

O currículo na cultura digital: impressões de autores de materiais didáticos para formação de professores

The curriculum in the digital culture: impressions of authors of didactic materials for teachers training

Roseli Zen CERNY¹
Carla Cristina Dutra BURIGO²
Nayara Müller TOSSATI³

Resumo

Este artigo tem por objetivo compreender os sentidos que autores de materiais didáticos atribuem ao currículo na cultura digital durante o processo de planejamento e desenvolvimento de um curso na modalidade a distância. A inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) ao currículo pode contribuir para construir ações colaborativas e formar uma sociedade mais democrática, favorecendo reconfigurações das práticas pedagógicas. Realizamos uma investigação qualitativa, buscando a compreensão do fenômeno em seu contexto, privilegiando a percepção dos sujeitos nele presentes, que mostram um imbricamento entre currículo e cultura digital, contribuindo para repensar a formação de professores.

Palavras-chave: Currículo. Cultura Digital. Material Didático. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

Abstract

This paper aims to comprehend the meanings the authors of didactic materials attribute to the curriculum in the digital culture during the process of planning and development of a distance education program. The integration of Digital Information and Communication Technologies (DICT) to the curriculum can contribute to construct collaborative actions and to form a more democratic society, favoring the redesign of the pedagogical practices. We carried out a qualitative research, aiming at the comprehension of the phenomenon in its context, highlighting the perceptions of the participant subjects, which show an overlapping between curriculum and digital culture, contributing to rethink teachers training.

Keywords: Curriculum. Digital Culture. Didactic Material. Digital Information and Communication Technologies.

-
- 1 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Doutora em Educação Currículo pela PUC/SP. Vice-Líder do Grupo de Pesquisa Itinera. Email: <rosezencerny@gmail.com>.
 - 2 Pedagoga. Professora do Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Coordenadora do Laboratório de Novas Tecnologias do Centro de Ciências da Educação/UFSC. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Email: <carla.burigo@ufsc.br>.
 - 3 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista de Pesquisa. Email: <naytosatti@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 25	n. 59	p. 341-353	maio/ago. 2016
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Contextualização

A discussão sobre a integração das tecnologias ao currículo tem demandado dos formadores de educadores uma discussão aprofundada sobre esse tema, seja na formação inicial, seja na continuada. Na formação inicial, as tecnologias ainda “[...] desempenham um papel modesto na preparação dos futuros professores, apesar das instituições de formação possuírem recursos humanos e estruturas para trabalhar neste domínio” (COSTA, 2013, p. 55). A formação recai, portanto, preponderantemente nos processos de formação continuada, a qual, mesmo sendo realizada em serviço, apresenta uma forte “[...] dicotomia entre teoria e prática, atividades pedagógicas dissociadas dos planejamentos disciplinares ou curriculares [...]” e predomínio nos aspectos instrumentais em detrimento do pedagógico, identificados como alguns dos entraves para a integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) ao currículo (CERNY, 2014a, p. 12).

Nesse contexto, a proposição de formações continuadas de educadores para integração das tecnologias às práticas pedagógicas é uma constante e, em sua maioria, realizada na modalidade a distância. Compreendemos que a discussão sobre essa integração vai estar ancorada nas concepções de currículo e de tecnologia dos formadores. Partindo dessa inquietação, nos propomos a investigar, neste estudo, os sentidos⁴ que autores de materiais didáticos atribuem ao currículo na cultura digital. Nossas inquietações surgem durante um processo de planejamento e desenvolvimento de um curso na modalidade a distância para Educação na Cultura Digital. Esse curso se constitui em um programa de formação de professores do Ministério da Educação, que tem como objetivo formar educadores (professores, formadores e gestores) para integrar crítica e criativamente as TDIC aos currículos escolares.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) apresenta como um de seus princípios formativos a autoria compartilhada. Assim, o material didático foi escrito por um professor pesquisador de universidade, especialista na temática relativa a um módulo de estudo, e um professor da educação básica. Também integraram a produção desses materiais algumas equipes de criação e desenvolvimento: Equipe de Vídeo, de Design Educacional, de Hiperídia e de Design Gráfico.

Este artigo apresenta, portanto, um recorte de uma pesquisa maior que objetiva acompanhar e analisar o processo de gestão e o desenvolvimento de materiais para cursos de educação a distância (CERNY, 2014b). Objetivamos compreender os sentidos que os autores dos materiais didáticos atribuem ao currículo, pois oferecem a possibilidade de pensar os processos formativos e vislumbrar o que se propõe para integração das tecnologias às práticas escolares. No curso em análise, a concepção de currículo no contexto da cultura digital se sustenta teoricamente na concepção de Almeida e Silva (2011, p. 8):

[...] currículo envolve tanto propiciar ao aluno a compreensão de seu ambiente cotidiano como comprometer-se com sua transformação; criar condições para que o aluno possa desenvolver conhecimentos e habilidades para inserir-se no mundo e atuar na sua transformação; ter acesso aos conhecimentos sistematizados e organizados pela sociedade como desenvolver a capacidade de conviver com a

4 “O sentido dá-se a partir de construções e confrontos que se constituem em articulação com os discursos do outro, ampliadas e expressadas pela cultura e pela temporalidade dos fatos e discursos [...]. Assim, o sentido não se dá isolado, mas em relação com o discurso do outro” (CERNY, 2009, p. 120).

diversidade cultural, questionar as relações de poder, formar sua identidade e ir além de seu universo cultural.

Dialogando com a compreensão das autoras, esse currículo estaria comprometido com a ampliação e diversificação do repertório sociocultural dos alunos a partir de suas experiências, promovendo, assim, uma apropriação crítica dos conhecimentos para além dos saberes escolares.

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) aqui analisado preconiza, ainda, como um dos pressupostos, a integração das tecnologias como ferramentas estruturantes da atividade pedagógica, sendo o acesso às TDIC uma condição essencial, mas não suficiente, pois:

[...] a inclusão desses sujeitos como indivíduos autônomos se dará pela apropriação consciente e crítica dessa cultura e de seus recursos. Isso demanda formação para o uso das tecnologias digitais voltada para a realização desse potencial. (RAMOS et al., 2013a, p. 7).

Com isso, investigar as compreensões para saber se elas refletem o PPC ou se distanciam dele será o nosso desafio nesta análise, pois entendemos que o material didático de forma ampla não oferece apenas conteúdos, mas também orientações pedagógicas aos professores, e constitui uma das partes fundamentais do currículo. O PPC traz a compreensão de que

[...] é por meio dos materiais que se consubstancia o projeto educativo de um curso na modalidade de Educação a Distância. [...] O material didático é o balizador da metodologia e da base epistemológica que norteiam as ações pedagógicas. Nele, não apenas fazemos o recorte dos conteúdos curriculares a serem abordados, é também por meio dele que estruturamos as ações de aprendizagem (individuais e coletivas) e que arquitetamos as interações, as parcerias, os pactos entre os professores, cursistas e demais envolvidos (RAMOS et al., 2013b, p. 5).

Do mesmo modo, a discussão a respeito desse tema se faz necessária e importante para que seja possível ressignificar o uso das tecnologias no contexto escolar e fazer uma apropriação crítica delas tanto nesse contexto quanto fora dele. A discussão dessa temática também é necessária para que possamos refletir a partir das escolhas curriculares e pensar como essas estruturam os materiais didáticos formativos que servirão como base para o trabalho do professor.

Realizar trabalhos no sentido de expor essa temática é uma forma de pressão política e social que abre espaço para discussões sobre possíveis caminhos para a escola e, com isso, também sobre a formação de um currículo que abarque o acesso ao conhecimento contemplando as diferentes linguagens da cultura digital. Desse modo, acreditamos que será possível a criação de novas narrativas e também “[...] novas condições de produção do saber e de práticas culturais de leitura e escrita, que incorpora imagens e signos, fazendo-se necessária e urgente a revisão dos processos de construção de conhecimentos” (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 64).

Entendemos que o material didático no contexto do processo formativo possibilita uma mediação entre cursista e professor, cursista e aprendizagem, e, segundo Neder (2009, p. 89), “[...] mais do que um meio para socializar conhecimentos, o material didático é o meio que possibilita a sustentação dos fundamentos epistemológicos concebidos para o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico”.

Compreendendo que a integração curricular das TDIC é uma questão complexa que envolve diferentes aspectos, sendo um deles o material formativo, interessa-nos desvelar como este opera na

constituição dos currículos efetivamente realizados, considerando o conjunto de políticas, teorias, valores e práticas que o configuram.

O texto está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresentamos uma discussão sobre o currículo, assumindo a perspectiva das teorias críticas; na sequência, focamos nosso olhar para integração do currículo e as TDIC; por fim, fazemos alguns recortes das falas dos autores, a respeito de currículo na cultura digital, visando captar como esse currículo é compreendido por esses sujeitos que integraram a produção dos materiais didáticos.

O Currículo

A discussão sobre currículo é complexa: mesmo parecendo simples responder à pergunta sobre *o que é currículo*, a resposta não é fácil. Currículo tem sido definido de formas muito diversas desde o início do século passado (LOPES; MACEDO, 2011). Os curriculistas consideram que o termo currículo é uma expressão polissêmica, isto é, o currículo contém em si uma diversidade de sentidos, mas é certo que o currículo é inseparável da cultura.

Sacristán (1999, p. 61) afirma que:

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (idéias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições.

Ao retomarmos historicamente o campo de estudos de currículo, veremos que a primeira elaboração sobre as teorias de currículo, intitulada *The Curriculum*, foi publicada em 1918, por Franklin John Bobbit, e ancora-se numa abordagem tecnicista e baseada no Taylorismo (CERNY, 2009). Essa perspectiva traz uma ideia fabril de formação. Assim, o desenvolvimento curricular era visto como um processo para moldar o sujeito às necessidades econômicas da sociedade. Nessa dimensão, “[...] Bobbitt passava, de mera transposição dos princípios gerais da administração científica à administração de escolas, para o domínio da teoria curricular” (KLIEBARD, 2011, p. 10). Essa abordagem influenciou fortemente os estudos sobre currículo e se mantém presente até os dias atuais, a exemplo do teórico Briani (2001), que concebe o currículo na mesma linha de pensamento de Bobbit. De acordo com Paraskeva (2004, p. 7, grifo do autor), nessa abordagem, a escola é vista:

[...] como uma fábrica e o currículo como processo de produção, em que as crianças eram vistas como ‘matérias-primas’ e os professores como controladores do processo de produção, assegurando que os ‘produtos’ eram construídos de acordo com as especificações meticulosamente traçadas e com o mínimo de desperdício.

As contribuições de Gimeno Sacristán (2000) ao campo de estudos sobre currículo nos auxiliam a refletir sobre esse tema a partir das teorias críticas, as quais, em geral, concebem o currículo como um instrumento de reprodução cultural e social, mas também entendem que ele pode constituir-se num instrumento de poder e resistência, impregnado por uma ideologia. Nessa perspectiva, o currículo é construção social que se constitui na relação de diferentes campos de atividade. Esse autor propõe, então, diversas dimensões para a compreensão do currículo:

O currículo prescrito: em todo sistema educativo existe algum tipo de prescrição, são os aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular servindo como ponto de partida para a elaboração de materiais, controle de sistema, etc.

O currículo em ação: é na prática, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor, concretizando-se nas tarefas acadêmicas, as quais, como elementos básicos, sustentam o que é a ação pedagógica, que podemos notar o significado do que são as propostas curriculares.

O currículo realizado: como consequência da prática se produzem efeitos complexos dos mais diversos tipos: cognitivo, afetivo, social, moral, etc. São observados por serem considerados 'rendimentos' valiosos e proeminentes do sistema ou métodos pedagógicos.

O currículo avaliado: através dele se reforça um significado definido na prática do que é realmente. Pressões exteriores levam a ressaltar na avaliação aspectos do currículo talvez coerentes, talvez incongruentes com os propósitos de quem prescreveu o currículo, de quem o elaborou, ou com os objetivos do próprio professor. (SACRISTAN, 2000, p. 104, grifo do autor).

Desse modo, compreende-se que o currículo não é neutro. Enquanto prática social, engloba conteúdos, práticas, procedimentos, instrumentos culturais, vivências; ou seja, é “[...] a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdadas e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (idéias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições” (SACRISTÁN, 1999, p. 61). A compreensão do currículo como cultura evoca a:

[...] necessidade de analisar outras questões, como a linguagem dos professores e os materiais utilizados, não apenas porque são mediadores da cultura na escola, mas porque são artífices do que se apresenta como cultura a professores e alunos, e que por sua vez propiciam diversos tipos de relações e interações entre eles e com a cultura mais ampla. (FANTIN, 2012, p. 442).

A diversidade de concepções e conceitos de currículo vai estar presente em nossas práticas cotidianas, encharcadas de crenças e ideologias; portanto, o reconhecimento dessa realidade poderá nos levar à construção de espaços de formação mais sensíveis à emancipação humana. Na atualidade, esse desafio se complexifica, pois convivemos com uma série de artefatos tecnológicos que nos informam, formam cotidianamente e fazem parte da cultura. No próximo tópico, vamos procurar compreender essa realidade.

Currículo na cultura digital

A decisão de integrar as tecnologias digitais ao currículo, por parte dos educadores, é sempre desafiadora, considerado que essa integração não poderá estar ancorada numa ideia simplista e equivocada com a suposição de que o acesso às TDIC em distintos espaços e tempos e o domínio instrumental dos seus recursos seja suficiente para propiciar um uso significativo na educação (COSTA et al., 2012). Para tal uso, é preciso que haja a inserção das TDIC no contexto educativo e cultural e, com isso, talvez seja possível a criação de espaços mais dinâmicos na produção de

conhecimento que possibilitem minimizar a superação da divisão social presente no acesso aos meios tecnológicos e seu uso.

Sibilia (2012) considera que o primeiro passo é equipar colégios e seus habitantes com tecnologia de ponta. Essa etapa, apesar de onerosa financeiramente, é a mais fácil de alcançar. A autora nos faz refletir acerca da resistência que há em incluir as TDIC ao currículo e ressalta que, frente a isso e às disputas de interesses, a parte menos complicada do processo é garantir o acesso, equipando as escolas. Isso não significa, porém, desconsiderarem-se as questões políticas, sociais e, muito menos, econômicas, mas são necessários mecanismos e estratégias que tornem a escola um espaço que privilegie as várias formas de ensino e aprendizagem, um espaço multicultural, democrático, espaço que abra lugar para as mais variadas discussões.

Esse uso, porém, não deve se limitar ao emprego das tecnologias como recursos didáticos, ou à inserção delas visando ao barateamento do ensino por meio da disseminação em massa. Nessa perspectiva, os equipamentos são incorporados à prática pedagógica como ferramenta neutra. Longe disso, pois, todos os instrumentos tecnológicos não se constituem em recursos neutros, mas carregam uma série de valores e modos de uso que estão implícitos.

O desafio subsequente dessa inserção é muito mais complexo e fundamental e constitui-se em integrar a tecnologia ao currículo num projeto pedagógico realmente inovador, identificando o potencial pedagógico que seja capaz de favorecer a aprendizagem dos alunos e, quiçá, promover a transformação social. Para viabilizar esse desafio, a formação de professores é prioritária nesse aspecto, tanto ou mais do que para lidar com os computadores e seus programas didáticos.

Compartilhamos da assertiva de Sibilia (2012) de que é preciso pensar nas tecnologias com uma forma de construção de melhores formas de aprendizagem e de diálogos no contexto escolar, e não como instrumentos que vêm para modernizar ou revolucionar a escola. Um currículo efetivo na cultura digital precisa, portanto, abarcar as TDIC de forma crítica e emancipadora. Para tanto, considerar esse currículo nos leva a compreender que, para abrir espaço às tecnologias no contexto escolar, elas não devem ficar isoladas em um espaço reservado. As tecnologias podem ser contempladas como mediadoras do processo de ensino e aprendizagem, com vistas ao fortalecimento da democracia e da autonomia.

Desta forma, o emprego das tecnologias na educação como coadjuvantes nos processos de ensino e aprendizagem para apoio às atividades ou, ainda, para motivação dos alunos, gradualmente dá lugar ao movimento de integração ao currículo do repertório de práticas sociais de alunos e professores típicos da cultura digital vivenciada no cotidiano. (ALMEIDA; SILVA, 2011, p. 4).

Temos a compreensão de que o uso das TDIC no contexto escolar de modo crítico e reflexivo pode servir como mediador do processo educativo e contribui para criar um diálogo entre a produção de novos saberes, o currículo e o contexto da escola. Costa et al. (2012) e Sibilia (2012) corroboram as ideias de Almeida (2002, p. 74), pois entendem “[...] que as tecnologias devem ser incorporadas ao currículo de modo a permitir construção e reconstrução de conhecimento e não como um instrumento para modernizar um ensino tradicional”.

Dar condições para que o professor compreenda e avalie as TDIC e o currículo de forma crítica e, assim, potencializar o seu uso na prática pedagógica, possibilitando o diálogo do aluno com o conhecimento, torna-se o desafio dos processos formativos.

A formação do professor para o uso das TDIC é referência para sua prática pedagógica e assim a concepção embasadora e as práticas desenvolvidas no processo de formação se constituem como inspiração para que ele possa incorporar as TDIC ao desenvolvimento do currículo. Logo, a problemática da integração das TDIC na educação precisa levar em conta a formação de professores em articulação com o trabalho pedagógico e com o currículo, que é reconfigurado no ato pedagógico pelos modos de representação e produção de conhecimentos propiciados pelas TDIC (ALMEIDA; SILVA, 2011, p. 7).

A inserção das TDIC no âmbito escolar também deve ser pensada e encorajada pelos sujeitos que fazem parte desse contexto. A integração das tecnologias ao currículo envolve repensar a relação entre a prática e a teoria e, para tal, é preciso que o professor tenha conhecimentos sobre as potencialidades do uso das tecnologias, a fim de que possa utilizá-las para sua própria aprendizagem e em sua prática pedagógica. Almeja-se que o professor possa fazer o movimento de refletir sobre as possibilidades que envolvem o uso das TDIC e sobre as contribuições que seu uso pode trazer para repensar o currículo.

Ao discutir o potencial transformador das TDIC na Educação, Costa (2013, p. 50) acredita que estamos diante de algo sem “[...] paralelo na história da instituição escolar”, justificando pelo enorme potencial das TDIC como ferramentas de aprendizagem a possibilidade que o uso das TDIC pode propiciar na construção de uma nova cultura de aprendizagem e o potencial que “[...] essa nova realidade pode provocar em termos de relevância e incremento do papel da escola no desenvolvimento da sociedade em que está inserida” (COSTA, 2013, p. 50).

Diante desse contexto, é crucial a discussão sobre a formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada. No contexto brasileiro, a formação para o uso das tecnologias tem acontecido com ênfase na formação continuada, pois a formação inicial está longe de integrar essas questões aos currículos das licenciaturas. No entanto, as pesquisas têm mostrado que a formação dos professores ainda é realizada com uma preponderância essencialmente técnica e instrumental (CERNY, 2014b; CETDIC, 2011; 2012), revelando o longo caminho que temos que percorrer para as mudanças acontecerem de fato na escola.

Caminho metodológico

Este artigo é um recorte de uma pesquisa que está sendo realizada a partir do registro do processo de planejamento e de desenvolvimento da produção dos materiais do Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital, realizado na modalidade a distância, e coordenado por uma universidade pública do Estado brasileiro. Assim, a pesquisa tem por objetivo compreender, a partir do princípio da gestão coletiva e da autoria compartilhada, o processo de concepção, desenvolvimento e de gestão do referido curso (CERNY, 2014b).

O processo de desenvolvimento desse curso, bem como dos materiais que o compõem, tem como proposta um exercício contínuo e coletivo de uma equipe multidisciplinar, formada por Comitê Científico e Pedagógico (CCP), composto por docentes e pesquisadores de universidades brasileiras; Equipe de Criação e Desenvolvimento, subdividido em Designer Educacional (DE), Designer de Hipermídia (DH) e Designer de Vídeo (DV); além de autores provenientes de universidades brasileiras (AU) e autores da Escola Básica (AB) e professores de escolas públicas da Educação Básica.

Propomo-nos compreender, neste artigo, os sentidos atribuídos ao currículo na cultura digital dos sujeitos que participaram como autores (AU e AB) na produção dos materiais didáticos para um curso de formação de professores para cultura digital.

Optamos por uma abordagem qualitativa, caracterizada pela busca da compreensão do fenômeno em seu contexto, privilegiando essencialmente a percepção dos sujeitos nele presentes. Nessa perspectiva, o pesquisador assume uma atitude aberta em relação ao que observa, para ter uma compreensão do objetivo a ser alcançado mediante a sua inserção no contexto da pesquisa (CHIZZOTTI, 1995). Assumimos o que orientam Bogdan e Biklen (1994), segundo os quais trabalhar com o método qualitativo é travar uma espécie de diálogo entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa.

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dados estes não abordados por aqueles de uma forma neutra. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Entre os teóricos e pesquisadores que utilizam essa abordagem, há um pressuposto básico: o de que o conhecimento é uma obra coletiva; ou seja, requer o envolvimento de todos os que participam do seu processo. A investigação qualitativa caracteriza-se também pela coleta de dados ricos em pormenores descritivos, referentes a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

No processo de pesquisa, fizemos a interlocução com os autores de materiais digitais – professores de universidades e professores da Educação Básica. Trouxemos para o diálogo as falas de doze autores; destes, nove são professores de universidade, aqui designados com a sigla (AU), e três são professores da Escola Básica, identificados pela sigla (AB). A escolha por trabalhar somente com esses doze sujeitos se justifica, pois, até o momento, tínhamos somente essa população como amostra. Analisaremos apenas as falas dos autores por compreendermos que fizeram parte da delimitação dos conteúdos e procedimentos que integraram o material didático.

As falas nos foram concedidas por meio de uma entrevista semiestruturada, e os sujeitos foram convidados a participar da entrevista para contribuir com suas experiências no referido curso. As indagações foram realizadas observando-se a categoria da autoria compartilhada, por meio do seguinte questionamento: o que você entende por currículo na cultura digital? A partir da análise das entrevistas, pretendemos compreender os sentidos atribuídos ao currículo e suas conexões com a proposta do PPC, aliada a uma visão crítica de currículo.

Compreensões dos sujeitos sobre o currículo na cultura digital

Em nossas análises, buscamos compreender em que medida os autores atribuem sentido às suas falas quanto à incorporação das TDIC ao currículo, com a perspectiva de transformação, mas que essa transformação não seja idealizada para mera modernização desse espaço, e sim para a construção e reconstrução do conhecimento (SIBILIA, 2012). Com isso, analisaremos em que medida os sujeitos da pesquisa (AB e AU) pensam a integração das TDIC como possibilidade de mudança no currículo e se consideram que tais mudanças podem contribuir para melhorar o

processo de ensino e aprendizagem e se podem auxiliar para reinventar a própria escola.

Ao serem perguntados o que compreendem por currículo na cultura digital, a maioria dos sujeitos entrevistados (AU e AB) considera a cultura digital uma forma de ressignificar o currículo escolar e que é preciso construir outro modelo de escola. O AU1 compreende que o currículo e a escola precisam se transformar em vários aspectos, tendo como desafio trabalhar com o conhecimento nesse contexto digital.

O maior desafio que eu penso que a escola tem e que a gente tenha também como formador, é justamente a gente pensar essa transformação do currículo. Veja, não adianta a gente falar em interdisciplinaridade, não adianta a gente dizer que é necessário mudar, sem que esse contexto mesmo, vamos dizer, do uso das tecnologias porque é uma outra escola, é uma outra estrutura em termos, vamos dizer assim, até da organização desse processo, né? De você trabalhar o que seja o conhecimento. (AU1).

Percebemos, na fala de AU1, o sentido de currículo como possibilidade de transformação, apontada por Sacristán (2000), segundo o qual o currículo é um instrumento de poder e resistências.

Corroborando essa perspectiva, AU3 considera que a escola precisa repensar sua organização, e a compreensão da cultura digital pode contribuir para esse repensar, especialmente no que se refere às práticas pedagógicas cristalizadas. Segundo ele, a cultura digital pode auxiliar para o melhoramento de tais práticas. Essa fala vai ao encontro do que preconiza o PPC do curso no que se refere às práticas em sala de aula. O documento traz a concepção de que o “[...] uso das TDIC poderá auxiliar a criar novas práticas pedagógicas, gerando novas ideias e novos conceitos, além de novos métodos e processos nas diferentes disciplinas” (RAMOS, 2013a, p. 19). Também evidenciamos a compreensão de que a incorporação das TDIC por si só não ocasiona uma mudança, mas que é preciso que as práticas pedagógicas sejam pensadas no sentido de promover a construção do conhecimento.

[...] Eu não sei te dizer se é o currículo dentro da cultura digital ou, se é a Cultura digital dentro do currículo, eu acho que é uma integração. Não é um dentro do outro [...] é uma assimilação recíproca [...] a cultura digital é uma coisa mais ampla, ela está na sociedade e eu acredito [...] que a cultura digital possa impactar, no bom sentido, práticas que já não funcionam independente da cultura digital. E que a cultura digital possa renovar esse currículo de alguma forma [...] Que se mude um pouco os tempos, o espaço, a organização da escola em função das ideias, ou pelo menos, dos novos tempos da cultura digital, dos novos espaços, porque nós tínhamos e temos há muito tempo que lugar de aprender é na escola [...] Então eu acho que a cultura digital pode ajudar a escola a [...] a repensar o seu currículo. (AU3).

Encontramos, na fala de AU5, evidências da perspectiva das autoras Almeida e Silva (2011, p. 4), que compreendem que “[...] as tecnologias e currículo passam a se imbricar de tal modo que as interferências mútuas levam a ressignificar o currículo e a tecnologia”. Esse entrevistado também considera que a cultura digital pode provocar uma mudança no âmbito da escola e nos faz refletir sobre o papel dessa instituição:

Então, eu acho que o currículo escolar, ainda que esse processo não seja totalmente controlado, consciente, impossível isso, pelos atores escolares, ele dialoga, ele interfere na cultura de maneira mais ampla. O Digital é parte dessa cultura, não

é a parte, vamos dizer, fundamental, ou que é mais importante; é parte, é um elemento que faz parte dessa cultura. Então, inevitavelmente a escola tem que se relacionar com isso, acho que ela, quer queira ou quer não, ela já se relaciona. (AU5).

A fala de AU5 ainda faz referência à cultura digital que se (inter) conecta com a cultura da escola, considerando que a escola passa a interagir com a cultura digital.

As falas de AU3 e AU5 também sinalizam o que as autoras Almeida e Silva (2011, p. 3) afirmam, ao considerarem que as “[...] tecnologias passaram a fazer parte da cultura, tomando lugar nas práticas sociais e ressignificando as relações educativas ainda que nem sempre estejam presentes fisicamente nas organizações educativas”. Essas falas nos possibilitam refletir sobre a ressignificação do currículo na perspectiva da cultura digital. Apontam que o currículo pode ser ressignificado de forma reflexiva e crítica pelos sujeitos que fazem parte do próprio contexto da escola: gestores, professores e alunos.

A fala de AU4 revela um descrédito no potencial de mudança da escola ao considerar que *não tem espaço*. Encontramos nessa fala o que nos aponta Sibilia (2012) acerca da resistência que há em se incluir as TDIC ao currículo e que, frente à resistência, trava-se um cenário de disputas de interesses. O descrédito em relação à escola é frequente, no entanto essa instituição guarda em si um enorme potencial, pois, quando um coletivo escolar opta por mudanças acordadas coletivamente, a possibilidade de transformação torna-se enorme.

Mesmo com toda a inserção de tecnologias na escola, a escola ainda é fechada, porque ela tem essa dimensão autoritária de um currículo fechado e que não tem espaço para acomodar as inovações do mundo moderno e nem dos sujeitos que são os sujeitos desse currículo (AU4).

A relação entre teoria e prática é visualizada nas falas dos AU9 e AB1 e AU8, ao sinalizarem que consideram o currículo na cultura digital como algo carregado de elementos mais dinâmicos e que está em constante movimento. Podemos compreender que esse currículo mais dinâmico poderá possibilitar a aproximação da teoria com a prática para pensar de forma crítica e criativa nas possibilidades de interação com as TDIC, elaborar novas formas de aprendizagem e construir novos conhecimentos.

O currículo na cultura digital [...] não fica restrito à organização de disciplinas, mas principalmente, em relação a métodos, questões e temas que se desenvolvem de diferentes formas, podendo ser mais ou menos fragmentado, ou mais ou menos integrado, [...], pois professores e alunos estão expostos cotidianamente a inúmeras situações de aprendizagem, de interpretações e elaborações multidisciplinares. (AU9).

O currículo é algo assim, que ultrapassa esse limite de uma grade de conteúdos e que a gente tem que inclusive, em um curso como esse de especialização em educação na cultura digital, vivenciar o currículo também nessas (TDIC), né? Nessas tecnologias digitais da informação e da comunicação, ou seja, reconhecê-las como integrantes desse currículo, né? Não é um currículo separado, solto que está ali e que tem a tecnologia, elas fazem parte desse currículo que a gente vivencia. (AB1).

Nessa ótica, a escola abre-se para o mundo e o mundo adentra a escola, em uma convergência entre a escola e a vida. (AU8).

Esses depoimentos dialogam com uma proposta de *Web Currículo*, que fundamenta o conceito de currículo do PPC, entendida por:

[...] propiciar a articulação entre os conhecimentos do cotidiano do universo dos alunos, dos professores e da cultura digital com aqueles conhecimentos que emergem nas relações de ensino e aprendizagem e com os conhecimentos considerados socialmente válidos e sistematizados no currículo escolar (ALMEIDA; SILVA, 2011, p. 9).

As análises nos possibilitam inferir que os autores de materiais didáticos do curso pesquisado atribuem sentidos diferentes e complementares sobre o que compreendem por currículo na cultura digital. Há uma similaridade entre o que preconiza o PPC e o discurso dos autores, exceto o daqueles que acreditam que a integração das TDIC pode reconfigurar a escola, mas que é necessário inventar uma nova instituição, e o dos que consideram que essa instituição é fechada demais para qualquer mudança. Para a maioria dos pesquisados, a integração das TDIC ao currículo tem o sentido de se repensarem as práticas pedagógicas.

Considerações finais

O estudo em pauta procurou trazer os sentidos que autores de materiais didáticos atribuem ao currículo na cultura digital. Nossa análise foi realizada com autores de módulos de um curso de especialização para formação de professores, que objetiva integrar as tecnologias ao currículo escolar.

Nossas opções teóricas resgatam a concepção de currículo, optando por uma perspectiva crítica. Trouxemos para nossa discussão alguns autores que têm se debruçado para compreender a integração das TDIC ao currículo. Essa discussão é complexa e traz no seu bojo o debate dos elementos que fazem parte dos processos educativos em seus aspectos políticos e metodológicos. Ao compreendermos o currículo enquanto cultura, comungamos com uma perspectiva que propõe a apropriação das tecnologias a partir de um projeto coletivo que visa à emancipação dos sujeitos envolvidos, formando com as mídias, para as mídias e sobre as mídias.

A partir do recorte das falas feito neste estudo, é possível compreender que a maioria dos sujeitos que participou da construção dos materiais didáticos para o Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital, deu voz ao currículo na cultura digital, pois compreende que o currículo está na cultura digital, assim como a cultura digital está no currículo, por meio de uma relação de interação, com possibilidades concretas de se pensar a prática pedagógica.

Os sentidos atribuídos pelos autores dos materiais didáticos com relação à inserção das TDIC ao currículo contribuem no delineamento de um caminho para reflexões de novas práticas pedagógicas com o uso crítico e criativo das TDIC. Esse movimento requer a demanda de uma formação que possibilite ao educador pensar sobre sua prática e os novos sentidos a serem desvelados no processo de interação com o aluno já inserido na cultura digital.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. de. Incorporação da tecnologia de informação e comunicação na escola: vencendo desafios, articulando saberes e tecendo a rede. In: MORAES, Maria Candida (Org.). **Educação a distância: fundamentos e práticas**. Campinas: Unicamp/NIED, 2002. p. 71-79.

_____.; SILVA, M. G. M. da. Currículo, Tecnologia e Cultura Digital: espaços e tempos de Web Currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n.1, p. 1-19, abr. 2011.

_____.; VALENTE, J. A. Integração Currículo e Tecnologias e a Produção de Narrativas Digitais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, Set/Dez 2012.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRIANI, M. C. O ensino médico no Brasil está mudando? **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 25, n. 3, p. 73-77, set./dez. 2001.

CERNY, R. Z. **Gestão Pedagógica na Educação a Distância**: análise de uma experiência na perspectiva da gestora. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

_____.; ALMEIDA, J. N. de; RAMOS, E. M. F. Formação Continuada de Professores para a Cultura Digital. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 12, p. 1331-1347, maio/out. 2014 a.

_____. **Educação na Cultura Digital**: uma proposta de construção coletiva. Projeto de pesquisa. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Centro de Ciências da Educação – CED. Florianópolis: Laboratório de Novas Tecnologias - LANTEC, 2014b.

CETD/C. **TDIC Educação 2010**: pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nas escolas brasileiras. São Paulo: CGI, 2011.

_____. **TDIC Educação 2011**: pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nas escolas brasileiras. São Paulo: CGI, 2012.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

COSTA, F. O potencial transformador das TIC e a formação de professores e educadores. In: ALMEIDA, M. E.; DIAS, P. (Ed.). **Cenários de Inovação na Sociedade Digital**. São Paulo: Loyola Editora, 2013.

COSTA, F. et al. **Repensar as TIC na Educação**: o professor como agente transformador. Lisboa: Santillana, 2012.

FANTIN, M. Mídia - Educação no Ensino e o currículo como prática cultural. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 437-452, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/fantin.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2015.

KLIEBARD, H. M. Burocracia e Teoria do Currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 5-22, jul/dez. 2011.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias De Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

NEDER, M. L. C. O texto como elemento de mediação entre os sujeitos da ação educativa. In: POSSARI, L. H. V.; NEDER, M. L. C. (Org.). **Material Didático para a EaD: Processo de Produção**. Cuiabá: EdUFMT, 2009. Disponível em: <http://www.uab.ufmt.br/uab/images/livros_download/material_didatico_para_ead_processo_de_producao.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2015.

PARASKEVA, J. M. Introdução crítica: uma abordagem simplista para um fenômeno complexo. In: _____. **O currículo**. Lisboa: Didática, 2004. p. 7-27.

RAMOS, E. M. F. et al. Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital. **Documento Base**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013a.

_____. Curso de especialização em educação na cultura digital: guia de diretrizes metodológicas. **Diretrizes Metodológicas**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013b.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SIBILIA, P. **Redes ou Paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

Recebimento em: 11/11/2015.

Aceite em: 05/12/2015.