

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES EM CULTURA DIGITAL: um estudo da estrutura e organização curricular do Curso de especialização Educação na Cultura digital¹

PUBLIC POLICY OF CONTINUOUS TRAINING FOR TEACHERS IN DIGITAL CULTURE: a study of the structure and curricular organization of Education Specialization Course in Digital Culture

Rosivaldo Gomes²

Resumo: O presente artigo trata sobre algumas reflexões a respeito de políticas públicas de formação continuada em educação digital oferecidas pelo Ministério da Educação (MEC) para professores da educação básica. Na primeira parte do texto apresento, a partir de autores e de documentos oficiais, a necessidade de discussões teórico-metodológicas envolvendo tecnologias e mídias digitais nos currículos de formação inicial e em cursos de formação continuada. Em seguida, trato do papel das Tecnologia Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no ensino e a proposta de webcurrículo. Por fim, analiso um recorte de dados referentes à estrutura e organização curricular de um projeto-piloto – Curso de Especialização Educação na Cultura digital– apoiado pelo MEC e elaborado pela Universidade Federal de Santa Catarina, o qual é destinado a professores da educação básica. Mesmo sendo uma análise não aprofundada é possível dizer que a opção por formar professores para atuarem no contexto da cultura digital e para o uso das tecnologias e mídias digitais em sala de aula começa a ser um tema que entrou na agenda do MEC e de suas secretarias. Além disso, já é possível observar, a partir do curso em análise, mudanças teórico-metodológicas nos formatos dos cursos de formação continuada oferecidos aos professores das redes públicas.

Palavras-chave: Formação docente. Políticas públicas. Tecnologias digitais. Currículo.

Abstract: This article deals with some reflections on public policy continuing education in digital education offered by the Ministry of Education (MEC) for teachers of basic education. In the first part of the present, from authors and official documents the need for theoretical and methodological discussions involving technology and digital media in initial training curricula and continuing education courses. Then it treats the role of Information and Communication Digital Technology (TDIC) in education and the proposed webcurrículo. Finally, we analyze a data cut regarding the structure and curricular organization of a pilot project - Education Specialization in Culture digitally supported by MEC and prepared by the Federal University of Santa Catarina, which is aimed at basic education teachers. Although a not-depth analysis, one can say that the choice of train teachers to work in the digital culture and the use of technology and digitas media in the classroom began to be a subject that entered the MEC agenda and its secretariats. In addition, it is possible to observe from the

1 Agradeço a profa. Dra. Roxane Rojo pela leitura das primeiras versões deste artigo e pelas sugestões de alterações a respeito da temática discutida.

2 Doutor em Linguística Aplicada – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas/IEL-UNICAMP. Professor Adjunto do Departamento de Letras, Arte e Comunicação da Universidade Federal do Amapá-UNIFA. Rosivaldounifap12@gmail.com

ongoing analysis, theoretical and methodological changes into the formats of continuing education courses offered to teachers of public networks.

Keywords: Teacher education. Public policy. Digital technologies. Curriculum.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A acelerada e expressiva expansão das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) ou Tecnologias Digitais de Rede (TDR)³ como define Teixeira (2010), já estão sendo refletidas na educação e exigindo dos professores a aquisição de novos saberes docentes (TARDIF, 2002) que, em articulação com os já apreendidos pelos docentes, possam ajudar a lidar com as demandas de ensino e aprendizagem que também estão surgindo a partir dessa expansão e presença das tecnologias digitais em sala de aula.

A respeito do conjunto de saberes docentes e sua relação com a formação profissional dos professores e ainda com o próprio exercício da docência, Tardif (2002) mostra-nos que o professor, em sua prática, mobiliza quatro tipos diferentes de saberes, sendo eles: a) os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); b) os saberes disciplinares; c) os saberes curriculares e, por fim, e) os saberes experienciais⁴. Nesse sentido, Tardif (2002) propõe ainda que, em função do saber docente ser “formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (p.54), devemos entendê-lo e considera-lo, portanto, como um saber plural constituído de diversas origens e que é ressignificado a cada momento na prática escolar.

Essa colocação feita pelo autor, direciona-nos, em certa medida, ao seguinte questionamento: Em que momentos, em contexto de formação continuada em educação digital, os saberes/práticas de professores sobre tecnologias digitais, no sentido não só de uso técnico ou funcional, mas para além desse uso, isto é, pedagógico, crítico, criativo e reflexivo, são considerados?

Buscando responder a esse questionamento, neste artigo, que origina-se de algumas reflexões e análises a respeito de uma política pública de formação continuada para

³ Neste artigo assumirei a primeira nomenclatura conforme defendem Almeida e Silva (2011) e Almeida e Valente (2012) e Rojo e Peixoto (2014).

⁴ Para detalhamento dos tipos de saberes conferir a obra intitulada *Saberes Docentes e Formação Profissional* de Maurice Tardif, publicado no Brasil pela Editora Vozes.

professores da educação básica envolvendo tecnologias digitais⁵ - Curso de Especialização Educação na Cultura digital, detalhado mais adiante -, intento, com base em discussões teóricas sobre tecnologias digitais, formação de professores e webcurrículo apresentar uma análise de caráter qualitativo-interpretativista, situando-a, mais especificamente no campo da Linguística Aplicada, da estrutura e organização curricular do referido curso, o qual foi oferecido, a partir de 2014, pelo Ministério da Educação em parceria com algumas universidades federais para professores da educação básica da rede estadual e municipal de três estados.

O interesse por discutir essa política pública de formação continuada justifica-se pela necessidade de trazer, para o campo de pesquisas em Linguística Aplicada, reflexões a respeito do papel das tecnologias digitais na formação continuada de professores e também sobre o uso dessas tecnologias e mídias digitais nas práticas de sala de aula. O interesse pelo estudo também está relacionado com minha pesquisa de doutorado (em andamento) *Leitura de gêneros multissemióticos e multiletramentos em materiais didáticos de Língua Portuguesa para o ensino médio*, na qual discuto a integração de objetos educacionais digitais de leitura à atividades de livros didáticos impressos do ensino médio, os quais foram distribuídos pelo Programa Nacional de livros didáticos (PNLD/2015).

Nesse sentido, a análise, aqui empreendida, torna-se relevante, pois essa integração de tecnologias digitais ao currículo escolar ainda apresenta lacunas quando o assunto refere-se à formação de professores, sendo necessário, portanto, desdobramentos teórico-metodológicos que possam ajudar na discussão a respeito da necessidade de ser considerado, nos cursos de licenciatura das universidades públicas, a reformulação do currículo da formação inicial para ampliação e, em hipótese futura, a incorporação das tecnologias e mídias digitais tanto na formação inicial quanto na formação continuada.

Assim, na primeira parte do texto apresento, a partir de autores e de documentos oficiais, a necessidade de discussões teórico-metodológicas envolvendo tecnologias e mídias digitais nos currículos de formação inicial e em cursos de formação continuada para professores da educação básica. Em seguida, trato do papel das Tecnologia Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no ensino e a proposta de webcurrículo feita por Almeida (2010; 2013); Almeida e Silva (2011); Almeida e Valente (2011, 2012). O estudo situa-se no

⁵ Essas discussões e análises originam-se a partir de minha participação na disciplina Mediação Tecnológica no Ensino de Língua Materna e Língua Estrangeira, ministrada pela profa. Dra. Roxane Helena Rodrigues Rojo durante o 1º semestre de 2015, no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL/UNICAMP).

campo da Linguística Aplicada, sendo uma pesquisa documental de abordagem qualitativo-interpretativista (MOITA-LOPES, 1994).

Por fim, apresentadas as discussões teóricas que embasam este estudo, analiso um recorte de dados referentes à estrutura e à organização curricular de um projeto-piloto – Curso de Especialização Educação na Cultura digital – oferecido pelo MEC e elaborado pela Universidade Federal de Santa Catarina, o qual é destinado a professores da educação básica. Pelos resultados obtidos é possível dizer que a opção por formar professores para atuarem no contexto atual em que vivemos de cultura digital e para o uso das tecnologias e mídias digitais em sala de aula começa a ser um tema que entrou na agenda das políticas públicas de formação dos programas do MEC e de suas secretarias.

A partir da análise feita também observamos que os objetivos do curso, bem como sua estrutura e organização curricular deixam entrever que as tecnologias e as mídias digitais não são privilegiadas como ferramentas em si mesmas, mas sim são apresentadas como meios que objetivam proporcionar/favorecer possibilidades de aplicações das TDIC nos percursos de aprendizagens dos alunos cursistas, de forma mais crítica, reflexiva e criativa, no sentido de expansão do o acesso à informação atualizada e, principalmente, na promoção da criação de comunidades colaborativas de aprendizagem que privilegiem a construção do conhecimento, a comunicação e a gestão articulada entre as áreas administrativa, pedagógica e informacional da escola.

3 EDUCAÇÃO NA CULTURAL DIGITAL E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: QUE “TREM” NOVO É ESSE NA FORMAÇÃO DOCENTE?

Discutir políticas de formação de professores, no contexto brasileiro, não é um tema recente conforme propõe Gatti (2010). De acordo com a autora, a preocupação sobre a “formação de docente para o ensino das “primeiras letras” em cursos específicos foi proposta no final do século XIX com a criação das Escolas Normais” (GATTI, 2010, p. 1356) e, ao longo do século XX e início do século XXI, essa preocupação ampliou-se, sendo legitimada não só no discurso oficial, mas também se tornando interesse de muitos pesquisadores em diversas áreas do conhecimento nas universidades.

Atualmente, a temática sobre formação de professores novamente está em foco, estando agora, agora, atrelada às discussões sobre tecnologias, principalmente as digitais. Trabalhos como “Letramentos Digitais e Formação de Professores” (BUZATO, 2006); “Letramento digital e formação de professores (FREITAS, 2010); “Inclusão digital do profissional professor: entendendo o conceito de tecnologia (BRITO, s/d); para citar alguns,

têm advogado e, até mesmo proposto um olhar mais reflexivo sobre a formação de professores envolvendo tecnologias, principalmente no sentido de refletir sobre “a que educação estamos nos referindo e para que tipo de sociedade” (BRITO, 2006, p. 1) buscamos formar hoje o professor.

Ainda no bojo dessas reflexões sobre esse novo olhar a respeito da formação de professores, cabe também lembrar que, pensada como um processo e não como um produto, a formação continuada, nessa perspectiva que envolve tecnologias digitais, torna-se ainda mais complexa, pois muitos programas ao enfatizarem o uso e a incorporação das TDIC na escola deixam de lado ou pouco discutem o fato de que “é necessário que o professor entenda a tecnologia como um instrumento de intervenção na construção da sociedade democrática contrapondo-se a qualquer tendência que a direcione ao tecnicismo, à coisificação do saber e do ser humano” (BRITO, 2006, p. 16).

No sentido de garantia de uma formação em perspectiva tecnológica ou como venho denominando de formação continuada em cultural digital voltada para professores da educação básica, o Ministério da Educação – MEC, tem apresentado, de forma ainda tímida, cursos de formação continuada para docentes envolvendo tecnologias digitais, objetivando proporcionar formação que possa dar conta dessa necessidade digital que, em certa medida, falta aos professores.

Alguns desses programas/cursos objetivam apresentar aos professores possibilidades de uso das tecnologias e mídias digitais nos processos de ensino e aprendizagem, todavia não mais para o uso técnico ou funcional, mas no sentido de se considerar que a implementação/incorporação das tecnologias digitais na escola exige dos profissionais um autêntico e genuíno processo reflexivo e isso só é possível quando os sujeitos implicados sentem-se autônomos e responsáveis pelos seus processos de ensino e aprendizagem (ALMEIDA, 2010).

Nesse sentido, a possibilidade de integração das TDIC, mídias digitais e da *Web 2.0*⁶ às práticas de ensino do letramento escolar tem exigido do professor e também da organização escolar novas metodologias e práticas pedagógicas no sentido de se considerar não mais somente a transmissão de conteúdos específicos e isolados das áreas de conhecimentos/dos saberes escolares (CHEVALLARD, 1991), mas a articulação de forma crítica, reflexiva e criativa desses conteúdos escolares com as tecnologias digitais, objetivando-se, assim, maior

⁶De acordo com Coll e Monereo (2010) a *Web 2.0* pode ser compreendida como a corrente, que coloca o usuário na posição de produtor e difusor de conteúdos, sendo conhecida com o nome de *Web 2.0*, em contraposição à perspectiva anterior de *Web 1.0*, que conferia ao usuário um papel de mero consumidor relativamente passivo.

participação, colaboração, cooperação e interatividade dos sujeitos aprendizes com os conteúdos curriculares.

Essa necessidade de reformulação das práticas de ensino e de aprendizagem, na direção de que sejam consideradas as tecnologias digitais no fazer docente e, portanto, na prática escolar, respalda-se também em documentos oficiais defendem a integração/incorporação das TDIC ao currículo, incluindo-se também, nesse caso, essa incorporação na formação tanto inicial na quanto continuada de professores da educação básica.

No âmbito da formação inicial, por exemplo, vemos que a Resolução 1/2002, do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), a qual instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, já deixa claro em seu Artigo 2º, Inciso VI, “o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores” como uma das “formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente” (CNE, 2002, p. 01).

Já em relação à formação continuada, podem ser citadas ações governamentais⁷, como por exemplo, a criação em 2008, do Portal do Professor pelo Ministério da Educação em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia; a criação do Banco Internacional de Objetos Educacionais; a distribuição de *tablets* para professores do ensino médio; a abertura do edital de convocação 06/2011(CGPLI-MEC) para inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional do livro didático (PNLD/2014), com coleções do tipo 2 (conjunto de livros impressos acompanhados de conteúdos multimídia); o ProInfo Integrado; o Projeto UCA (Um computador por Aluno); a criação e a oferta, a partir de 2005, em nível de extensão, aperfeiçoamento e especialização do Curso Mídias na Educação e, mais recentemente, a criação do Curso de especialização em Educação na Cultura Digital.

Essas ações, meu ver, abrem espaço para a inserção das TDIC nas salas de aulas e nas práticas docentes, mas não ainda no sentido de incorporação delas ao currículo. Entretanto, isso evidencia que, mesmo timidamente, começa-se, no contexto brasileiro, a existir a

⁷Almeida (2013) aponta que essas ações já existiam, no contexto brasileiro, mesmo que de forma ainda tímida, desde anos 80 e início de 90 do século XX, quando a informática começou a disseminar-se no sistema educacional brasileiro, a partir de uma iniciativa do Ministério da Educação por meio do patrocínio de um projeto denominado EDUCOM, destinado ao desenvolvimento de pesquisas e metodologias sobre o uso do computador como recurso pedagógico, do qual participavam cinco universidades públicas, nas quais foram implantados centros-piloto para desenvolver investigações voltadas ao uso do computador na aprendizagem. O projeto foi iniciado em 1985 e encerrado em 1991.

preocupação em se oportunizar ao professor da educação básica formação para a cultura digital na qual vivermos.

Além disso, essa formação tem se apresentado como uma demanda recorrente em nossa sociedade, pelo menos no discurso dos órgãos responsáveis pela questão educacional no nosso País (MEC, SEDUC e escolas) e também no próprio discurso dos professores e órgãos internacionais, como a UNESCO⁸ ao destacarem o papel e a potencialidade de incorporação, de maneira crítica, criativa e reflexiva das tecnologias e mídias digitais ao currículo escolar, sendo necessário o reconhecimento das boas experiências já desenvolvidas pelos professores em sala de aula e a tão aclamada aproximação entre teoria e prática, no sentido de que, significativamente, a realidade da escola seja o ponto de partida para um avanço no/do uso das tecnologias digitais, principalmente do ponto de vista do coletivo da escola.

Todavia, mesmo sendo legitimada a incorporação das tecnologias digitais à formação inicial e continuada (pelo menos em documentos oficiais e em poucas cursos já oferecidos pelo MEC), vemos que a nível acadêmicos – espaço das universidades – são poucas as ações para que isso se efetive, uma vez que os cursos de licenciatura ainda apresentam-se regidos em suas organizações curriculares, e apenas algumas universidades apresentam disciplinas em suas grades que tratem sobre o uso pedagógico, crítico, criativo e reflexivo das tecnologias e mídias digitais na formação docente.

Dessa forma, faz-se necessária que ocorra uma ruptura nos currículos das licenciaturas, pois na medida em que os cursos de formação de professores romperem com a forma tradicional de organização curricular, estabelecendo, assim, novas relações entre a teoria e a prática, organizações curriculares inovadoras surgirão, no sentido de que as tecnologias digitais também possam compor o currículo acadêmico da formação inicial de professores, voltando-se para a prática de ensino e aprendizagem envolvendo essas tecnologias.

3 AS TDIC E O WEBCURRÍCULO

Como mostrado na seção anterior, já é possível notar que a formação continuada docente, voltada para cultura digital, começa a ter lugar nas ações do MEC. Todavia, no que

⁸ Conferir documentos, tais como: Tecnologias para a transformação da educação: experiências de sucesso e expectativas, disponível em: <http://fundacaosantillana.org.br/seminario-tecnologia/pdf/tecnologias-para-a-transformacao-da-educacao.pdf> ; Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf> ; O Futuro da aprendizagem móvel: implicações para planejadores e gestores de políticas <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002280/228074POR.pdf>

diz respeito a integração das TDIC ao currículo escolar, ainda é possível verificar que há pouca familiaridade dos docentes com o uso das tecnologias digitais, ou seja, essas tecnologias, no espaço escolar, ainda são vistas/usadas como “apoio ou complementos ao ensino tradicional”, embora encontremos relatos de usos, principalmente das tecnologias móveis, nas práticas de alguns docentes pelo Brasil a fora⁹.

A respeito da não utilização das TDIC nas práticas de ensino, Rojo e Barbosa (2014) baseadas em dados da pesquisa sobre o uso de tecnologias de informação e comunicação no Brasil - TIC Domicílios/Usuários (2012)¹⁰, mostram que o motivo para o não uso pedagógico das tecnologias digitais, pelos professores, também está relacionado à questões que vão além da formação docente, isto é, outras pedras - como diria Carlos Drummond de Andrade em seu conhecido poema - estão no meio do caminho, impedido não só a passagem, mas também a permanência das tecnologias digitais nas escolas, como por exemplo, a conectividade ruim da internet, laboratórios com equipamentos ultrapassados, não apoio e falta de reconhecimento da gestão escolar para o uso das TDIC, mas sobretudo e, principalmente, a não adesão do currículo às tecnologias digitais.

Coll, Mauri e Onrubia (2010) assim como as autoras citadas anteriormente, mostram também em seus estudos que essas “pedras” aparecem em outros países, nos quais a questão do acesso à internet e a existência de aparatos tecnológicos nas escolas ainda não se faz tão presente, pois “enquanto em alguns países a maioria, ou mesmo a totalidade, das escolas contam com equipamentos de alto nível e dispõem de conexão à internet de banda larga, em outros continuam existindo carências enormes em ambos os aspectos” (COLL; MAURI; ONRUBIA, 2010, p. 70-71).

Além disso, essas diferenças como demonstram os autores, não existem apenas entre países ou entre regiões como frequentemente são detectadas, mas também dentro de uma única região ou até do mesmo país. Coll, Mauri e Onrubia (2010) salientam ainda que a incorporação das TDIC na educação está, portanto, longe de apresentar um panorama tão homogêneo quanto às vezes se supõe, e seus efeitos benéficos sobre a educação e o ensino distam muito de ser tão generalizados quanto algumas vezes se insinua, entre outras razões porque na maioria dos cenários de educação formal e escolar as possibilidades de acesso e uso dessas tecnologias ainda são limitadas ou mesmo inexistentes.

⁹ Sobre isso conferir Anais do Simpósio Hipertextos: <http://www.nehte.com.br/simposio/anais/simposio2008.html>.

¹⁰ Conferir documento: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil - livro eletrônico: TIC Domicílios e Empresas 2012, disponível em: <http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-domicilios-e-empresas-2012.pdf>.

Almeida e Valente (2012) ao tratarem também sobre a integração e do uso dessas tecnologias digitais ao currículo escolar brasileiro, destacam que ainda estamos longe de uma possível incorporação, pelo currículo, das TDIC, pois

de um modo geral, é possível constatar que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e as mídias digitais têm causado grande impacto em praticamente todos os segmentos da nossa sociedade, da nossa vida e, sobretudo, no desenvolvimento do conhecimento científico e nos avanços da ciência. **No entanto, na Educação, a presença destas tecnologias é muito pouco significativa e seu potencial é pouco explorado**¹¹. Ainda não observamos nos processos de ensino e de aprendizagem, em distintos níveis, do Básico ao Superior, os mesmos impactos e transformações visivelmente identificados em outros segmentos, tais como no sistema bancário, nos processos administrativos, nos serviços e nas empresas em geral (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 57).

Assim, se por um lado, no contexto brasileiro, já há incentivos por parte do governo federal na criação e execução de políticas públicas para formação docente para cultural digital, o mesmo não pode ser dito sobre a incorporação das TDIC ao currículo escolar, pois o currículo, e detendo-me agora ao de Língua Portuguesa, ainda se configura, segue e se cristaliza, em grande medida, como destaca Rojo (2013b) nos impressos (principalmente nos livros didáticos) e, embora busque acompanhar as renovações indicadas nos referenciais curriculares, mantém-se preso às tradições do ensino beletrista.

Cabe destacar também que apesar das limitações apresentadas Rojo e Peixoto (2014) e Coll, Mauri e Onrubia (2010), bem como por pesquisas em larga escala como é o caso do TIC Domicílios, ao colocarmos o destaque nos aplicativos, utilidades e serviços que permitem ao usuário criar e difundir seus próprios conteúdos, ressignificando, portanto, saberes e compartilhando conteúdos criados por ele a partir da *Web 2.0*, abre-se, para a escola, cominhos de sumo interesse que podem ajudar no desenvolvimento de propostas pedagógicas e didáticas baseadas em dinâmicas de colaboração, cooperação e interação que podem ser favorecidas/oportunizadas pelas tecnologias digitais e que podem ajudar no envolvimento dos alunos de forma mais participativa nas práticas de ensino.

Dessa maneira, no sentido de se pensar a incorporação das TDIC ao ensino, Almeida (2010, 2013); Almeida e Silva (2011); Almeida e Valente (2011,2012) têm apresentado alguns estudos sobre possibilidades de elaboração de um currículo que considere as TDIC não mais como apoio apenas às aulas ditas tradicionais (lembro, por exemplo, das lousas digitais que em muitos casos são usadas apenas para projeção de slide em formato ppt, deixando-se de lado todo um potencial que essa ferramenta possui), mas que essas possam potencializar um

¹¹ Adicional de negrito nosso.

trabalho significativo de/para multi e novos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, 2008, 2003) principalmente os digitais, a partir do uso crítico, criativo e reflexivo de diversas ferramentas e aplicativos ofertados por essas tecnologias e pela mobilidade, imersão, conectividade e construção de redes de conhecimentos que podem favorecer ao ensino.

Para Almeida e Silva (2011) nessa perspectiva de integração entre tecnologias e currículo há um imbricamento muito acentuado de tal modo que as interferências mútuas levam a ressignificar o currículo e a tecnologia, sendo possível, por isso, se dizer que

integrar as TDIC com o currículo significa que essas tecnologias passam a compor o currículo, que as engloba aos seus demais componentes e assim não se trata de ter as tecnologias como um apêndice ou algo tangencial ao currículo e sim de buscar a integração transversal das competências no domínio das TDIC com o currículo, pois este é o orientador das ações de uso das tecnologias. Logo, precisamos esclarecer o que entendemos por currículo, cujo conceito é polissêmico (ALMEIDA; SILVA, 2011, p. 8).

Nesse sentido, um webcurrículo poderia potencializar a criação de narrativas de aprendizagem, o protagonismo pelo exercício da autoria, o diálogo intercultural e a colaboração entre pessoas situadas em diferentes locais e a qualquer tempo, como defendem Almeida e Silva (2011).

Além disso, ao se pensar um webcurrículo se faz necessário considerar que não há mais como negarmos o espaço ocupado pelas tecnologias digitais e pelos dispositivos móveis em sala de aula (principalmente nas mãos dos alunos), e as potencialidades que esses recursos carregam e agregam, pois

no momento em que distintos artefatos tecnológicos começaram a entrar nos espaços educativos trazidos pelas mãos dos alunos ou pelo seu modo de pensar e agir inerente a um representante da geração digital evidenciou-se que as TDIC não mais ficariam confinadas a um espaço e tempo delimitado. Tais 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. Dentre os artefatos tecnológicos típicos da atual cultura digital, com os quais os alunos interagem mesmo fora dos espaços da escola, estão os jogos eletrônicos, que instigam a imersão numa estética visual da cultura digital; as ferramentas características da Web 2.0, como as mídias sociais apresentadas em diferentes interfaces; os dispositivos móveis, como celulares e computadores portáteis, que permitem o acesso aos ambientes virtuais em diferentes espaços e tempos, dentre outros. (ALMEIDA; SILVA, 2011, p. 3).

Dessa maneira, hoje, com o avanço das tecnologias móveis, mobilidade das redes sem fim (*Wi-Fi*) e o barateamento de diversos dispositivos (*Smartphones, tablets, ipad, celulares, etc.*) é possível notar, na escola, dois movimentos recorrentes: um que vai na direção do uso

não autorizado das tecnologias digitais, principalmente as móveis¹²; e outro que está viabilizando esse uso, ainda que de maneira paulatina, no sentido de serem úteis, na melhor das hipóteses, para fins didáticos de pesquisas.

De todo modo, no sentido proposto pelos autores, a estruturação de um currículo, considerando as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes (MOREIRA;CANDAU, 2007) atrelado às tecnologias digitais, pode favorecer a articulação entre os conhecimentos/práticas do cotidiano (CERTEAU, 1994) dos alunos, dos professores e da cultura digital, com conhecimentos que emergem nas relações de ensino e aprendizagem e com conhecimentos considerados socialmente válidos e sistematizados no currículo escolar.

Essas tecnologias digitais, portanto, já não ficam mais isoladas em laboratórios sob guarda de um *Xamã*¹³, isto é, aquele que era um único que poderia entrar em “transe” com as TDIC e permitir o que poderia ser usado, como seria usado, o que poderia ser pesquisado e como deveria ser feita a pesquisa no laboratório de informática, essas tecnologias já estão integradas às atividades de sala aula e a outros espaços da escola e/ou fora dela, sendo usadas de acordo com as necessidades e interesses quer seja do aluno quer seja do professor, mesmo que alguns ainda não as reconheçam como úteis para os processos de ensino e de aprendizagem.

Cabe lembrar também que essa integração não busca acabar ou substituir o currículo do letramento da letra/do impresso, uma vez que esse tem papel importante na escola e nas práticas de ensino e aprendizagem. O que se busca, portanto, é que as TDIC possam ser vistas, na educação, como coadjuvantes nos processos de ensino e aprendizagem, no sentido de integrarem como querem Almeida e Silva (2011) às atividades didáticas ou ainda que, gradualmente, se possa abrir espaço para integração ao currículo do repertório de práticas em

¹² A título de exemplo, ver reportagem “**Escola pública do Amapá confisca celulares e causa polêmica**”, de 24/03/2014, disponível em: <http://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2014/03/escola-publica-do-amapa-confisca-celulares-e-causa-polemica.html>. Acesso em: 12/07/2015.

¹³ O *Xamã*, ou *shaman* é um termo de origem **tungúsica** que nessa língua siberiana quer dizer, na tradução literal, "Aquele que enxerga no escuro". Os tungues meridionais identificam no xamã os **portadores de função religiosa**, que podem "entrar" para outros mundos, entrar em um estado estático e ter acesso e contato com seus aliados (animais, vegetais, minerais), seres de outras dimensões e os espíritos ancestrais. Xamã é o **sacerdote** ou sacerdotisa do **xamanismo** que entra em **transe** durante rituais xamânicos, manifestando poderes sobrenaturais e invocando espíritos da natureza, chamando-os a si e incorporando-os em si. Este contato em **êxtase** permite a recepção de orientações e ajudas dos espíritos para resolver ou superar situações que desafiem as pessoas e seus grupos sociais. Disponível em: Wikipédia < <https://pt.wikipedia.org/wiki/Xam%C3%A3>>. Acesso em: 13/07/2015.

que há multiletramentos e novos letramentos típicos da cultura digital (SANTAELLA, 2003; 2007) das quais alunos e professores estão participando cotidianamente.

Portanto, o que se busca é um currículo ou um webcurrículo como querem Almeida e Silva (2011) e Almeida e Valente (2012) que possa ajudar no desenvolvimento de competências e capacidades para o domínio das TDIC e das mídias digitais não mais de maneira funcional, instrumental ou técnica, mas que possa favorecer capacidades tanto cognitivas quanto interacionais de forma coletiva para manuseio, por parte dos alunos e com o auxílio do professor, de forma colaborativa, na criação crítica e reflexiva de diversas maneiras de aprendizagem.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO DIGITAL: ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO EDUCAÇÃO NA CULTURAL DIGITAL

Para melhor compreensão da análise dos dados, de cunho qualitativo-interpretativista (MOITA-LOPES, 1994), sendo utilizada a metodologia análise documental (LUDKE; ANDRÉ, 1986) e observação no portal que hospeda o Curso de Especialização Educação na cultura digital, apresento, primeiramente, uma contextualização do referido programa mostrando seus objetivos e princípios. Em seguida, detenho-me, de forma mais detalhada, à análise da organização curricular do curso a partir de alguns excertos dessa organização que ajudam na compreensão da análise realizada.

4.1 Educação na Cultura digital: implementação e agentes envolvidos na execução

Em documento publicado no ano de 2013, contendo 34 páginas intitulado “*Documento Base*”, o MEC traz uma apresentação do Curso de Especialização Educação na Cultura digital, mostrando os princípios formativos (teóricos-metodológicos), objetivos e dimensões – (conteúdos formativos) que organizam a estrutura geral desse programa de formação continuada. Sendo destinado aos educadores das redes de escolas públicas brasileiras, com prioridade para os que estão em exercício e nas funções de: Professores, Gestores e Formadores dos Núcleos de Tecnologia Estaduais e Municipais, o documento propõe que o curso está respaldado em objetivos e princípios que guiam tanto a formação teórico-metodológica do curso quanto as atividades práticas a serem realizadas nas escolas, sendo eles:

Quadro 1: Objetivos do Curso Educação na Cultural digital

4.1 Objetivo Geral:

- Formar educadores para integrar crítica e criativamente as tecnologias digitais de comunicação e informação aos currículos escolares

4.2 Objetivos Específicos:

- Reconhecer e promover práticas pedagógicas com o uso das TDIC que qualifiquem e enriqueçam o aprendizado dos estudantes, enquanto incentivam a superação de dificuldades como o fracasso escolar, as exclusões, e levem à construção de subjetividades solidárias e autônomas.
- Estabelecer vínculos e reciprocidades entre teorias e práticas pedagógicas e entre cotidiano escolar e sociedade.
- Formular compreensões abrangentes sobre as razões e os modos diversos de inserção das TDIC no processo educativo.
- Desenvolver habilidades e competências para o uso efetivo das TDIC.
- Conceber, executar e avaliar a inserção das TDIC na prática pedagógica, em especial, a utilização e apropriação crítica das ferramentas de comunicação e cooperação digitais.
- Conduzir reconstruções significativas dos Projetos Político Pedagógicos das escolas envolvendo, dentre outros aspectos:
 - » novas concepções de currículo;
 - » integração das TDIC ao currículo;
 - » arranjos mais criativos e flexíveis de tempo-espço;
 - » redefinição de papéis e funções orientados à gestão pedagógica das tecnologias disponíveis;
 - » participação efetiva das comunidades escolares, visando à gestão democrática e inclusiva.
- Conceber planos e estratégias pedagógicas considerando a inserção das TDIC nas diferentes disciplinas.
- Promover a produção autônoma e coletiva de conteúdos digitais, usando diversas linguagens midiáticas em convergência, compreendendo o papel desta construção coletiva na emancipação dos sujeitos e da comunidade escolar.
- Assumir a importância da relação entre escola e comunidade no desenho dos planos didáticos, neles incluindo as experiências e os saberes comunitários.
- Desenhar e implementar estratégias coletivas de sustentabilidade destas iniciativas, possibilitando, assim, a sua continuidade e aperfeiçoamento dentro dos interesses e necessidades da escola, que se constituirá, assim, como agência formadora de seus próprios profissionais.

Fonte: Brasil/MEC (2013a).|

Figura 1: Princípios formativos do Curso Educação na Cultura digital



Fonte: Brasil/MEC (2013a).

Seguindo uma perspectiva coletiva e colaborativa, a proposta de criação do curso foi coordenada pela professora doutora Rose Cerny da Universidade Federal de Santa Catarina, sendo que a gerência do curso de responsabilidade do MEC, mas coordenado, implementado e executado por universidades, secretarias de educação, contando ainda com o apoio dos NTE (Núcleos de Tecnologias Estaduais) e NTM (Núcleos de Tecnologias Municipais). Com duração de um ano e meio, o curso teve início no segundo semestre de 2014, e neste momento, conforme mostra o site do MEC, do projeto-piloto (em fase de testagem ainda), estão participando as universidades federais de Roraima –UFRR-150/vagas, de Ouro Preto – Ufop-800/vagas, além da UFSC-150/vagas.

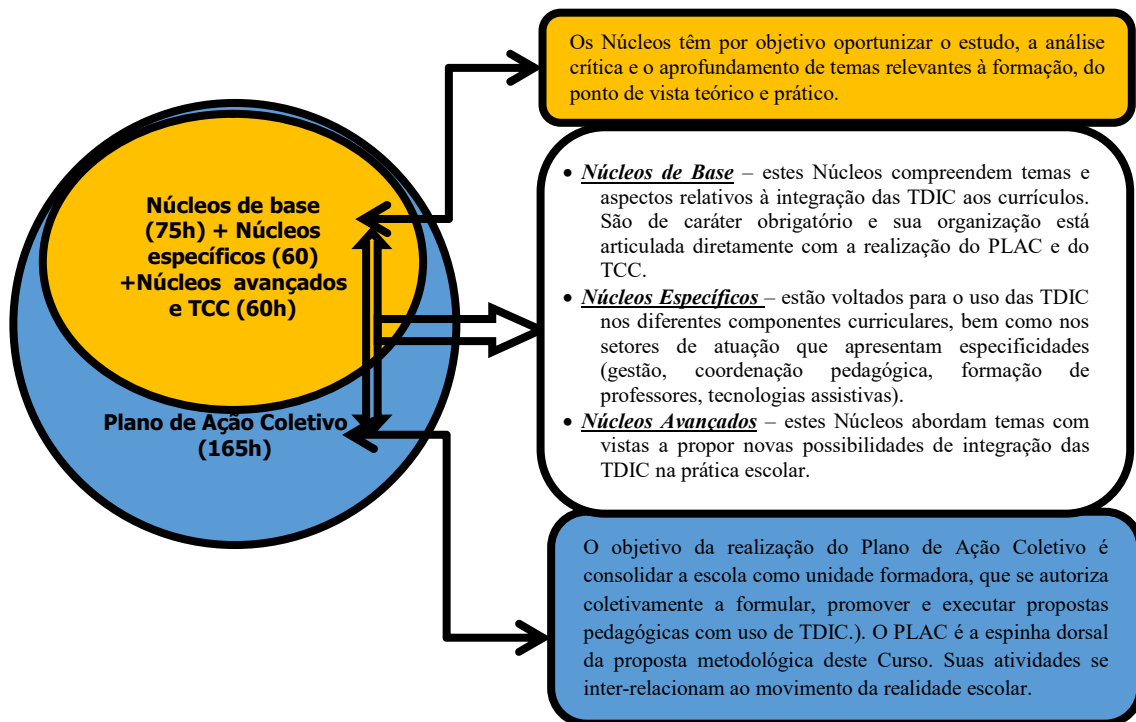
De acordo com o site do MEC a UFSC ficou como a IES responsável pela coordenação da elaboração dos materiais de apoio da formação, sendo esses 31 módulos que compõem o curso. Assim, em ação conjunta para a elaboração do projeto-piloto, participaram da equipe diversos professores de universidades e também professores das redes estaduais e municipais que atuaram como coautores na construção dos materiais. O projeto inicial

seguiu, portanto, uma base de autoria compartilhada entre um pesquisador, especialista na temática relativa ao Núcleo de Estudo e um professor ou formador, que na sua prática esteja vivenciando as possibilidades pedagógicas estudadas.

4.2 Educação na Cultura digital: formato, estrutura e organização curricular

O curso, de acordo com **Documento Base** (BRASIL, 2013a) deverá ser desenvolvida em um período de dezoito meses, com duração mínima de 360 horas, o que corresponde a aproximadamente 6 horas de estudos semanais. A metodologia da formação está estruturada em três componentes principais: *PLAC - o Plano de Ação Coletivo, o Trabalho de Conclusão de Curso e os Núcleos de Estudo*, assim distribuídos:

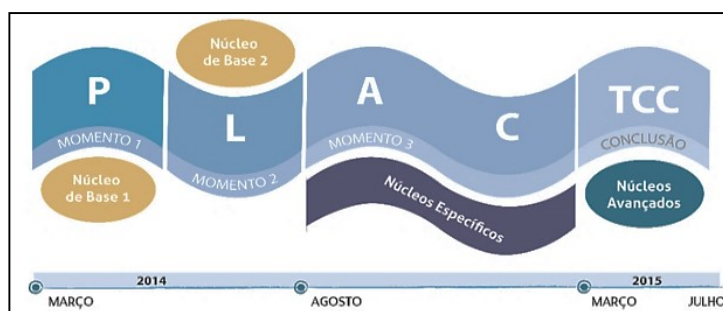
Organograma 1: Estrutura do Curso Educação na Cultura digital



Fonte: Brasil/MEC (2013a).

Ainda a título de ilustração, a **Figura 2** mostra a organização dos componentes do Curso, também ressaltando a configuração do PLAC e suas relações com os Núcleos de Estudos (Núcleos de Base, Núcleos Específicos e Núcleos avançados, incluindo-se o TCC) e a tabela 1, a constituição das disciplinas:

Figura 2: Configuração do PLAC e suas relações com os Núcleos de Estudos e o TCC



Fonte: Brasil/MEC (2013a).

Tabela 1: Organização curricular detalhadaU do Curso Educação na Cultura digital

PLANO DE AÇÃO COLETIVO (PLAC)	CARGA HORÁRIA
PLAC 1: Retratos da Escola	45h
PLAC 2: Aprender em Rede na Cultura Digital	30h
PLAC 3: Fazer e Compreender no Coletivo da Escola	90h
NÚCLEOS DE ESTUDO	
Núcleo de Base 1: Aprender na Cultura Digital	30h
Núcleo de Base 2: Currículo e Tecnologia	45h
<u>Núcleos Específicos</u> (o cursista irá escolher 1): GERAL: Formação de educadores na cultura digital (60h); Gestão (60h); Tecnologias Assistivas (60h); Prática Docente na Educação Infantil e TDIC (60h); Prática Docente na Fundamental I e TDIC (60h); Educação Física e TDIC (60h); Artes Visuais e TDIC (60h); Língua Estrangeira e TDIC (60h). <u>ENSINO FUNDAMENTAL:</u> Matemática no EF e TDIC (60h); Língua Portuguesa no EF e TDIC (60h); História no EF e TDIC (60h); Geografia no EF e TDIC (60h); Ciências no EF e TDIC (60h); <u>ENSINO MÉDIO:</u> Matemática no EM e TDIC (60h); Língua Portuguesa no EM e TDIC (60h); Química no EM e TDIC (60h); Física no EM e TDIC (60h); Biologia no EM e TDIC (60h); Sociologia no EM e TDIC (60h); Filosofia no EM e TDIC (60h); História no EM e TDIC (60h); Geografia no EM e TDIC (60h)	60h
<u>Núcleo Avançado</u> (o cursista irá escolher 1): Linguagens do nosso tempo (60h); Tecnologias Digitais no letramento estatístico (60h); Jogos Digitais na aprendizagem (60h); Ética na Cultura Digital (60h)	60h
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC) Será individual, com defesa presencial. Seu formato está em concordância com as normas de cada IES. Os cursistas apresentarão um trabalho final, no formato de um artigo reflexivo, inspirado nas ações das quais o cursista participou mais diretamente durante a realização do PLAC e das atividades desenvolvidas	

nos Núcleos Específicos.	
TOTAL	360h

Fonte: UFRR/MEC (2014).

Cabe salientar que o curso, de acordo com a organização curricular e com o Documento Base, prever a realização de encontros presenciais, mas grande parte das atividades é realizada 70% por meio do e-ProInfo, ambiente virtual de aprendizagem colaborativo desenvolvido em parceria com algumas instituições de ensino superior que hospeda o curso e 30% com aulas presenciais.

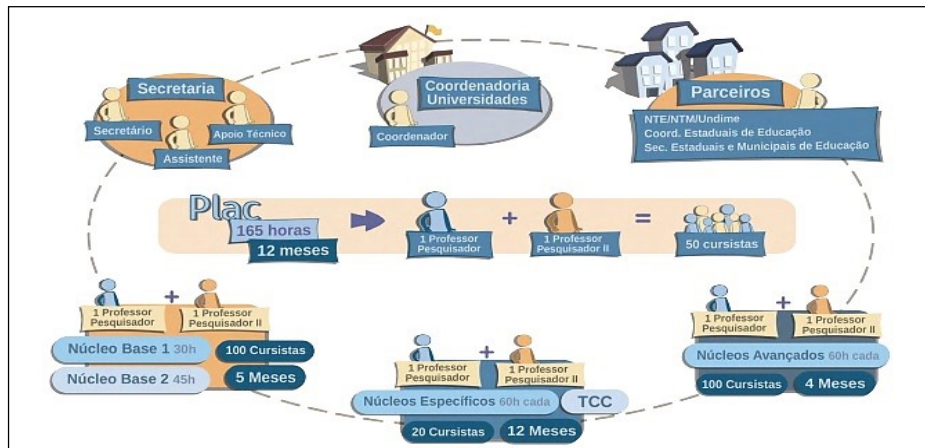
Outro ponto que merece destaque na organização curricular da proposta de formação diz respeito à flexibilidade na participação, pois por ser estruturado pedagogicamente em núcleos de estudo modulares – podendo estes núcleos serem cursados em diferentes composições – possibilitando-se assim ao cursista certa interdependência e organicidade, é possível que cada escola faça seu próprio projeto de formação diferenciado, atendendo, portanto, ao perfil individual dos seus profissionais e às demandas de sua realidade escolar (BRASIL, 2013a).

Nesse sentido, além de se desvincular dos modelos padronizados de ambientes virtuais de aprendizagem (COLL; MONEREO, 2010), isto é, modelos fixos/fechados, a proposta inscreve-se sob a rubrica/caracterização de um curso em contexto da aprendizagem ubíqua¹ (SANTAELLA, 2010) uma vez que a realização do curso, *online*, pode ser feita também pelo *Aplicativo Educação na Cultura Digital*, o qual foi criado pela equipe de desenvolvimento do projeto, conforme informações disponível no site do e-ProInfo http://e-proinfo.mec.gov.br/e-proinfo/blog/projeto_educacao_cultura_digital.

Assim, em formado a distância, o curso apresenta um sistema de acompanhamento constituído por educadores que, de forma coletiva, irão responsabilizar-se pela atuação pedagógica necessária ao desenvolvimento das diversas etapas na modalidade a distância. Esses profissionais serão responsáveis pelas ações didáticas, pedagógicas e motivacionais com vistas a possibilitar o permanente diálogo com o cursista e garantir a operacionalização do processo de ensinar e aprender, conforme mostra figura 3:

¹ Conforme discute Santaella (2010; 2012) por permitir um tipo de aprendizado aberto, que pode ser obtido em quaisquer circunstâncias, a era da mobilidade inaugurou esse fenômeno inteiramente novo: a aprendizagem ubíqua. Ela não se confunde com nenhuma forma de aprendizagem existente até hoje, nem com a *e-learning*, que se pode traduzir por aprendizagem em ambientes virtuais. Portanto, a ubiquidade pode ser compreendida como uma habilidade de comunicação a qualquer tempo e hora, por meio de dispositivos móveis dispersos pelo meio ambiente.

Figura 3: Estrutura e a dinâmica do sistema de acompanhamento do Curso



Fonte: Brasil/MEC (2013a).

Esse sistema, conforme Brasil (2013a) está organizado em duas dimensões, de modo a atender as especificidades de cada componente do Curso, apresentando, assim, duas dimensões: a) Dimensão coletiva - refere-se às ações direcionadas à supervisão, assessoria e apoio aos grupos de formação de cada escola; e, b) Dimensão individual - refere-se às ações direcionadas à supervisão, assessoria e apoio individual aos cursistas.

Ainda em relação à organização do curso, cabe destacar o empenho do MEC e dos elaboradores da proposta em envolver não só os professores, mas também os gestores das escolas (diretores, supervisores, apoio técnico, etc.) uma vez que, por mais que haja interesse por parte dos professores em incorporar as tecnologias digitais às suas práticas docentes, vemos que sozinhos pouco podem fazer quando não conseguem apoio dos gestores, já que esses são agentes que também ajudam na compreensão da importância das tecnologias digitais no fazer escolar, pois conforme Brasil (2013a, p. 24)

é importante e desejado que o coordenador pedagógico ou que outros membros da equipe gestora da unidade escolar participem da formação. Mas, estando ou não um dos membros da direção da escola participando oficialmente da formação, será requerido que o coordenador pedagógico, se existir, ou outro membro da equipe gestora seja designado como responsável na escola pelo processo de formação. Esse profissional terá o papel de articulador do processo de interlocução e de trabalho coletivo, coordenando e promovendo a formação continuada na escola. Mais especificamente, é papel deste profissional: representar a escola junto às agências formadoras e aos gestores da rede de ensino; organizar encontros de trabalho e estudo; manter-se informado sobre os avanços e as dificuldades dos professores em formação, reconhecendo o perfil e facilitando as condições de trabalho do grupo; atuar em sintonia e articulação com os demais formadores; e, assessorar e auxiliar o processo de gestão escolar necessário à realização exitosa das ações concernentes ao Plano de Ação coletivo.

Almeida e Rubim (2004) também destacam essa preocupação de envolver, nas formações continuadas, os gestores, uma vez que a participação desses sujeitos na articulação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, na liderança do processo de inserção das TIC na escola em seus âmbitos administrativo e pedagógico e, ainda, na criação de condições para a formação continuada em serviço dos seus profissionais, pode contribuir, significativamente, para os processos de transformação da escola em um espaço articulador e produtor de conhecimentos compartilhados, e no caso das tecnologias digitais, possibilitar também maior articular com os projetos interdisciplinares já existentes e desenvolvidos no contexto escolar.

Em síntese, vemos que o PLAC – e seus núcleos, conforme figura 2, sendo a espinha dorsal do curso, no sentido de proporcionar a articulação entre a formação e as práticas escolares, favorece que as atividades da escola², desenvolvidas a partir dos usos das TDIC possam ser discutidas, valorizadas, ressignificadas e compartilhadas de forma coletiva nos encontros tanto presenciais quanto virtuais, já que nos primeiros momentos da formação a intenção dos núcleos que constituem os PLAC é “desenvolver atividades de modo que os cursistas possam recriar cenários e ações, produzindo uma espiral ascendente de aprendizagem” (BRASIL, 2013b, p. 6) e, por meio dessa espiral, criem possibilidades de vivenciar as práticas que resultam em construções sucessivas de propostas e intervenções sobre a realidade que vivem, expandindo isso para contextos concretos de suas atuações com as TDIC.

Isso deixa claro, a meu ver, que a lógica, nesse curso de formação, é outra, isto é, partisse, primeiramente da prática do professor envolvendo o uso das TDIC na escola para depois se problematizar tais práticas/ações a partir de teorizações que o curso poder oferece, o que evidencia, em certa medida, um movimento de mudança no formato engessado dos cursos de formação continuada ainda existente no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise feita, de modo geral, é possível vislumbrar que os objetivos do curso, bem como sua estrutura e organização curricular deixam entrever que as tecnologias e as mídias digitais não são privilegiadas como ferramentas em si mesmas, mas sim objetivam, como propõe o Documento Base do programa, criar/favorecer possibilidades de aplicações

² Conforme é defendido no Documento Base do Curso, essa formação é dirigida ao coletivo da escola, pois o processo de incorporação de tecnologias demanda ação coletiva.

das TDIC nos percursos de aprendizagens dos seus alunos de forma mais crítica, reflexiva e criativa, no sentido de se expandir o acesso à informação atualizada e, principalmente, na promoção da criação de comunidades colaborativas de aprendizagem que privilegiem a construção do conhecimento, a comunicação e a gestão articulada entre as áreas administrativa, pedagógica e informacional da escola (ALMEIDA; RUBIM, 2004).

Retomando à pergunta apresentada, na parte introdutória deste artigo, que diz respeito a qual(is) momento(s) os saberes já apreendidos pelos professores a partir de suas práticas cotidianas sobre as tecnologias digitais e o potencial dessas tecnologias para os processos de ensino e aprendizagem são considerados no curso de formação em análise, vemos que o curso, logo em seus primeiros módulos, prima pela valorização/retomada desses saberes/práticas que os professores já apresentam/realizam, considerando, nesse caso, a observação de narrativas de práticas pedagógicas com as TDIC na construção de retratos da escola (BRASIL, 2013), também há a preocupação de se trazer ao curso a vivência e análise das implicações das linguagens digitais para o ensino e reflexões e discussões sobre os processos de aprender e de ensinar na cultura digital.

Além disso, a estrutura do curso deixa entrever que há grande preocupação por parte do MEC e dos elaboradores do curso em entrelaçar, de forma transversal no PLAC, o trabalho com as TDIC, e embora não abarque todas as disciplinas, vemos que pelo menos um número significativo de disciplinas do currículo tanto do ensino fundamental II quanto do ensino médio são privilegiadas no curso, mostrando e reforçando a ideia da incorporação das TDIC ao currículo, na direção de se pensar de fato um webcurrículo envolvendo os saberes escolares e as tecnologias e mídias digitais.

Pelos objetivos do curso é possível vermos também que há clareza quanto ao foco em formar de maneira crítica e reflexiva professores para atuarem com a cultura digital ou cibercultura. Além disso, a partir dos excertos apresentados e no conjunto de materiais e documentos do curso, há indícios que apontam para possíveis mudanças no formato metodológico dos cursos de formação continuada ofertados pelo MEC.

Dessa maneira, é possível dizer que a opção por formar professores para atuarem no contexto atual em que vivemos de cultura digital e para o uso das tecnologias e mídias digitais em sala de aula começa a ser um tema que ganhou espaço na agenda das políticas públicas de formação dos programas do MEC e de suas secretarias.

Diante do exposto e da necessidade de uma formação ancorada nas experiências e nas trocas entre professores, compreendo assim como Brasil (2013a), que é preciso incluir já no

início do processo de formação atividades práticas de uso das TDIC com os cursistas, acompanhadas de assessoria continuada para o planejamento, a execução e a avaliação. E, principalmente, centrar a organização dos materiais de formação em relatos de experiências pedagógicas transformadoras onde se privilegie a narrativa dos seus protagonistas em seus práticas e usos feitos na escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.; e RUBIM, L. *O papel do gestor escolar na incorporação das TIC na escola: experiências em construção e redes colaborativas de aprendizagem*. São Paulo: PUC-SP, 2004.

_____; SILVA, M. da G. M. da, Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.7 n.1 Abril/2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> Acesso: 12 nov. 2015.

_____. Integração de currículo e tecnologias: a emergência de web currículo. *Anais do XV Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

_____; VALENTE, J. A. *Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* São Paulo: Paulus, 2011.

_____; _____. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. In: *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, p. 57-82, Set/Dez 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2015.

_____; _____. Narrativa sobre a própria formação e a formação de professores na integração entre currículo e TDIC. *Revista NIED*, v. 1, n. 1, 2013. Disponível em: www.nied.unicamp.br/ojs/index.php/tsc/article/download/108/97> . Acesso em: 30 dez. 2015.

BUZATO, M. E. K. *Letramentos digitais e formação de professores*. São Paulo: *Portal Educarede*. 2006. Disponível em: http://www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/marcelobuzato.pdf. Acesso em: 12 nov. 2015.

BRITO, G. S. *Tecnologias da Comunicação e Informação: controle e descontrolado. Inclusão digital do profissional professor: entendendo o conceito de tecnologia*. 30º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 24 a 28 de outubro de 2006; GT 24. CAXAMBU-MG.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage Éditions: Grenoble, 1991.

COLL, C.; MAURI, T.; ONRUBIA, J.. *A Incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação: Do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso*. In: COLL, C.;

MONEREO, C. (Orgs.). *Psicologia da Educação Virtual: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 66- 96.

COLL, C.; MONEREO, C.. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Orgs.). *Psicologia da Educação Virtual: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 15 – 46.

CNE. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 1/2002*. Diário Oficial da União, Brasília, 9 abr. 2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 12 nov. 2015.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 335-352, dez. 2010.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies: Changing knowledge in the classroom*. Buckingham, UK: Open University Press, 2003.

_____; _____. *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*: New York, Berlin, Oxford: Peter Lang, 2008.

_____; _____. *Researching New Literacies: Web 2.0 practices and insider perspectives*. In: E-Learning, v.4, n. 3, 2007, p.224-240.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MOITA-LOPE, L. P da. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *Revista Delta*, Campinas, v. 1, n. 2, 1994.

MOREIRA, A, F.B.; CANDAU, V. M.. *Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, 2007, p. 5 – 21.

ROJO, R. H. R; Barbosa, J. P. *Multiletramentos e currículo Ensino Integral SEE-SP Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, 2014 – Divulgação/Texto de Circulação restrita.

Artigo recebido em: 04/06/17

Artigo aceito em: 22/07/17