica**. 2013. 208p. Tese (Doutorado em Educação) - PUC-SP, São Paulo, 2013.

ZEICHENER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

2010. 347p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.