



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE – PPGEduC**

RITA DE CÁSSIA SANTANA DE OLIVEIRA

**CULTURA DIGITAL E CURRÍCULO:
(IN) TENSÕES E SENTIDOS NO COTIDIANO ESCOLAR**

Salvador
2010

RITA DE CÁSSIA SANTANA DE OLIVEIRA

**CULTURA DIGITAL E CURRÍCULO:
(IN) TENSÕES E SENTIDOS NO COTIDIANO ESCOLAR.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, como pré-requisito para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lynn Rosalina Gama Alves
Co-orientador: Prof. Dr. Arnaud Soares de Lima Jr.

Salvador
2010

Ficha catalográfica elaborada: Kátia Rodrigues/ CRB-5 /973

O482 Oliveira, Rita de Cássia Santana de.
Cultura digital e currículo: (in) tensões e sentidos no cotidiano escolar /
Rita de Cássia Santana de Oliveira. 2010.
110f.

Orientador: Prof^a Dr^a Lynn Rosalina Gama Alves
Co-orientador: Prof^o Dr^o Arnaud Soares de Lima Júnior
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia,
Departamento de Educação, 2010.

1. Cultura digital. 2. Currículo. I. Autor. II. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

RITA DE CÁSSIA SANTANA DE OLIVEIRA

CULTURA DIGITAL E CURRÍCULO:

(in) tensões e sentidos no cotidiano escolar.

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, na Universidade Estadual da Bahia.

Salvador, 09 de agosto de 2010.

Banca examinadora

Lynn Rosalina Gama Alves, Orientadora _____

Pós-Doutorado em Jogos Eletrônicos e Aprendizagem pela Università degli Studi di Torino, Itália

Universidade do Estado da Bahia

Arnaud Soares de Lima Júnior, Co-Orientador _____

Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil

Universidade do Estado da Bahia

Roberto Sidnei Macedo _____

Pós-Doutorado em Currículo e Formação pela Universidade Fribourg, Suíça

Universidade Federal da Bahia

Antônio Vital Menezes de Souza _____

Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil

Universidade Federal de Sergipe

AGRADECIMENTOS

Desde criança trilhava os caminhos da educação. Filha de professora primária, da rede pública de ensino, ouvia “causos escolares” e escutava desde aquela época que a educação pública precisava melhorar. O desejo de dialogar com a educação, compreender suas dinâmicas e contribuir para sua melhoria orientaram minha itinerância profissional. Imergi, desde então, nos caminhos da educação.

Esse momento é mais um ciclo da minha vida acadêmica, que agradeço com imensa alegria a todas e todos que contribuíram nessa caminhada:

A Deus, pela força e renovação dada nessa caminhada de muitos desafios e decisões a serem tomadas;

Ao meu filho José Neto, que, apesar dos seus sete anos de idade, compreendeu as ausências durante minha dedicação aos estudos e pelo encantador prazer na leitura de seus gibis, estimulando-me às minhas necessárias e densas leituras;

À minha família amada: à minha mãe Marizete pelo apoio incondicional nos momentos mais delicados da minha caminhada, inspirando-me a transitar por vários espaços, encarando os obstáculos como meros desafios; ao meu pai Antônio, pela sua simplicidade e dignidade em apoiar-me em todos os momentos,

À minha irmã Ana, com quem aprendi e tenho aprendido a compreender a vida e a dialogar com ela com mais objetividade e firmeza, à minha irmã Kátia, exemplo de garra e compromisso em tudo o que faz, ao meu amado irmão Mário, pelo apoio, carinho e compreensão.

Aos meus sobrinhos Mariane, Júnior, Pedro, Simão, Ana Rosa, Davi, Julia e a tão esperada Nina, pelo acolhimento e cuidado sempre presentes com Neto, quando precisava estar ausente;

À minha orientadora, a professora Lynn Alves, pelos diálogos fecundos, pautados no respeito ao outro e na simplicidade.

Ao meu coorientador Arnaud Lima Jr., pelos diálogos densos e ricos no espaço acadêmico;

Às minhas amigas-irmãs Zete, Isaura, Bela e Berna pela concretização de amizades verdadeiras, permeadas pelos risos, sisos, companheirismos e fidelidades possíveis, inclusive, no espaço acadêmico.

Ao meu querido professor e ex-diretor Antonio Vital, pelo acolhimento, cuidado e aprendizagem proporcionada no início da minha caminhada na Universidade pública.

Ao professor Roberto Sidnei, que aprendi a admirar, inicialmente através dos olhos de uma *formacciana* e depois através da minha própria lente, na condição de aluna, durante minhas primeiras interlocuções no campo do currículo, nos encontros do Grupo de Pesquisa FORMACCE.

Aos professores e colegas do PPGEduc, especialmente à Profª Tânia Hetkowsk, Jaime, Welber e Valdete pelas ricas e acaloradas colaborações durante nossos fóruns de pesquisa.

Ao meu querido professor Antonio Almerico, amigo de longas datas que compartilhou comigo meus primeiros passos na vida acadêmica e que reencontrei nas trilhas da educação.

À minha amiga-líder, professora Helenita Seixas, pela confiança, sábios ensinamentos e apoio aos meus estudos;

Às companheiras da CRE, pela colaboração e apoio nas atividades.

A toda equipe da Escola Municipal, sujeitos da minha pesquisa, que me acolheram, colaborando em minhas investigações.

O homem, e somente o homem é capaz de discernir, de distinguir o “ser” do “não ser”, com esta capacidade ele alcança o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã. Ao constatar essa realidade, ele se integra e se enraíza, em uma situação de tempo e espaço, tornando-se assim um ser crítico, que vive em transição.

Paulo Freire

RESUMO

Na sociedade contemporânea, marcada pela presença das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), torna-se importante investigar que sentidos estas assumem para os profissionais da educação, e como estes as articulam ao currículo e ao cotidiano escolar. Afinal, os jovens da atualidade estão imersos nessa cultura – a digital. Assim, a presente pesquisa teve como objetivo analisar os sentidos produzidos por profissionais de educação em relação às TIC, e como estes sentidos se articulam ao currículo escolar. A investigação foi realizada em uma escola do município de Salvador, situada na Península de Itapagipe. A análise dos dados compreendeu o relato de oito profissionais da educação (gestora, coordenadora pedagógica, professoras e técnica pedagógica) da referida escola municipal, coletados por meio de entrevista semiestruturada, bem como a análise documental da proposta pedagógica da escola e a proposta de formação do curso Tecnologias da Educação: ensinando e aprendendo com as TIC, haja vista que, na ocasião da investigação, a maioria das profissionais da escola havia participado desse curso. Os resultados dessa investigação apontam para a pluralidade dos sentidos produzidos pelos profissionais da educação em torno das tecnologias da informação e da comunicação, a saber: tecnologias digitais como meras ferramentas tecnológicas, tecnologias digitais como recursos incentivadores para as aulas, cultura digital como adereço do discurso da contemporaneidade, cultura digital como “atos de currículo”. De modo geral, a articulação desses sentidos com o currículo escolar revelam um conceito fluido deste último, e apontam para a necessidade de formação docente que contemple a cultura digital no seu sentido inter-ativo e cri-ativo.

Palavras-chave: TIC. Cultura digital. Currículo. Formação Docente

ABSTRACT

In the contemporary society, marked by the presence of Information and Communication Technologies (ICTs), it turns out to be important to investigate which meanings those ICT are currently given by education professionals and how the latter articulate them with the curriculum, as well as with the daily routine at school. Taking all in all, contemporary youngsters are immersed in that culture – the digital one. Thus, the present work aims at analyzing the meanings produced by education professionals towards ICTs, and how those meanings articulate themselves with the school curriculum. The research was carried out in a municipal school of Salvador City, in the Itapagipean Peninsula area. The analysis of data has considered the report of eight education professionals (head, pedagogic coordinator, teachers and education technician) working at that municipal school. The data were collected by means of semi-structured interviews, as well as through documental analysis of the school's pedagogical framework, as well as the pedagogical framework of a course named *Educational Technologies: teaching and learning from the ICTs*, having in mind that, at the time of the investigation, most of the professionals at that school had attended that course. The results of the present investigation point at the plurality of meanings produced by the education professionals, concerning the ICTs, namely, ICTs as mere technological tools, ICTs as motivational resources for classes, ICTs as an adornment for the contemporary discourse, ICTs as “acts of curriculum”. By and large, the articulation of those meanings with the school curriculum reveal a fluid concept of the latter, and point at the need of professional education that should consider the digital culture in its “inter-active” and “cre-active” meaning.

Key-words: ICT. Digital culture. Curriculum. Education professional's formation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Bairros da Península de Itapagipe segundo os censitários do IBGE/2000....	54
Quadro 1 -	Matriz Curricular do curso tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC.....	61
Figura 2 -	Imagem do site com informações sobre os cursos do Núcleo de Tecnologia Educacional	64

LISTA DE ABREVIATURAS

CAMMPI	Comissão de Articulação e Mobilização dos Moradores de Itapagipe
CC	Computador Coletivo
CCM	Computador Coletivo Móvel
CNRS	<i>Centre National de La Recherche Scientifique</i>
CONDER	Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
EAD	Educação à Distância
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
GEC	Grupo de Pesquisa Educação e Tecnologias
GEP	Grupo de Estudos Permanentes
MEC	Ministério da Educação
MSN	<i>Messenger</i>
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
PC	<i>Personal Computer</i>
PETI	Programa de Educação e Tecnologias Inteligentes
PIE	Projeto <i>Internet</i> nas Escolas
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
SECULT	Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer
SEED	Secretaria de Educação à Distância
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	CULTURA DIGITAL: DIÁLOGOS NA CONTEMPORANEIDADE	15
2.1	CULTURA: REVISITANDO CONCEITOS, TECENDO SENTIDOS	15
2.2	CULTURA DIGITAL: DOS ARTEFATOS TECNOLÓGICOS AO PROCESSO DE (CRI) AÇÃO E (DI) FUSÃO	19
2.3	CIBERESPAÇO... ESPAÇO DE INTERATIVIDADE E AUTORIZAÇÃO	28
3	CURRÍCULO EM FOCO: (INTER) LOCUÇÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS	34
3.1	MULTIRREFERENCIALIDADE E HIPERTEXTUALIDADE: ESPECIFICIDADES E APROXIMAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR	38
3.2	CURRÍCULO, CULTURA DIGITAL E FORMAÇÃO DOCENTE.....	44
4	TECENDO OS CAMINHOS DA PESQUISA	48
4.1	ABORDAGEM METODOLÓGICA	48
4.2	OPERACIONALIZAÇÃO METODOLÓGICA	54
4.2.1	<i>Locus da pesquisa</i>	54
4.2.2	Os participantes da pesquisa	65
4.3	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	65
4.3.1	Instrumentos de coleta de dados	66
4.3.2	Análise documental	66
4.3.3	Entrevistas semiestruturadas	68
4.3.4	Questões éticas	69
5	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	71
6	CONSIDERAÇÕES	96
	REFERÊNCIAS	101
	APÊNDICES	108
	APÊNDICE A – Termo de consentimento informado	108
	APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido	109
	APÊNDICE C – Roteiro temático da entrevista	110

1 INTRODUÇÃO

Enveredar pelo caminho da pesquisa provoca sensações humanas inesgotáveis de incompletude, inacabamento, incerteza e constantes (re) começos. Mas essa é a compreensão de pesquisa que assumo ao longo da presente investigação. Concebo a pesquisa, antes de tudo, como princípio formativo, e, como tal, impregnado de sensações humanas. Ao considerar a pesquisa como inerente à condição humana, reporto-me a Macedo (2009) quando afirma que

[...] a pesquisa é um campo da práxis social, como tal deve satisfazer à sua comunidade e à sociedade com a qual ela se compromete em termos de qualidade e responsabilidade, carregando todas as insuficiências, todos os inacabamentos e conflitos que se espera em qualquer prática humana. (MACEDO, 2009, p. 82).

Como afirma Berman (1986), vivemos em uma era de incertezas, na qual “[...] tudo o que é sólido se desmancha no ar.”. Vivenciamos uma fase de acirradas mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais em várias partes do mundo, que vêm ocorrendo de forma não homogênea, mas intensa. Santos nos aponta que as bases materiais do período atual são, “[...] a unicidade da técnica, a convergência dos momentos e o conhecimento do planeta [...]” (SANTOS, 2000, p. 20). É nessas bases técnicas e em outras, que o capitalismo se apóia para construir uma globalização consolidada a partir de princípios que maximizam os bens materiais e minimizam a pessoa humana, que, por sua vez, necessita ter acesso e usufruir de bens sociais e culturais produzidos pela humanidade. No entanto, os materiais técnicos que historicamente foram utilizados para exploração do ser humano, podem ser utilizados para outros fins, se forem postos a serviço de outros fundamentos sociais e políticos.

As tecnologias da informação e da comunicação trazem para o cenário atual configurações significativas nos âmbitos social, cultural, tecnológico, econômico, político e relacional. Podemos afirmar, inclusive, que a intensidade das relações contemporâneas do ser humano com as tecnologias da informação e da comunicação tem alcançado patamares consideráveis no contexto atual das práticas sociais.

Esse contexto de intensas mudanças na sociedade e na produção de conhecimentos tem gerado reflexões significativas no que diz respeito ao surgimento de novas aprendizagens. Vale salientar que a aprendizagem aqui é compreendida não como mera absorção de conhecimentos adquiridos, mas “[...] uma questão de sobrevivência, na qual são necessárias: flexibilidade, adaptação, re-estruturação, interação, criatividade, co-evolução e auto-eco-

organização.” (FONTES, 2009, p. 13), no intuito de compreender, interpretar relações e transformar a realidade.

Em consonância com a compreensão de que na contemporaneidade a concepção de aprendizagem pressupõe a interatividade como condição fundante, a presente pesquisa se propõe a investigar os sentidos produzidos pelos profissionais da educação em relação à cultura digital e à articulação desta com o currículo. Vale salientar que a escolha da temática – cultura digital e currículo escolar – não se deu simplesmente pela ressonância com que o referido assunto tem se apresentado na sociedade, mas, sobretudo, pela sua relevância nos espaços educacionais, cada vez mais demarcados pela existência de sujeitos interconectados na “sociedade informática” (SCHAFF, 1999).

O intento de pesquisar sobre a relação entre a cultura digital e currículo é fruto de minha itinerância profissional. Essa, por sua vez, diz respeito à minha trajetória enquanto formadora de professores, em especial da rede municipal de ensino de Salvador, convivência que, a partir de análises de práticas pedagógicas e envolvimento nos programas de formação de professores dessa Rede de Ensino, possibilitou-me investigar esse espaço como do-discente¹.

A presente pesquisa, portanto, constitui-se em uma investigação realizada em torno dos sentidos produzidos por profissionais da educação sobre a cultura digital e sua articulação com o currículo escolar, em uma escola municipal de Salvador. Nesse sentido, durante os encontros de formação de professores realizados pela Coordenadoria Regional de Educação (CRE) Cidade Baixa e acompanhamentos sistemáticos realizados no cotidiano de várias escolas sob a jurisdição daquela CRE, pude identificar, através de relatos de professoras e professores, bem como relatórios técnicos e observação da prática pedagógica, o desenvolvimento de projetos didáticos e atividades pedagógicas articuladas com a cultura digital.

Partindo desse contexto, formulei a questão-problema que move esta investigação: **que sentidos são produzidos pelas profissionais de educação (professoras, coordenadora pedagógica, gestora e técnica de educação) acerca da cultura digital, e de que maneira estes se articulam ao currículo escolar?**

Assim, a presente pesquisa se insere no desafio de compreender como a cultura digital presente no cotidiano escolar se articula com/no currículo.

¹ Termo cunhado por Paulo Freire (1996) que expressa a busca permanente do educador pelo conhecimento, evidenciando a sua condição de eterno aprendiz.

Consideramos, assim, ao falar sobre cultura digital e currículo, os seguintes pontos de vista:

- sobre cultura digital optamos pela perspectiva de cultura geertziana, compreendendo-a como um sistema semiótico, que envolve formas, maneiras de apropriação/produção de materiais simbólicos pela humanidade, que são percebidos, armazenados e divulgados a partir da função cognitiva da memória, a qual não se estrutura de forma meramente individual, mas também coletiva. Nesse veio, compreendemos as tecnologias como potencialidades estruturantes de um novo modo de dialogicidade;
- quanto ao currículo, assumimos a concepção de arena de conflitos, de tensões (MOREIRA; SILVA, 2002), território de posicionamentos e omissões, que implica, inclusive, dimensões políticas e culturais. Discutimos perspectivas emancipadoras de currículo – a multirreferencial (MACEDO, 2005) e a hipertextual (LIMA JÚNIOR, 2005) – como sendo as que mais se aproximam da compreensão da produção do conhecimento na sociedade contemporânea, atualizada pela cultura digital, que impulsiona, por sua vez, a incorporação da pesquisa como condição inerente à formação docente.

Evidentemente, os pressupostos levantados abrem espaço a múltiplas pesquisas a serem desenvolvidas e apresentam interface com outros estudos. Entretanto, a presente investigação limitou-se ao estudo da articulação existente entre cultura digital e currículo no cotidiano escolar. Para tanto, foram selecionados alguns questionamentos gerados a partir do desdobramento da questão principal da investigação, junto aos sujeitos sociais envolvidos:

- a) Quais os sentidos produzidos pelas profissionais da educação de uma escola municipal de Salvador e a técnica de educação da Coordenadoria Regional de Educação Cidade Baixa sobre os elementos da cultura digital e suas interfaces informacionais e comunicacionais?
- b) Quais os pressupostos epistemológicos do curso Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Lazer e Esporte do município de Salvador em parceria com *E-Proinfo*? Este

curso trouxe contribuições significativas para a formação das profissionais, permitindo uma maior articulação entre cultura digital e currículo?

c) Como os sentidos produzidos acerca da cultura digital têm se articulado ao currículo no cotidiano escolar?

Assim, nesse conjunto de questões de investigações, a articulação da cultura digital no currículo escolar delineia um cenário de diálogos e silenciamentos dos desejos, anseios e projetos dos sujeitos aprendentes.

A presente pesquisa está estruturada em quatro capítulos, nos quais busco apresentar questões metodológicas e teóricas que balizaram a construção da investigação, assim como os resultados da pesquisa e a análise dos mesmos. O capítulo II tem como objetivo discutir alguns conceitos atribuídos ao termo **cultura** nas diversas áreas do conhecimento. Em seguida, apresento as contribuições de autores acerca das tecnologias da informação e da comunicação vivenciadas na contemporaneidade, que impulsionaram as diversas expressões da cultura digital.

O capítulo III busca discutir as principais metamorfoses havidas no campo do currículo, e como cada uma delas colaborou para a compreensão e desenvolvimento de práticas pedagógicas. Discuto também as interfaces do currículo com o poder, a cultura digital e a formação docente. Isto se torna relevante na medida em que possibilita refletir sua influência no cotidiano escolar. Apresento ainda como proposições emancipadoras para currículos abertos e flexíveis, as perspectivas multirreferencial e hipertextual, como possibilidades de arranjos curriculares fundantes para a ruptura com a racionalidade científica da modernidade.

No capítulo IV descrevo as opções metodológicas e os principais instrumentos construídos para coleta e análise dos dados da pesquisa, assim como estabeleço diálogos com as fontes teóricas e empíricas, com o intento de compreender os sentidos atribuídos à cultura digital no cotidiano escolar e sua materialização no currículo escolar. Por fim, apresento as considerações finais que incidem sobre a superação do paradigma moderno de currículo no cotidiano escolar, apontando possibilidades de construções curriculares que dialoguem com os desafios contemporâneos, dentre eles, a cultura digital.

2 CULTURA DIGITAL: DIÁLOGOS NA CONTEMPORANEIDADE

2.1 CULTURA: REVISITANDO CONCEITOS, TECENDO SENTIDOS

Cultura sempre foi um tema muito discutido nas diversas áreas do conhecimento, principalmente nas Ciências Sociais.

Em decorrência da variedade de definições de cultura, ainda há dificuldades para conceituar esse termo. Originariamente do latim, a palavra cultura significa o ato de cultivar o solo. Conotativamente, vários sentidos para a palavra cultura passam a aparecer. Essa variedade de definições contribui para a compreensão acerca da complexidade de discutir um termo muito propagado, mas nunca esgotado. Assim, o abrangente e nem sempre bem delimitado conceito de cultura tem, por um lado, propiciado uma riqueza de abordagens e, ao mesmo tempo, tem realçado os limites do conceito de cultura, às vezes, demasiadamente fluido.

Neste capítulo pretendo apresentar algumas reflexões em relação a esse tema, assim como a cultura digital e suas principais características. Apresento ainda o ciberespaço, enquanto espaço atual de trânsito, que tensiona a existência dos territórios demarcados geograficamente e aponta para a emergência de novas desterritorializações.

Como dito anteriormente, em virtude da pluralidade de conceitos atribuídos à palavra cultura, proponho-me nessa pesquisa a realçar algumas perspectivas do uso dessa palavra. Nesse sentido, Thompson (2007) apresenta uma breve conceituação dos vários sentidos historicamente utilizados ao se referir ao termo.

O primeiro sentido de cultura considerado por esse autor teve lugar nas discussões entre filósofos e historiadores entre os séculos XVIII e XIX. Nessas discussões o termo cultura era usado para se referir aos processos espirituais ou intelectuais, diferindo, em certos aspectos, do conceito de civilização. Esse sentido de cultura é defendido pela concepção clássica de cultura.

O conceito clássico de cultura adquiriu diferentes significados em diversos idiomas europeus na modernidade. Os primeiros usos preservavam o sentido original da palavra cultura, que significa cultivo de alguma coisa, como grãos ou animais, ou seja, agregava uma relação íntima entre cultura e natureza.

Já no início do século XIX, a palavra cultura era usada em alguns casos ou como

sinônimo ou como contraste da palavra civilização. Utilizada na França e na Inglaterra no fim do século XVIII para descrever o processo progressivo de desenvolvimento humano, agregava um movimento em direção ao refinamento, em oposição à barbárie.

Até os meados do século XIX, dois tipos de cultura se delineavam nas sociedades ocidentais: de um lado a cultura erudita, produzida pelas elites; de outro, a cultura popular. A partir do advento dos meios de produção de massa, através da produção técnico-industrial (foto, cinema e jornal), acompanhada dos meios de comunicação marcados pela onipresença (rádio e TV), fomentaram-se reflexões acerca da divisão entre cultura erudita e cultura popular (SANTAELLA, 2003). É importante salientar que as culturas de massa tendem a hibridizar as duas formas de cultura, resultando um cruzamento entre o tradicional e o moderno, entre o popular e o erudito.

Thompson (2007) nos chama atenção para o fato de que, com o advento da Antropologia no final do século XIX, a concepção clássica cede lugar a várias concepções antropológicas de cultura. Uma delas, o referido autor denomina de descritiva e a outra de simbólica. Para esse autor, a concepção descritiva de cultura refere-se às normas, valores, crenças, costumes, hábitos e práticas características de uma sociedade ou de um período histórico. A concepção simbólica, por outro lado, concebe os fenômenos culturais como fenômenos simbólicos. Constituindo a interpretação dos símbolos e da ação simbólica o interesse dos estudos culturais. Apesar dessa concepção ser a que mais se aproxima de uma abordagem construtiva dos fenômenos culturais, Thompson (2007) pondera quanto à atenção insuficiente, nos escritos de Geertz (1989), dada às relações sociais estruturadas nas quais os símbolos estão inseridos.

A partir dessa ponderação, Thompson (2007) formula a quarta concepção denominada concepção estrutural da cultura, que agrega duas características fundantes para a compreensão desse conceito: a constituição significativa das formas simbólicas e a contextualização social.

Nesse sentido, a concepção estrutural da cultura de acordo com Thompson compreende que “[...] os fenômenos culturais podem ser entendidos como formas simbólicas em contextos estruturados; e a análise cultural pode ser pensada com o estudo da constituição significativa e da contextualização social das formas simbólicas.” (THOMPSON, 2007, p.166).

Hetkowski (2009) utiliza-se das quatro concepções de cultura de Thompson (2007) para explicar que o processo cultural pode ser concebido “[...] como a organização das representações na prática através de grupos sociais concretos, valorizando a diferença como signo da cultura, para que as pessoas possam exprimir suas identidades, seus próprios

significados.” (HETKOWSKI, 2009, p. 152).

Um outro autor contemporâneo, Eagleton (2005, p.10), autor marxista heterodoxo inglês, em sua obra **A ideia de cultura**, chama atenção para a etimologia da palavra:

A raiz latina da palavra ‘cultura’ é *colere*, o que pode significar qualquer coisa, desde cultivar e habitar, a adorar e proteger. Seu significado de ‘habitar’ evoluiu do latim *colonus* para o contemporâneo ‘colonialismo’, de modo que títulos como cultura e colonialismo são, de novo, um tanto tautológicos. Mas *colere* também desemboca, via o latim *cultus*, no termo religioso ‘culto’, assim como a própria ideia de cultura vem da Idade Moderna a colocar-se no lugar de um sentido desvanecente de divindade e transcendência. (EAGLETON, 2005, p.10).

Essa compreensão de cultura agrega a autoridade religiosa, mas também significados de **ocupação e invasão** que se perpetuam até hoje. Como afirma ainda Eagleton (2005, p. 11), “[...] Cultura é uma dessas raras ideias que têm sido tão essenciais para a esquerda política quanto são vitais para a direita, o que torna sua história social excepcionalmente confusa e ambivalente.” (EAGLETON, 2005, p. 11).

Se, por um lado, a palavra cultura agrega em si contradições históricas de grande relevância, ela também suscita importantes questões filosóficas. Nas palavras de Eagleton:

Se a cultura significa cultivo, um cuidar, que é ativo daquilo que cresce naturalmente, o termo sugere uma dialética entre o artificial e o natural, entre o que fazemos ao mundo e o que o mundo nos faz. É uma noção ‘realista’, no sentido epistemológico, já que implica a existência de uma natureza ou matéria-prima além de nós; mas tem também uma dimensão ‘construtivista’, já que essa matéria-prima precisa ser elaborada numa forma humanamente significativa. (EAGLETON, 2005, p. 11).

Trata-se assim, antes de tentar desconstruir a relação entre cultura e natureza, perceber que o próprio termo cultura é em si uma desconstrução, demonstrando a dialeticidade que lhe é inerente.

Para interpretar o fenômeno das crises das ações coletivas tanto nas esferas políticas quanto nas dos movimentos sociais, nos anos 90 do século XX, novas categorias foram mobilizadas, focalizando a cultura, nas suas múltiplas manifestações, o que propiciou o debate em torno do referido tema.

Como historiador, Certeau (2003) emergiu como especialista em práticas culturais contemporâneas, mídias e tecnologias, não deixando de registrar, no entanto, o seu pertencimento ao campo historiográfico. O autor considerava que existe uma pluralidade de culturas, muitas vezes não validada pela escola e pela universidade, que ele considerava como “sistemas de referências e significações entre si”. Assim, os estudos sobre a cultura e suas

formas de produção, apresentados por Certeau (2003), adquirem relevância entre os educadores brasileiros, ao oferecer ferramentas de análise para a pesquisa e intervenção na área. Nesse sentido, o desenvolvimento das investigações sobre as tecnologias da informação e da comunicação, em particular a internet, renovaram o interesse pelos aportes de Certeau (2003), na recusa às concepções de homogeneidade da indústria da informática e de docilidade dos usuários às mensagens veiculadas.

E é nessa dialeticidade que percebo inserida as concepções do Grupo de Pesquisa Comunidades Virtuais, ao qual a presente pesquisa está vinculada, inspirado na teoria de Geertz (1989), adota a compreensão de cultura como um **sistema semiótico**, que envolve textos, sons, imagens, luzes, cores, formas e gestos, que são percebidos, armazenados e divulgados mediante a **função cognitiva da memória, a qual não se estrutura de forma meramente individual, mas, também coletiva.**

Geertz (1989) defende o conceito de cultura essencialmente semiótico. Para o autor, o homem é um animal amarrado à teia de significados que ele mesmo construiu. Assume, portanto, a cultura como uma ciência interpretativa em busca de significados. O autor compreende a cultura como sistema entrelaçado de signos interpretáveis, não algo ao qual pode atribuir casualmente os acontecimentos sociais, as instituições ou processos, mas compreende cultura inserida no contexto, que pode ser descrito de forma inteligível, ou seja, com densidade.

Dessa forma, a compreensão de cultura passa a ter um sentido de construção, ou seja, os elementos semióticos passam a ser construídos pelos sujeitos através de uma teia de significados que, por sua vez, está intrinsecamente relacionada ao contexto histórico no qual está inserida e é ressignificada de geração a geração.

Assim, reitero que o conceito de cultura, a partir da perspectiva semiótica de produção de significados, é a acepção que mais se aproxima da abordagem assumida na presente pesquisa. Nesse sentido, o conceito de cultura adotado vai além de um conjunto de costumes, instituições e obras que constituem a herança cultural de uma comunidade: trata-se de um sistema semiótico baseado em signos, símbolos e sinais. Tal concepção vem adquirindo ressonância a partir das tecnologias digitais, pois estas fomentam novas formas de viver, sentir, aprender e compartilhar nessa sociedade, produzindo sentidos que afetam e são afetados pelos sujeitos que os produzem.

Nesse sentido, essa breve análise de conceitos de cultura colabora para compreensão da complexidade dessa temática, assim como nos oferece subsídios para visualizar a relevância da cultura no decorrer da história da humanidade e, em especial, na

contemporaneidade.

2.2 CULTURA DIGITAL: DOS ARTEFATOS TECNOLÓGICOS AO PROCESSO DE (CRI) AÇÃO E (DI) FUSÃO

Diante das transformações no contexto informacional e comunicacional contemporâneo, impulsionadas pelas tecnologias digitais², com devido destaque à dinâmica de rede, torna-se fundante compreender os sentidos dessa emergência tecnológica, no intuito de entender as possibilidades que se apresentam ao dialogar com o contexto pedagógico escolar, em especial o do currículo.

Neste sentido, Lima Júnior (2005) considera que se torna fundamental compreender as tecnologias para além do aparato maquínico, de instrumentalização, fruto da concepção conceitual da era da industrialização, como uma instância descolada da subjetividade humana, fora do contexto cultural, adotada pela “tecnociência moderna” (SERPA, 1991).

A tecnologia aqui concebida parte da sua genealogia advinda da raiz grega *tecné*, compreendendo-a a partir da abordagem histórico-antropológica. Lima Júnior (2003, p. 2-3) adota a perspectiva da abordagem histórico-antropológica da tecnologia, realçando-a como algo inerente ao ser humano, que,

[...] a cria dentro de um complexo humano-coisas-instituições-sociedade, de modo que não se restringe aos suportes materiais nem tampouco aos métodos (formas) de consecução de finalidades e objetivos produtivos, muito menos ainda, não se limita à assimilação e à reprodução de modos de fazer (saber fazer) pré-determinados, estanques e definitivos, mas ao contrário, podemos dizer que consiste em: um processo criativo através do qual o ser humano utiliza-se de recursos materiais e imateriais, ou os cria a partir do que está disponível na natureza e no seu contexto vivencial, a fim de encontrar respostas para os problemas de seu contexto, superando-os. (LIMA JÚNIOR, 2003, p.2-3).

Nessa perspectiva, assim como o homem transforma a realidade, é transformado por ela, descobrindo formas de atuação, criação, inventividade, produzindo conhecimentos sobre o processo, no qual ele mesmo está implicado. A tecnologia refere-se ao processo, relacionando, nesse ponto de vista, todas as questões que estão implicadas. Relevante destacar que “[...] o sujeito opera mediante um saber, enquanto ser de desejos e interesses manifestos, o/no mundo, através também, entre outros, de processos tecnológicos e dispositivos técnicos.”

² Na presente pesquisa, o termo tecnologias digitais será utilizado para se referir às TIC.

(HETKOWSKI; LIMA JÚNIOR, 2006, p. 33). Nesse sentido, a concepção de tecnologia aqui assumida vai além do enfoque da cientificidade moderna, constitui-se numa rede de significados na qual o ser humano está totalmente imbricado e implicado. Logo, compreender a lógica dessa rede enquanto metáfora inspiradora de um novo modo de pensar e agir no cotidiano escolar, no qual o currículo constitui-se elemento fundante, torna-se relevante.

Lemos (2009) salienta que precisamos ter a ponderação necessária ao nomear a cultura pelos artefatos tecnológicos e apresenta duas características da humanidade que contribuem para nossa compreensão da relação ser humano/tecnologias, considerando que, em virtude de sermos seres políticos e de comunicação, precisamos lutar contra as dificuldades de comunicação. O autor considera que a cibercultura não é fruto apenas do desenvolvimento tecnológico, mas das relações existentes entre a necessidade de sociabilidade da década de 60 e luta ideológica de oposição aos discursos hegemônicos da modernidade, a razão, a ciência e a técnica. Nesse contexto, a cultura digital transforma as relações sociais a partir da apropriação coletiva desses dispositivos.

Sob essa perspectiva, Lemos (2009) situa o surgimento da cultura digital, não com o advento da informática, mas a partir da microinformática, a qual estimula o surgimento de instrumentos de produção de informação que se transformam com a internet, não somente em um instrumento de produção e de consumo, mas acima de tudo como possibilidade de produção coletiva, colaborativa e distributiva da informação. Sob esse viés, o referido autor apresenta três fases relacionadas ao desenvolvimento da microinformática: a primeira diz respeito à fase do *Personal Computer* (PC), ou seja, o computador para o indivíduo, que o utiliza como uma sofisticada máquina de escrever, individualmente, sem utilizar a conexão. A fase posterior é a chamada Computador Coletivo (CC), ou o computador conectado à rede, mais precisamente a partir de 1990. Essa conexão, por sua vez, ocorria através de *modem*, a cabo ou banda larga. Atualmente encontramos-nos na terceira fase, ou Computação Coletiva Móvel (CCM), terminologia utilizada por Lemos (2009), que se refere aos *laptops*, os *netbooks* e os telefones celulares, que podem inclusive operar essa conversão maior. A partir desse viés, na contemporaneidade a computação e seus sistemas de rede móvel ganham um significado relevante na coletividade.

Podemos considerar que, a partir do avanço dos aparatos tecnológicos, do aumento das informações e do surgimento das redes sociais, a cultura digital foi se delineando, constituindo-se uma categoria relevante ao tratarmos dos sujeitos imersos na sociedade contemporânea, caracterizada em grande parte pela sociedade em rede, pelas novas lógicas de comunicação e informação como bens de consumo e produção.

Assim, a cultura digital emerge da apropriação social dos dispositivos da “grande informática”, que deu origem à microinformática. A conceituação de cultura digital é complexa, pois agrega em si fenômenos não menos complexos, como a produção e socialização de informações e formas comunicacionais por meio da proliferação e convergências das mídias, comunicação instantânea e em rede através da internet, característicos da sociedade contemporânea.

A palavra **digital** vem de dígitos e estes, por sua vez, são números, códigos binários que deram origem à linguagem de programação. Assim, na contemporaneidade, muitas linguagens podem se transformar em dígitos. A partir dessa linguagem e evolução dos meios digitais, novas formas de manifestações culturais foram surgindo com os *hackers*, os protocolos da *internet*, através do tensionamento do monopólio das informações e formas comunicacionais das grandes instituições, gerando discursos sobre liberdade de expressão, discussões sobre direitos autorais como os movimentos dos *ciberpunks*. Concebe-se que a relação entre internet e seres humanos pode acontecer através de atos criativos, músicas eletrônicas, dentre outras, dando origem às diversas formas de ser e estar no mundo, através da multiplicidade de sentimentos e linguagens.

Silveira (2009) valoriza a ideia de cultura digital associada às artes, à criação, tal qual Lemos (2009). Para o sociólogo Sérgio Amadeu da Silveira (2009), a cultura digital nasce com as redes sociais e com a combinação da ciência com as artes, aproximadamente a partir da utilização das tecnologias da informação e da comunicação pelas práticas sociais marginalizadas ou secundárias, por meio da tecnologia em rede. Assim, tudo o que era fragmentado, separado, passa a ter um novo sentido, passa a ser ressignificado, ao ser unificado em rede, surgindo a partir daí a tecnoarte, típico fenômeno da cultura digital. Silveira (2009) conceitua tecnoarte como sendo

Típico fenômeno da cultura digital. É um fenômeno que se utiliza da metalinguagem digital, da capacidade de recombinação de arquivos, da capacidade de retrabalho de toda a produção simbólica. Então cada vez mais ciência e arte se juntam. Também outras coisas se juntam: a ficção se junta também com as proposições de caráter consistente, científicas, acadêmicas. (SILVEIRA, 2009, p. 68).

Nesse sentido, a cultura digital não se limita às redes, mas ao pensar em cultura digital na contemporaneidade necessariamente estamos pensando em um fenômeno que está relacionado com as redes.

Na perspectiva sociológica, a cultura está sempre em movimento. Nessa lógica, parte-se da ideia de que a cultura digital nasce dessa concepção de movimento, de devir, de criação.

No caso da cultura digital essa lógica de movimento se fortalece com o surgimento das redes, que vem possibilitando a fusão de culturas, uma diversidade cultural, possibilidade de se movimentar entre as culturas, de se recombinar.

A cultura contemporânea pode ser demarcada a partir de marcas do efêmero, na qual a velocidade de acesso aos bens (materiais e simbólicos) é determinante da obsolescência daquilo que consome. Assim, tempo e espaço adquirem novas configurações, novos contornos – é o momento da sincronicidade e da reconfiguração do espaço alternativo à noção de território.

De acordo com Lemos (2007), podemos demarcar a cibercultura com o surgimento dos ciberpunks, termo que tem origem no movimento de ficção científica que associa tecnologias digitais, tecnomarginais, ciberespaço, *cyborgs* e poderes midiáticos, políticos e econômicos de grandes potências mundiais. Além da ficção, todo o imaginário da cibercultura é alimentado pela ação dos *cyberpunks* reais da informática, como *hackers*, *zippies*³, *cypherpunks*, dentre outros.

Para além da ficção científica, o imaginário dos *cyberpunk* aparece em várias versões da cultura contemporânea, por meio do *hacking* (como forma de controlar nosso destino). Podemos incluir nessa perspectiva a atuação dos artistas eletrônicos, dos ativistas da fronteira eletrônica. Torna-se, no entanto, relevante destacar que esse movimento tem sua gênese no protesto contra os monopólios tecnológicos dos grandes “latifundiários” das tecnologias da informação e da comunicação, sendo expressão autêntica desse movimento o *underground hightech*, como uma atitude contra a tecnocracia que criou a informática.

A ruptura da lógica linear demarcada pela modernidade já era preanunciada por Ruskoff (1999), que apresentava a cultura jovem caracterizada pela cultura do caos e pelas tecnologias. Para Lemos, “[...] a cibercultura, da qual o *cyberpunk* é timoneiro, é o resultado de uma revolução sem *slogans*, sem ideologias e sem emblemas históricos; uma rebelião intersticial na fronteira eletrônica, a *New Edge*.” (LEMOS, 2007, p. 17, grifo nosso). O referido autor associa o *cyberpunk* às noções de apropriação, despesa improdutiva e desvios de comportamento.

A cibercultura estaria, dessa forma, marcada pelas tecnologias da simulação, proporcionando o sentimento de descolamento/reconfiguração/retroalimentação do aqui e agora, do espaço e do tempo. As tecnologias do virtual seriam, então, um resultado desse desejo, cujo uso das “máquinas de comunicação” (LEMOS, 2007) estimula a criação de redes

³ Termo utilizado na contemporaneidade para designar pessoas que comungam com a utilização livre de alguns suportes tecnológicos, dentre eles os softwares livres.

de sociabilidade.

Outra característica que delinea essa cultura diz respeito às novas lógicas de comunicação. A proliferação de novos meios e modos de se comunicar, como, por exemplo, o telefone celular, *Messenger* e *Skype*, videoconferência, dentre outros, vem alterando as formas de relacionamento e de convivência com as pessoas, tornando-as muitas vezes virtuais e desterritorializadas. Nesse sentido, esse movimento cultural tenciona o surgimento de novas formas comunicacionais, não mais pautadas na linearidade das relações, através de uma postura meramente consumista das informações, mas uma postura que as processa, produzindo novas informações e reflexões sobre as mesmas.

A informação como maior bem de consumo é apresentada por Moura (2009) como sendo uma das características da cultura digital que vêm potencializar os meios tecnológicos, proporcionando maior interatividade entre os indivíduos. Interessante refletir que, se por um lado o acesso às informações e a possibilidade de interação entre elas é plausível, o excesso das mesmas vem gerando grande incômodo na sociedade. Essa ponderação é sinalizada por Bicudo (2004) ao afirmar que é importante garantir o acesso às informações, no entanto, não temos condições humanas de acompanhar o seu fluxo acelerado, pois a interatividade humana é para além do autômato.

A informação torna-se, então, um bem de consumo e produção a ser alcançado pelos indivíduos implicados com essa cultura, pois quem a possui, caso não ocorra intervenção da maioria dos indivíduos, garante conhecimento e tecnologia para produzir, detém formas autoritárias de poder e domínio sobre os outros.

Nesse contexto, é importante salientar que, a partir das contribuições das ideias de Lévy, ao conceituar o virtual, abriram-se novas possibilidades de percepção das tecnologias da informação e da comunicação. Para o autor, o virtual constitui-se um “[...] modo de ser fecundo e poderoso, que põe em jogo processos de criação, abre futuros, perfura poços de sentido sob a presença física imediata.” (LÉVY, 1996, p.12). Nesse sentido, as potencialidades das tecnologias da informação e da comunicação abrem novas perspectivas de modos de ser e estar na sociedade contemporânea.

Nas palavras de Santaella,

[...] a *Cultura das Mídias*, procurava dar conta de fenômenos emergentes e novos na dinâmica cultural, quer dizer, o surgimento de processos culturais distintos da lógica que era própria da cultura de massas. Contrariamente a esta que é essencialmente produzida por poucos e consumida por uma massa que não tem poder para interferir nos produtos simbólicos que consome, a cultura das mídias inaugurava uma dinâmica que, tecendo-se e se alastrando nas relações das mídias entre si, começava

a possibilitar aos seus consumidores a escolha entre produtos simbólicos alternativos. (SANTAELLA, 2003, p. 52).

Para essa autora, as mídias se interconectam e cada uma em particular tem a função que lhe é específica. Essa visão de interconexão das mídias corrobora as ideias de Henri Jenkins (2009), autor da obra **Cultura da convergência**. Jenkins (2009, p. 27), com o termo *convergência*, refere-se a

[...] todo fluxo de conteúdos através de múltiplos suportes midiáticos, à cooperação entre os múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em buscas experiências de entretenimento que desejam. Convergência é uma palavra que consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, dependendo de quem está falando e do que imaginam estar falando. (JENKINS, 2009, p. 27).

Ao apresentar o conceito de cultura da convergência, o autor quer romper com a visão reducionista, pois alguns consideram que convergência diz respeito exclusivamente às convergências midiáticas, no entanto, Jenkins (2009) se refere também à convergência de participação dos sujeitos consumidores de mídia, à medida que os consumidores são estimulados a procurarem mais informações, realizam novas conexões, ou seja, é um movimento a partir dos sujeitos, movimento esse que ocorre dentro dos cérebros dos consumidores individuais em suas interações sociais com os outros, sendo um movimento que os sujeitos consumidores estabelecem com os outros. No entanto, tensiono o pensamento de Jenkins (2009) quando coloca os sujeitos no patamar de consumidores midiáticos. Considero que, para além de consumidores, os sujeitos são interativos, porquanto, ao se relacionarem com as mídias, afetam e são afetados por elas.

Ao apresentar a concepção da cultura da convergência, o referido autor se reporta ao conceito de inteligência coletiva, termo cunhado por Pierre Lévy (1999), considerando que o processo de convergência midiática é um processo coletivo. Salaria inclusive o processo de incompletude do saber, pois, pelas lacunas dos conhecimentos, nenhum de nós sabe tudo, havendo um tensionamento para a convergência midiática. A inteligência coletiva pode ser vista como uma fonte alternativa de poder midiático, pois é uma aprendizagem de como podemos utilizar o poder midiático nas interações diárias na cultura da convergência. Esse poder pode ser coletivo para fins de entretenimento, mas pode ser utilizada para outros fins.

No livro o autor explora como a produção coletiva de significados está começando a mudar o funcionamento das relações na política, na religião e inclusive no ambiente militar.

Destaca que a compreensão de cultura midiática não é nova, ao lembrar como foi bastante profético o pensamento de MacLuhan (1964), considerado padroeiro da revolução digital. Assim como MacLuhan (1964), Sola Pool é chamado por Jenkins (2009) de profeta da convergência, trouxe pela primeira vez o conceito de cultura da convergência como um poder de transformação dentro das indústrias midiáticas. Pool sinaliza que o processo chamado de convergência de modos está tornando imprecisas as fronteiras entre os meios de comunicação, mesmo entre as comunicações ponto a ponto (correio, telégrafos) e a comunicação de massa (imprensa, rádio e televisão). Nesse sentido, o serviço que era oferecido por um único meio de comunicação, agora pode ser oferecido por várias formas físicas diferentes; assim, a relação um a um que existia entre o meio de comunicação e seu uso está sendo ressignificada.

Um aspecto fundante para compreender essa “revolução” tecnológica diz respeito ao processo de digitalização, que vem contribuindo significativamente com as condições para a convergência. Vale salientar que Pool, citado por Jenkins (2009), destaca que houve época em que uma empresa que publicava determinado produto limitava-se a essa produção, oferecendo-a em diversos meios de comunicação, não estabelecendo qualquer nível de interação entre eles, ou seja,

[...] Cada meio de comunicação tinha suas próprias e distintas funções e mercados, e cada um era regulado por regimes específicos, dependendo de seu caráter: centralizado ou descentralizado, marcado pela escassez ou pela abundância, dominado pela notícia ou pelo entretenimento, de propriedade do governo ou da iniciativa privada. Pool sentiu que essas diferenças eram, em grande parte, resultados de decisões políticas e eram muito mais preservadas por hábitos do que por alguma característica essencial das diversas tecnologias. (JENKINS, 2009, p. 12-13).

Assim, não se percebiam as potencialidades desses meios de comunicação para serem utilizadas de outras formas, inclusive percebeu que alguns meios de comunicação suportavam maior diversidade, maiores formas de participação que outros, no entanto, eram subaproveitadas. Podemos exemplificar tal situação tomando como exemplo uma editora que publica mensalmente exemplares de uma revista de previsões astrológicas. Lança no mercado produtos e serviços em outros suportes midiáticos como sites (públicos e endereços particulares eletrônicos, como e-mail e torpedos no celular). Em alguns casos o subaproveitamento emerge no processo de interatividade estimulada entre os sujeitos, gerando por sua vez, o subaproveitamento da “inteligência coletiva” (LEVY, 1999). Em outros casos, ocorre o subaproveitamento da hipertextualidade, que além de trazer prejuízos na ampliação e aprofundamento da inteligência coletiva, poderia também ser utilizado com fins

mercadológicos. Para ilustrar, existe no mercado uma determinada revista impressa que, ao ser adquirida pelo consumidor, o mesmo tem acesso a um código que lhe confere o direito de acessar textos em área restrita na *internet*. Registramos ainda que existem outras potencialidades a serem melhor exploradas, a exemplo da instantaneidade, ubiqüidade, memória e personalização, no que se refere especialmente à *internet*.

Nesse sentido, convergência, para Jenkins (2009), não significa perfeita estabilidade ou unidade, ela opera com a força constante pela unificação, mas sempre é dinâmica, é tensão com transformação. O autor já previa que essa transição midiática não se daria de forma muito pacífica, mas permeada por questões táticas, resultados imprevisíveis, situações conflitantes e confusas, ou seja, o autor considerava que não seria fácil esse processo de transição.

É importante destacar que a mídia produzida “um para todos” (a televisão e o rádio, por exemplo), precisou ser reestruturada para atender as demandas sociais. Salienta inclusive que, na visão de alguns historiadores, os velhos meios de comunicação não desapareceram, nunca morreram, para eles o que morreu foram os suportes tecnológicos que utilizamos para veicular o conteúdo.

Essas mídias, por sua vez, passam a coexistir paralelamente, ou seja, o cinema não eliminou o teatro, a linguagem escrita não eliminou a linguagem oral, a TV não eliminou o rádio. Cada meio necessitou coexistir com outros meios emergentes e é por isso que a convergência tornou-se um paradigma plausível como uma maneira de compreender outras formas de comunicação nos últimos dez anos de transformação dos meios de comunicação. Assim, os diferentes meios de comunicação não estão sendo substituídos, mas suas funções e *status* estão sendo transformados pela introdução de novas mídias, e os velhos não são descartados, nem substituídos – na realidade, as suas funções estão sendo transformadas pela introdução de novas mídias.

Assim, a convergência das mídias é mais do que mudança tecnológica. Altera as relações tecnológicas existentes, constitui-se alteração de lógica, de paradigma, de mentalidade. Um exemplo de convergência é o aparelho celular, pois ele não é somente um aparelho telefônico, podendo desempenhar outras funções. Para Jenkins (2009), a convergência acontece nos mesmos aparelhos, nas mesmas franquias e empresas, dentro dos cérebros dos consumidores e dentro dos mesmos grupos. A convergência envolve transformação, tanto no modo de produzir como nos modos de consumir.

É importante destacar que, neste viés, a convergência acontece inclusive quando as pessoas assumem o controle das mídias. Ela flui em nossas vidas, relacionamentos, memórias,

nas nossas fantasias e desejos pelos diversos canais midiáticos, não se limitando somente à questão do entretenimento. Corroborando com essa concepção, Lemos (2002, p. 34) afirma que “[...] o ciberespaço faz com que qualquer um possa não só ser consumidor, mas também produtor de informação.” (LEMOS, 2002, p. 34). Para além da concepção de Lemos (2002), compreendemos que estas transformações são bem mais complexas. Assim, inspiro-me nas ideias da autora baiana Alves, que afirma que

A interatividade e a interconectividade, favorecidas pelas tecnologias digitais, pela cultura da simulação, vêm também contribuindo para a instauração de uma outra lógica que caracteriza um pensamento hipertextual, o que pode levar à emergência de novas habilidades cognitivas, tais como a rapidez no processamento de informações imagéticas, disseminação mais ágil de ideias e dados, com a participação ativa do processo, interagindo com várias janelas cognitivas ao mesmo tempo. (ALVES, 2007, p.149).

A referida pesquisadora aponta para a importante necessidade de percepção de outra lógica cultural que se instala na sociedade a partir das tecnologias digitais. Essa lógica, característica fundante do pensamento hipertextual, é potencializadora na medida em que abre novas possibilidades, tanto no que diz respeito às habilidades cognitivas, quanto procedimentais e relacionais. Desse modo, essa perspectiva impulsiona uma ruptura com a lógica linear, fragmentada e cartesiana, própria do pensamento científico moderno.

Ratificando as ideias de Alves, Costa (2003, p. 8) afirma que:

A cultura da atualidade está intimamente ligada à ideia de interatividade, de interconexão, de inter-relação entre homens, informações e imagens dos mais variados gêneros. Essa interconexão diversa e crescente é devida, sobretudo, à enorme expansão das tecnologias digitais na última década. (COSTA, 2003, p. 8).

O autor considera que a interatividade representa um dos aspectos marcantes da cultura digital, proporcionando uma relação dos indivíduos como os inúmeros ambientes nos quais estão relacionados. Além desse aspecto, ele chama atenção para o fato de que a cultura digital também é caracterizada pelo poder que as interfaces possuem de prender a atenção dos usuários. É necessário, contudo, acrescentar o aspecto político diferente à luta de poder, aos interesses e intencionalidades, sem os quais as transformações cognitivas possibilitadas pelas novas estruturas maquínicas não acontecem automaticamente.

Logo, nasce, a partir do surgimento da cultura digital, a cultura da velocidade e das redes, agregando consigo a necessidade de humanizar nossa relação com as máquinas. Sobre essa questão, Costa (2003, p. 15) sinaliza que

[...] o fato é que o potencial de interatividade oferecido pelas interfaces digitais só faz acentuar o envolvimento das pessoas com as novas tecnologias. Isso é um prenúncio de que é interagindo dessa forma que elas estarão, daqui para frente, fazendo mais coisas e dedicando mais tempo e atenção de suas vidas. (COSTA, 2003, p. 15).

Assim, a interatividade impulsionada pelas interfaces digitais tensiona uma revisão das relações que os indivíduos possuem com as tecnologias. Para os adolescentes e jovens nascidos nessa imersão digital, a possibilidade de mobilização nas diversas interfaces torna-se algo natural, mas vem exigindo da sociedade novas configurações.

Costa (2003, p. 34) afirma que

A cultura digital é a cultura dos filtros, da seleção, das sugestões e dos comentários. Os mecanismos de busca de última geração, os agentes inteligentes e as comunidades virtuais seriam estratégias que visam poupar os usuários dos martírios da opção entre uma miríade de possibilidades. No confronto com o excesso, nasce a percepção de que escolhas se orientam de modo muito mais complexo do que uma decisão simples e objetiva entre uma coisa ou outra. Em meio a esse processo, mais uma vez, encontra-se o problema de como captar a atenção das pessoas, como participar de sua tomada de decisão e com que artifícios. Essa seria, sem dúvida, uma das razões pela qual a economia digital está sendo tratada atualmente como economia da atenção. (COSTA, 2003, p. 34).

Nessa perspectiva, se por um lado a cultura digital abre portas para várias possibilidades de interatividade, interconexão, por outro impulsiona a necessidade realizar escolhas que muitas vezes transpõe o **isto ou aquilo**, em virtude da complexidade da contemporaneidade, demarcada por questões de poder, interesses políticos e intencionalidades.

2.3 CIBERESPAÇO... ESPAÇO DE INTERATIVIDADE E AUTORIZAÇÃO

Palácios (2009) sinaliza que atualmente, o uso do termo ciberespaço vai perdendo sentido, haja vista que estamos imersos no espaço de circulação de várias tecnologias digitais, onde não há como segregar espaço real, onde “as coisas reais” acontecem e o espaço virtual. Para Lévy (1996) a virtualização ultrapassa amplamente a informatização, na medida em que vetores da virtualização, que, segundo ele, são a imaginação, a memória, o conhecimento e a religião, fizeram rever o conceito de presença muito antes da informatização e das redes sociais. Para Bonilla (2005, p. 131),

A virtualização é, portanto, um processo característico do movimento de autocriação que fez surgir a espécie humana, que a acompanha ao longo da sua história e que constitui a essência da transição cultural acelerada que vivemos hoje. [...]

Para os educadores é de fundamental importância compreender mais profundamente a relação entre o virtual e real, haja vista a educação estar comprometida com o movimento de heterogênesse do humano, com os processos de produção de conhecimento, imaginação e aprendizagem, os quais estão intimamente relacionados a processos de virtualização. (BONILLA, 2005, p. 131).

É fato, porém, que esse espaço de comunicação apresenta como características básicas a hipertextualidade e a interatividade, que agregam, por sua vez, características que delineiam a cultura digital: a não-linearidade, a virtualidade, a multivocalidade, o tempo real e a simulação. Compreender, assim, a virtualização, é condição fundante para a compreensão dos processos de produção de conhecimento, imaginação e aprendizagem.

Nesse sentido, inseridos visceralmente na cultura digital, estão os *screenagers* (RUSHKOFF, 1999), ou a geração @ (FEIXA, 2000), ou seja, jovens nascidos na década de 80 do século XX, que, imersos nessa cultura, interagem a partir de uma lógica não-linear do pensamento. Essa geração é marcada pela transição da cultura analógica sedimentada na escrita e no local, para a cultura digital, baseada pela desterritorialização do espaço.

Comumente, ainda somos surpreendidos pela capacidade desses sujeitos de desenvolverem múltiplas ações, pois costumam realizar várias tarefas ao mesmo tempo, jogam *games*, ao mesmo tempo em que conversam em salas de bate-papo na *internet*, além de ouvirem músicas e dialogarem ao telefone. Além do mais, aquelas fotos descontraídas tiradas através da câmera do celular e/ou imagens nele gravados, transformam-se em poucos minutos em vídeos que podem ser exibidos em sites de relacionamento, atualizando rapidamente seus arquivos pessoais. Essa maleabilidade e sincronia de ações são características marcantes dos sujeitos da cultura digital, pois já nascem imersos em meios e aparatos tecnológicos. É notório, comparando-os aos seus pais, o domínio e a intimidade que essa geração possui com os artefatos tecnológicos.

A convivência com as tecnologias, desde a infância, vem gerando, nessa geração, modos de ser e estar no mundo que lhe são peculiares, ocasionando em algumas situações, estranhamentos entre pais e educadores, típicos forasteiros em terras alheias. Cabe salientar, no entanto, que muitas vezes a forma de ver e compreender essa geração é marcada por conflitos geracionais, principalmente no que concerne à alfabetização midiática, pois as crianças passam a ser vistas como possuidoras de um saber que é valorizado na sociedade da informação, enquanto muitos adultos estão desprovidos desses conhecimentos. No entendimento de muitos pais há uma contradição latente, pois se antes os adultos eram vistos

como indivíduos que possuíam conhecimentos acumulados pela experiência vivida, atualmente, esses sujeitos são afetados pelo estranhamento quanto ao convívio com as tecnologias da informação e da comunicação hibridizadas com o desenvolvimento da geração @. É nesse sentido que Bunckingham (2007) considera fundamental o apoio dos pais no que diz respeito à orientação dos filhos para o uso crítico e responsável das tecnologias.

Nessa perspectiva, a cultura digital tem colocado em xeque as formas de trabalhar, brincar, relacionar-se, aprender e ensinar na sociedade, em especial na escola. Jovens e crianças tensionam para que os espaços de aprendizagem sejam espaços que fomentem a interatividade, o dinamismo, independentemente do suporte tecnológico utilizado, mas que seja imprescindível a utilização de princípios que potencializem o uso das tecnologias, através da criatividade e inovação.

Vivemos hoje interconectados com o mundo, é como se tivéssemos sensações constantes de que somos bombardeados por informações que são veiculadas pelas diversas mídias, quer sejam impressas, televisivas ou telemáticas. Alves (2003) destaca que esse cenário apresenta para nós outra configuração, que é muito mais interativa, possibilitando, inclusive, o surgimento das denominadas comunidades de aprendizagem. Essas comunidades de aprendizagem constituem agregações sociais que vão surgindo a partir da internet, através de interesses comuns que podem ser científicos ou não, utilizando esses espaços para produções intelectuais, afetivas, sociais e culturais, inclusive possibilitando o surgimento de relacionamentos amorosos mediados pelo computador a partir da conexão em rede.

O surgimento dessas comunidades de aprendizagem podem configurar o que Lévy (1994) denomina de inteligência coletiva, que é produzida justamente nesses ambientes de rede, que surgem mediante as necessidades dos seres humanos, através do intercâmbio de saberes e de trocas de novos conhecimentos, estabelecendo o surgimento de laços virtuais, auxiliando os membros acerca da aprendizagem que desejam realizar.

Alves (2003) salienta que a concepção de construção de conhecimento a partir das interações com os outros sociais dá-se através dos níveis interpessoal e intrapessoal. Esses dois níveis delineiam uma forma peculiar de apreender e produzir conhecimento, pois no nível interpessoal os saberes, as informações e conhecimentos são socializados no coletivo, sendo que posteriormente o indivíduo dá significado a estas construções coletivas, internalizando novos saberes (nível intrapessoal). Para a autora, essa é a lógica que norteia as comunidades de aprendizagem na internet, construídas através de interesses comuns dos sujeitos que interagem nesses ambientes, numa perspectiva que se fundamenta nos aportes teóricos de Vygotsky.

É relevante ponderar acerca do deslumbramento vivenciado por muitos jovens, ante a possibilidade de acesso a inúmeras informações ao mesmo tempo – a ruptura das barreiras territoriais proporcionadas pela internet. Wolton (2008), pesquisador Centre National de La Recherche Scientifique (CNRS/ França), destaca a necessidade de realizarmos uma reflexão crítica sobre a internet, pensando-a inserida em três dimensões de comunicação: técnica, cultura e sociedade.

Wolton considera que não basta que os seres humanos troquem informações para que se compreendam melhor. Segundo o autor, “[...] são os planos culturais e sociais de interpretação das informações que contam, não o volume ou a diversidade dessas informações.” (WOLTON, 2008). Nesse sentido, o mesmo tempo ganho no acesso à informação pode ser perdido na dificuldade de interpretar a informação. Portanto, torna-se fundante equalizar o tempo destinado à comunicação mediatizada e se confrontar com a comunicação natural humana e social, atribuindo significado aos contatos pessoais, à voz, ao toque, ao olhar, além da troca de signos.

Nessa perspectiva, a intensificação do acesso às redes sociais na internet tem nos impulsionado a refletir sobre o estatuto da informação, a diferenciar lógica e valores re-existent na sociedade atual. Sob essa ótica, Wolton destaca que a variedade de lógicas de informação nos impulsiona a compreender os mecanismos de referência e de legitimidade que subjazem aos vários tipos de informação, desde a informação-serviço à informação-notícia; da informação-conhecimento à informação lazer. Concordo com Wolton (2008, p. 150), quando considerada que

[...] a informação não existe em si; ela é ligada a um conjunto de conhecimentos, a uma construção. As ligações hipertextuais não estabelecem somente relações entre as ideias e os conhecimentos, elas estabelecem, com seus *a priori* e com a rigidez real que as acompanha, uma geografia do conhecimento. Nenhuma topologia é neutra. (WOLTON, 2008, p.150).

Essa lógica que permeia a visão técnica das tecnologias ainda escapa que o tema da sociedade da informação é perversa, na medida em que homogeneíza tudo e faz diluir o ser humano por trás dos fluxos de informações. Um exemplo bastante cotidiano desse fato é atribuímos ao “sistema” a responsabilidade de várias questões que devem prioritariamente ser assumidas pelas pessoas na constituição das relações humanas.

Lemos (2009) destaca que, com o advento dos microcomputadores, a internet começa a disseminar os instrumentos de sociabilização (listas de discussão, as primeiras comunidades desterritorializadas cujo objetivo era o auxílio das pessoas para a resolução de diversos

problemas). As comunidades territorializadas surgem com o objetivo de auxiliar as pessoas para a resolução de diversos problemas. Neste sentido, as comunidades virtuais se diferenciam das territorializadas por conta do espaço onde se situam, da interatividade, da participação e aumento do fluxo de informação que podem potencializar, por sua vez, a emergência das redes sociais.

Pierre Lévy (1994) tem defendido que a participação em comunidades virtuais constitui estímulo à formação de inteligências coletivas, nas quais os indivíduos podem trocar informações e conhecimentos. Considera ainda que as comunidades virtuais assumem o importante papel de lidarem com o excesso de informações, mas principalmente como um “[...] mecanismo que nos abre visões alternativas de uma cultura [...]” (LÉVY, 1994). Costa concorda com essa assertiva, ao considerar que,

[...] hoje, não basta compartilharmos espaço físico com parentes, vizinhos, colegas e amigos. É preciso, igualmente, compartilhar zonas de conhecimentos, gostos, e preferências, onde o que importa é saber que outras pessoas, anônimas, mas situadas em constelações de sentido próximas à nossa, podem de algum modo colaborar conosco. (COSTA, 2003, p. 51).

Assim, considero que a cibercultura potencializa a dinâmica cultural, o saber, o compartilhamento, a distribuição, a cooperação, a apropriação dos bens simbólicos. Nesse sentido, podemos assegurar que não existe propriedade privada no campo da cultura, já que esta se constitui por intercruzamentos e mútuas influências.

O pesquisador de informática da Universidade de São Paulo (USP), Marco André Vizzortti, em 2009 publicou na internet uma mensagem alertando a população quanto ao uso indiscriminado de sites de relacionamentos, em especial o Orkut. O pesquisador afirma que em nenhuma outra parte do mundo esse site de relacionamento teve tanta adesão e repercussão quanto no Brasil. Destaca ainda que a vida particular torna-se publicizada a partir da divulgação de fotos e informações do seu cotidiano, gerando uma exposição pública cujas consequências inimagináveis, como, por exemplo, sequestro de parentes (concretizados ou ameaças por telefone), clonagem de dados e informações, dentre outras situações.

É importante destacar que se por um lado as redes sociais fomentam a circulação democrática de informação e comunicação, por outro, elas podem estimular o uso inapropriado dessas informações. No entanto, mais importante que não utilizá-las é refletir sobre seu uso e discutir sobre o uso que se faz delas, oportunizando aos indivíduos o uso consciente, responsável e crítico das tecnologias.

Essas discussões, por sua vez, adentram o contexto escolar de forma veemente, através

de diálogos forjados pelos estudantes e profissionais que fazem parte da comunidade escolar, quer sejam diálogos presenciais, quer sejam virtuais. Assim, o uso das tecnologias digitais se faz presente inexoravelmente em nossas vidas; somos, portanto, atravessados por elas ao tempo em que as produzimos, assim como produzimos sentidos que tensionam complexas relações entre os sujeitos e estes com os espaços e objetos de aprendizagem.

3 CURRÍCULO EM FOCO: (INTER) LOCUCÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS.

Justamente em virtude da pluralidade da prescritividade do currículo é que cultura e currículo se constituem pares inseparáveis, inclusive na teoria tradicional de currículo. Nessa visão, o currículo assume sua forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade. A teorização crítica, no entanto, traz um tom diferenciado para a associação currículo e cultura. Eles são vistos, ao contrário do pensamento convencional, como fundamentalmente dialógicos, mas em ambas as perspectivas há uma forte conotação política desta relação intrincada, dialética e complexa.

Assim, na concepção crítica de currículo, a cultura não é vista como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não-crítica a uma nova geração; ao contrário, tanto currículo como cultura são envolvidos em uma política cultural, concebidos como campos de produção ativa de cultura, como campos contestados. É nesse sentido que currículo é visto como um terreno de produção e criação simbólica, cultural.

A educação e o currículo, por sua vez, não atuam como cadeias transmissoras de uma cultura produzida em outro local que deve ser incorporada acriticamente por um determinado grupo, mas são partes integrantes de produção e criação de sentidos, significações e sujeitos. Assim, mesmo quando o currículo é movido por intenções oficiais de transmissão de uma determinada cultura, essa transmissão nunca será fielmente transmitida como originariamente se pensou, em decorrência do contexto cultural de significação ativa dos materiais recebidos, já que a cultura e o currículo não estão somente naquilo que se transmite, mas também naquilo que se faz com o que se transmite, isso sem falar nas idiossincrasias que os ressignificam.

Para Moreira e Silva (2002), “[...] o currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão.” (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 28). Nesse sentido, esse conceito encontra-se na contramão do entendimento de currículo como um veículo de algo que deve ser transmitido e passivamente absorvido, mas um terreno no qual fecundamente se produzirá cultura.

Se a cultura assume posição crucial na teoria crítica do currículo, as questões relacionadas ao poder constituem-se condição *sine qua non* para essa teoria, assumindo, assim, um caráter fundamentalmente político. Nesse sentido, qualquer acepção de currículo sempre está impregnada com algum tipo de poder, não havendo neutralidade nessas opções,

pois inclusões e exclusões sempre estarão presentes no currículo.

É importante destacar que nesse entendimento o poder se corporifica em relações de poder, ou seja, nas relações sociais nas quais certos grupos estão submetidos à vontade de outros. Assim, na perspectiva crítica do currículo, o poder se manifesta através de linhas divisórias que separam os grupos sociais no que se refere a classe, etnia, gênero, dentre outros. Nessa ótica, o conhecimento corporificado no currículo é fruto das relações de poder como constituintes do próprio currículo. Moreira e Silva (2002, p. 29) consideram que,

[...] Por um lado, o currículo, enquanto definição “oficial” daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder. Dessa forma, o currículo é expressão das relações sociais de poder. Por outro lado, apesar de seu aspecto contestado, o currículo, ao expressar essas relações de poder, ao se apresentar, no seu aspecto 'oficial', como representação dos interesses do poder, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados. O currículo está, assim, no centro das relações de poder. Seu aspecto contestado não é demonstração de que o poder não existe, mas apenas de que o poder não se realiza exatamente conforme suas intenções. (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 29).

Ademais, reconhecer que o currículo é afetado por relações de poder não significa identificar tão explicitamente essas relações, haja vista que o poder não se apresenta de forma tão visível e identificável. É relevante destacar, em contrapartida, que o poder não é um mal, nem possui uma fonte identificável, isso torna nossa posição enquanto “trabalhadores culturais de educação” (MOREIRA; SILVA, 2002) menos frustrante, na medida em que nossa tarefa não é removê-lo, mas pensarmos nas relações de poder transformadas.

Na primeira edição da obra **Currículo, cultura e sociedade**, Antonio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (1994) já apontavam para o fato de que as assim denominadas tecnologias apresentavam no cenário mundial, configurando as profundas transformações que as mesmas causaram na esfera da produção do conhecimento técnico, transformações essas que têm implicações tanto para o “conteúdo” do conhecimento quanto para sua forma de transmissão. Outrossim, vale salientar que essas transformações ocorrem de modo relacional com os demais movimentos sociais, estabelecendo resistências, hibridizações e a própria viabilidade de tais movimentos. Eximir-se de reconhecer tais questões nas discussões da teorização curricular crítica é delegar nas mãos de forças ideológicas que só as utilizarão sob o viés mercadológico e de preparação de mão-de-obra qualificada com o intuito de acumulação e legitimação do poder. Urge compreendê-los em prol do fortalecimento dos objetivos de democracia e justiça social.

Sem embargo, como enfatizam Moreira e Silva (2002), a teorização crítica sobre

currículo, à qual a Sociologia do Currículo conferiu significativa contribuição, é um processo contínuo de reflexões e transformações. Nesse sentido, a discussão acerca das relações existentes entre cultura digital e currículo adquire relevo, na medida em que problematizam e questionam suas ausências, forjando espaços para (re) criações.

A partir da década de 90 do século XX inicia-se uma maior elaboração teórica sobre a constituição do currículo em rede, considerada como uma alternativa capaz de dialogar com outras alternativas curriculares. Assim, mesmo possuindo sua gênese na concepção moderna de conhecimento, a partir da crise paradigmática do mundo moderno, tornam-se cada vez mais necessárias novas perspectivas para a tematização curricular.

Nesse sentido, os estudos sobre currículo e conhecimento em rede afastam-se cada vez mais da discussão específica de currículo e passam a inseri-la nas discussões sobre a crise do mundo moderno, que se expressa em três esferas: mundo do trabalho, produção científica e, fundamentalmente, no questionamento da razão como forma privilegiada de entendimento do mundo.

Dialogando com Lopes e Macedo (2002, p. 36),

[...] Na medida em que as relações contemporâneas tendem a maior fluidez, horizontalidade, criatividade e coletivização, a centralidade do conhecimento tradicional, que estaria na base do currículo moderno, começa a ceder espaço para outros saberes relacionados à ação cotidiana. Nesse sentido, a centralidade da razão, com seu espaço privilegiado de expressão – as ciências passam a ser questionadas. Trata-se não apenas de uma redefinição sobre quais saberes devem ser valorizados, mas também sobre a forma como se dá a tessitura do conhecimento. (LOPES; MACEDO, 2002, p. 36).

Corroborando a compreensão das autoras quanto à crise paradigmática na qual nos encontramos no que diz respeito ao “estatuto da ciência moderna” (LIMA JÚNIOR, 2005), compartilho da crença de que há um modo de fazer e de criar o conhecimento no cotidiano que rompe com o pensamento linear, compartimentado, disciplinado e hierarquizado – o pensamento em rede, que tensiona a hegemonia da ciência moderna.

Durante séculos convivemos com uma forma linear de organização curricular, por meio da disciplinarização dos conteúdos, cujo formato engessado impedia atualizações curriculares. Para Veiga-Neto (1998, p. 118),

[...] as disciplinas funcionariam como estruturas que representariam uma organização que descobrimos no mundo, que é própria ou imanente ao mundo. Elas, a partir daí, passam a ser vistas como a representação, no pensamento, da ordem que é do mundo. Além disso, as disciplinas alojariam, dentro de si, como conteúdos, as representações das coisas que estão no mundo [...]. (VEIGA-NETO, 1998, p.118).

A disciplinaridade, no geral, tem assumido duas tendências: de um lado, numa perspectiva tradicional, é concebida como algo natural. As disciplinas são vistas como representações que habitam ou determinam o próprio mundo. Caberia aos indivíduos desvendar as distribuições e precedências dessas estruturas naturais. Essa concepção se imbrica à compreensão de que já haveria uma “razão disciplinar no mundo” (VEIGA-NETO, 1998) que caberia a nós desvendar, caracterizando, assim, uma postura racionalista. A objetividade dessa concepção é fruto da positividade herdada de Comte, que partia da crença da não-implicação do observador na coisa observada.

Essa perspectiva omite o caráter ideológico de tais formalizações. Além disso, repousa na crença de que a linguagem logicizada esgota a realidade. No nível da ciência, corresponde à metáfora mecanicista-determinista que o cientificismo fez questão de esquecer.

No contraponto dessa perspectiva estão os estudos que compreendem as disciplinas como categorias ativas e construídas a partir de interesses políticos que servem para “[...] domesticar e tornar inteligível o mundo – seja natural, seja social – que é em si, selvagem, disperso, errático.” (VEIGA-NETO, 1998, p. 118). Sob essa lógica, a disciplinaridade é compreendida como um princípio de ordenamento que ‘impomos ao mundo’, construído pelos sujeitos. Nesse sentido, é condição *sine qua non* a implicação entre “o observador e a coisa observada”, com isso, supõe-se romper com a racionalidade da epistemologia hegemônica, ao conceber o conhecimento a partir de outro lugar.

Assim, podemos identificar no cotidiano escolar posturas (assumidas por pedagogos e por estudiosos em diversas áreas) que apresentam interfaces com a educação, a epistemologia que lhes serve de referência, pode ser de viés positivista, ou aquela que admite a implicação do sujeito com o objeto.

Para Veiga-Neto (1998, p. 116), “[...] as disciplinas – mais do que um princípio de ordenamento que impomos ao mundo – são a expressão de uma topologização do conhecimento, de modo que por si mesmas elas se constituem numa forma de criar sentidos para o mundo.” (VEIGA-NETO, 1998, p. 116). Nessa concepção tradicional, o conhecimento diz respeito à instituição de leis abstratas para dar conta da realidade exterior, reduzindo-a e simplificando-a a tais estruturas abstratas, concebidas de modo fragmentado, simplificado e quantitativo.

Ademais, Lima Júnior (2003, p. 12) adverte para o fato de que

[...] o rompimento com essa racionalidade não está em reconhecer esse mesmo caráter racional em outras formas de conhecimento, pois desse modo se reafirma sutilmente e de modo mais refinado a hegemonia da razão científica. Trata-se, ao

contrário, de se identificar e reconhecer que outras formas de conhecimento têm sua racionalidade ou inteligibilidade própria, distinta e que convivem no cenário histórico-social, cada uma com suas regras, convenções, métodos (modos de se produzir) próprios. Cada uma cumprindo determinadas funções sociais, gerando leques de possibilidades, contendo também limitações e impossibilidades. (LIMA JÚNIOR, 2003, p.12).

Sobre essa questão, Fontes (2009, p. 19) destaca,

Por fim são as, em voga, teorias pós-críticas do currículo que assumem como centrais categorias que foram expulsas e marginalizadas na academia tais como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e os debates sobre multiculturalismo, pluriculturalismo, interculturalismo e o intertransculturalismo que possibilitam aquela nossa concepção de que os conhecimentos são produzidos ou re-significados via o caráter instituinte das pessoas que os validam. (FONTES, 2009, p. 19).

Assim, faz-se necessário, na contemporaneidade, forjar um diálogo inadiável na escola com os sujeitos que dela participam, no intuito de vislumbrar outras proposições curriculares que estejam sintonizadas com os anseios e desejos dos sujeitos nela envolvida. Sob essa égide, torna-se relevante destacar tanto a perspectiva multirreferencial, quanto a hipertextual do currículo, que apresentam avanços epistemológicos e políticos significativos, ao abrir fronteiras no campo curricular.

3.1 MULTIRREFERENCIALIDADE E HIPERTEXTUALIDADE: ESPECIFICIDADES E APROXIMAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR

Se pensar o currículo é pensar também e, principalmente, os sujeitos que “mexem e são mexidos” por ele, urge considerar o perfil dessa geração de sujeitos (crianças ou adolescentes) que vivenciam uma relação **outra**⁴ com as tecnologias da informação e da comunicação, delineada pela multiplicidade de tempos e ritmos. Essa transformação relacional impulsiona não somente uma **outra** vivência com os aparatos tecnológicos, mas inclusive, o (re) pensar das relações dos sujeitos entre si, dos sujeitos com o conhecimento, e

⁴ Utilizo os termos outra/outro no decorrer do texto, ao me referir às diversas possibilidades de criações curriculares que podem ser consideradas transgressoras, em contraponto com a concepção racionalista moderna. Inspiro-me na obra **Um rigor outro na pesquisa qualitativa** produzida pelos pesquisadores da UFBA, Álamo Pimentel, Dante Galeffi e Roberto Sidnei Macedo, em 2009.

entre os sujeitos e o mundo, estabelecidas num tempo/espaço **outro**.

Por compreender a escola enquanto espaço de aprendizagens, as tecnologias da informação e da comunicação devem ser inseridas como “[...] elementos estruturantes de novas práticas, práticas que comportem uma organização curricular, aberta, flexível.” (BONILLA, 2005, p. 91). Nesse sentido, não obstante traga aqui algumas das importantes contribuições da perspectiva multirreferencial para os estudos sobre o currículo escolar, adoto, em função da adequação ao meu objeto de estudo, a perspectiva hipertextual.

É importante salientar que, em decorrência das nossas limitações formativas, pautadas no estatuto da ciência moderna, pensar um currículo que questione essa visão não é tarefa simples, pois pressupõe o repensar de questões epistemológicas, filosóficas, antropológicas, sociais, políticas e culturais vivenciadas ao longo de séculos. Macedo destaca que “[...] a virada multirreferencial, enquanto uma das perspectivas não-formalistas de compreensão da realidade, ao instituir as referências como sua perspectiva reitora, desloca de vez o centro lógico do conhecer fincado na disciplina.” (MACEDO, 2007, p. 81). Logo, **outras** e possíveis referências são necessárias para se produzir conhecimento na contemporaneidade, não mais a partir de uma única referência, mas a partir de várias referências.

É necessário ainda enfatizar que estamos vivendo em um contexto societal em que **outras** formas de manifestação do conhecimento vêm sofrendo modos revolucionários de transformação, como é o caso da ciência e tecnologia. Em consonância, também a religião, o mito e as múltiplas formas de expressão da arte produzidas pelos sujeitos são consideradas como **outras** formas de produção do conhecimento, não formas inferiores, mas também formas possíveis de produção de saber.

Essa compreensão nos impulsiona para a reflexão acerca do significado que o currículo assume na contemporaneidade. Assim, Burnham (1998, p. 36) considera que

[...] o currículo significa um dos principais processos, na medida em que aí interage um coletivo de sujeitos-alunos e sujeitos-professores, além de outros que não estão diretamente ligados à relação formal de ensinar-aprender. Nesta interação, mediada por uma pluralidade de linguagens – verbais, imagéticas, míticas, rituais, mímicas, gráficas, musicais, plásticas... – e de referenciais de leitura de mundo – o conhecimento sistematizado, o saber popular, o senso comum... –, os sujeitos, intersubjetivamente, constroem e reconstróem a si mesmos, o conhecimento já produzido e que produzem, as suas relações entre si e com a sua realidade, assim como, pela ação (tanto na dimensão do sujeito individual quanto social), transformam essa realidade num processo multiplamente cíclico que contém, em si próprio, tanto a face da continuidade como a da construção do novo. (BURNHAM, 1998, p. 36).

Compreender o currículo a partir dessa perspectiva é assumi-lo enquanto uma

reconstrução de uma rede de referências, a partir da qual seja possível reconhecer, analisar, considerar seu processo social na formação de sujeitos autônomos que se autorizam na vivência da sociedade. Sob esse viés, Ardoino (1998), figura central nesta discussão sobre multirreferencialidade, oferece-nos reflexões fecundas acerca da deste fenômeno, como uma perspectiva emancipadora de currículo, na medida em que considera as várias referências como produções culturais, demarcadas pela descontinuidade, heterogeneidade, criatividade e conflitos que confluem num mesmo processo.

Macedo (2007) enfatiza que Ardoino (1998), ao assemelhar as referências a produções culturais constituídas nos processos de diferenciação/identidade, atribui a elas uma inteligibilidade que tensiona a lógica disciplinar da modernidade. Nesse sentido, a abordagem multirreferencial constitui uma perspectiva não-formalista de compreensão da realidade, ao atribuir às referências um *status* legítimo de saberes **outros**, até então, reificados na cientificidade moderna. Ratificando tal assertiva, a pesquisadora Isaura Fontes, em sua tese de doutoramento, intitulada **Heurística e educação docente - Formação de professores pela pesquisa: mas, que pesquisa?** afirma que a “[...] monorreferencialidade não é educação, é barbárie [...]” (FONTES, 2009, p. 26). Uma educação que dialogue com as diversas referências torna-se, assim, inadiável.

De acordo com Macedo (2007, p. 82),

[...] trabalhar os saberes como **referências** constituídas na dialógica da diferenciação, na referencialização/desreferencialização, sem nenhuma pretensão unificante, nos permite pleitear de forma muito mais fecunda e coerente a intercrítica nos âmbitos dos **atos de currículo**. Até porque, sempre, dentro da perspectiva educativa, o importante é a compreensão política do **outro** na sua complexidade. Acrescento, a propósito, que a complexidade é multirreferencial porque é heterogênea. (MACEDO, 2007, p. 82).

Contudo, vale destacar que, enquanto para Ardoino, o cerne da multirreferencialidade está no trabalho com a linguagem, para Macedo (2007, p. 82), o cerne da multirreferencialidade está no trabalho com uma linguagem de compreensão intercrítica. Assim, o contar, o narrar, assim como outras expressões humanas, constituem-se de referências.

Tal perspectiva vai nos propor uma concepção e uma prática curricular nas quais as referências sejam tratadas como irredutíveis; a disciplina e sua crítica são referências importantes; os mundos que interessam às formações se apresentem como textos-referência explicativos, como por exemplo: as diversas culturas comunitárias, o mundo do trabalho e da produção, os processos políticos que organizam a educação, as existências que se atualizam no próprio processo formativo, as diversas

linguagens da expressão humana, como componentes de uma heterogeneidade também irreduzível, mas articulável, conjugável, mestiçável [...]. (MACEDO, 2007, p. 82).

A perspectiva multirreferencial desestabiliza os conhecimentos reificados pelas certezas acadêmicas, na medida em que busca outras referências não-disciplinares, desafiando certezas até então inquestionáveis. Ao buscar outras referências, o pesquisador não faz uma justaposição de teorias, mas situa, de forma articulada e singular, diferentes teorias.

Assim, a multirreferencialidade, para além de uma concepção metodológica, constitui-se em uma posição epistemológica, de posição crítica que, ao articular outros conceitos, questiona a hegemonia do pensamento simplificador e seu estatuto de ciência, em decorrência de seu caráter limitante e excludente na produção de conhecimento.

Esta perspectiva aponta para uma posição crítica e construtiva na construção do currículo escolar, fazendo-nos ver não apenas múltiplas referências, como referências múltiplas que sugerem uma sociedade complexa e em constante movimento. Uma sociedade que, com o advento das tecnologias da informação e da comunicação, adverte para a necessidade de outras configurações curriculares e práticas pedagógicas.

Lima Júnior (2007) considera que as tecnologias da informação e da comunicação se apresentam como potencialidades de organização curricular, que levem em consideração outras problemáticas, quer sejam no âmbito ético, político, epistemológico e pedagógico-curricular.

Nesse contexto de transformações, surgem perspectivas como a do currículo hipertextual, uma possibilidade de se pensar o currículo na contemporaneidade que, por sua vez, agrega características de grande relevância para esta pesquisa: seu caráter interativo, a heterogeneidade e dinamismo, o estímulo à produtividade coletiva, a ruptura da linearidade e o diálogo entre os conteúdos – características que em muito se aproximam da perspectiva multirreferencial, guardadas as devidas distâncias e especificidades epistemológicas. Em virtude de tais especificidades, o currículo hipertextual realça o diálogo com a sociedade contemporânea, marcada pela emergência da cultura digital. Pensar um currículo com tais configurações, articulado com a cultura digital que permeia o cotidiano escolar, torna-se imprescindível.

Para Pierre Lèvy (1993), importante teórico para a discussão do currículo hipertextual, o hipertexto apresenta os seguintes princípios.

- a) metamorfose: não se pode aprender a real forma, a dimensão e a estrutura da rede

hipertextual, uma vez que sua composição, a extensão e a configuração mudam constantemente, numa dinâmica que a faz abrir-se ao exterior – princípio da exterioridade –, além de apresentar uma multiplicidade de conexões – princípio da heterogeneidade.

- b) Heterogeneidade: a linguagem hipertextual compõe-se de textos, sons e imagens integrados pela digitalização, cujos nós e conexões – de caráter heterogêneo – são articulados automaticamente.
- c) Multiplicidade e encaixe de escalas: a organização do hipertexto é fractal, pois qualquer nó ou conexão revela-se composto por toda uma rede. Ou seja, cada *link* do hipertexto descortina um outro hipertexto. Qualquer parte da rede contém outra rede.
- d) Exterioridade: a rede possui uma textualidade que está sempre aberta ao exterior, que orienta suas configurações e reconfigurações constantes; interior e exterior não se encontram determinados claramente nessa estrutura, uma vez que, ao acionar um *link*, o conteúdo que está no exterior de determinado texto passa a integrá-lo.
- e) Topologia: a rede não está no espaço, ela é o espaço. Tudo funciona por proximidade.
- f) Mobilidade dos centros: a rede possui diversos centros, cujos nós se organizam em infinitos rizomas, formando inúmeras ‘paisagens do sentido’ (LEVY, 1993, p. 25-26).

Utilizando-se ainda da metáfora labiríntica, potencializada pelo hipertexto, a obra de Obdália Silva, **Tessituras (hiper) textuais: leitura e escrita nos cenários textuais**, compara “[...] o hipertexto a um labirinto no sentido de ser um espaço de possibilidades de desdobramentos de leituras em várias direções.” Silva (2008, p. 83), avançando um pouco mais nessa discussão, considera que “[...] o hipertexto é uma leitura em movimento, e seu movimento; é sempre ‘algo-se-fazendo’ e não ‘algo-feito’”.

Analogamente, compreendemos que o currículo constitui uma constante leitura/escrita de desejos e anseios de um grupo, anseios esses sempre inacabados, que se constroem dialeticamente, num contínuo devir. Tal qual o hipertexto, o currículo necessita apresentar-se sempre aberto às demandas, expressando, portanto, seu caráter transitório, interativo, e de coautoria. O currículo, assim, revela-se como um território propício para forjar espaços de (cri) ação, autorização e produção de conhecimentos a partir de desejos, interesses e necessidades, constituindo amplo campo de possibilidades, que permeiam oportunidades e

riscos, exigindo escolhas, seletividade e comprometimento dos sujeitos envolvidos. É um espaço, por assim dizer, de tensões, conflitos, convergências e divergências.

Lima Júnior (2007, p. 34), em relação à metáfora do hipertexto, afirma que

[...] o hipertexto enquanto metáfora simula tanto a mente humana quanto o agenciamento técnico, servindo ao mesmo tempo de elo entre o humano e o técnico. É importante destacar que as características do hipertexto servem como um modelo conceitual que retrata o movimento da contemporaneidade e que, inclusive poderá ser utilizada para repensar a prática pedagógica, assim, a lógica do hipertexto ajudamos a pensar a dinâmica hipertextual. (LIMA JÚNIOR, 2007, p. 34).

O currículo, nessa perspectiva, é concebido como um labirinto virtual (LIMA JÚNIOR, 2005), possibilitando a não-linearidade e criação de novos e **outros** caminhos, tratando-se, nesse sentido, de um currículo em devir, pois a possibilidade de criação de caminhos próprios, a partir da multiplicidade de interesses, multivocalidade dos sujeitos, suas demandas e necessidades, criam, concomitantemente, possibilidades de convivência de diferentes caminhos e tipos de relação entre eles.

Trata-se, assim, de um currículo em devir, que destaca a importância da solidariedade e do conhecimento-emancipação, ao mesmo tempo em que aceita o caos como conhecimento, e não como ignorância; que reconhece os processos educativos abertos e imprevisíveis; que aceita as diferenças, considera as subjetividades, as diferenças de estilos das culturas para produzir e compreender novos conhecimentos, para enriquecer ou transformar as narrativas herdadas; que possibilita pensar-agir e permite perceber a realidade como processo, capturando-a em constante devir, não como algo estático, mas sim, como virtualidade. (MOITA, 2007, p. 112 – 113).

Sob essa ótica, diferentemente do currículo pautado no paradigma cartesiano, busca-se um currículo desprovido de totalitarismo, de reducionismo, instigando a formação de sujeitos pensantes, dotados de singularidades na pluralidade de modos de ser e pensar.

Lima Júnior e Pretto (2005) destacam que, na lógica hipertextual, o currículo passa a ter a função de **interface** na medida em que mobiliza todos os envolvidos com a produção e difusão de conhecimento. Os autores destacam que o currículo, assim pensado, passa a considerar a integração de outros elementos necessários à produção de conhecimentos, como a razão, a emoção e a intuição. Tal compreensão busca a articulação entre a objetividade e a subjetividade ao se pensar nas questões curriculares. Assim, a ideia do currículo como interface realça outras formas de compreensão, dentre as quais o conceito de interatividade.

Pensar num currículo hipertextual é (re) pensar, inclusive, os eixos dos processos educacionais, principalmente no que diz respeito aos processos de formação docente. Compreender a formação docente para além das técnicas e métodos requer mudança

paradigmática, pois a responsabilidade do professor aumenta significativamente, na medida em que ele (re) assume seu lugar de transformador da escola e da educação, como líder político e científico na reavaliação dos valores a serem construídos na sociedade, pautados no princípio da heterogeneidade.

3.2 CURRÍCULO, CULTURA DIGITAL E FORMAÇÃO DOCENTE.

Pensar o currículo pressupõe (re) pensarmos a formação docente a partir da pesquisa. Para tanto, assumo a opção de discutir a formação, concebendo-a como instância fundante para repensar os atos de currículo. É a partir do surgimento do seu conceito que inicio a reflexão em torno do tema.

Na modernidade, encontramos o termo “formação” na Alemanha, no fim do século XVIII, cuja terminologia adotada é *bildung*. Em virtude de sua intensa carga ideológica, o conceito de *bildung* torna-se amplamente compreensível a partir da evolução política e social da sociedade alemã.

O termo formação transitou também pelo francês e pelo inglês *formation*, mas sua aproximação ao termo alemão se deu de forma mecânica. No caso da língua portuguesa, o termo adquire complexidade, aproximando-se bem mais do significado alemão, sem no entanto “atingir sua indexalidade” (MACEDO, 2006, p. 151). No decorrer dos anos, o termo formação agregou uma diversidade de significados, a partir da concepção epistemológica adotada: desde formatações de modelos e receituários didático-pedagógicos à compreensão do processo formativo como dialógico, processual e inacabado.

Adotando a compreensão de formação enquanto processo que acontece na e durante a vida do sujeito em formação, Freire (1996) concebe a formação como uma ação necessária e permanente, em que o sujeito formador forma o outro, ao tempo em que se forma ao formar. Freire (1996), assenhora-se da crença de que “não há docência sem discência” (FREIRE, 1996, p. 12), pois, para o autor, o ato de ensinar “inexiste” ao ato de aprender e vice-versa. Essa relação é fundante em relação ao conceito de formação. Não obstante, tomo tais considerações como questões substanciais para discutir formação na contemporaneidade.

Nessa perspectiva, assumo o conceito de formação atelado à pesquisa, a partir da perspectiva de Macedo (2004), enquanto “[...] atitude diante da vida, implica em nutrir o espírito curioso da nossa especificidade existencial, o sentimento ético-acadêmico de

inacabamento, de liberdade para autorizar-se, para alterar-se [...]” (MACEDO, 2004, p. 252). Sob esse viés, o professor é concebido enquanto sujeito inquieto, que assume a dúvida como condição *sine qua non* para o questionamento do conhecimento e da realidade que ora se apresenta como desafio.

Não obstante, ao discutir os processos formativos a partir de um cenário tecnológico, torna-se imprescindível retomar o conceito de tecnologia, considerando os diversos fatores que historicamente foram construídos pela humanidade no intuito de dominar o ambiente material e humano.

Hetkowski (2009) destaca que esses fatores estão relacionados com a criação de artefatos e a invenção pelos sujeitos de novas técnicas, para facilitar o seu cotidiano. Assim, podemos considerar que a tecnologia é o conhecimento de uma arte, logo, uma criação, no intuito de buscar soluções para os problemas que emergem no cotidiano. Logo, o ser humano, enquanto sujeito eminentemente criativo, produziu ao longo da história da humanidade técnicas para dominar o mundo a seu favor. Principalmente na modernidade, a proliferação da criação de diversos instrumentos tecnológicos vem realçando o caráter criativo da produção humana. Nesse sentido, a contemporaneidade é marcada pela criação de diversos e variados aparelhos tecnológicos, além da produção e circulação de informações nos ambientes virtuais, assim como realça a interatividade entre os sujeitos e meios.

Nesse cenário, torna-se relevante salientar as possibilidades e potencialidades formativas das tecnologias presentes nas escolas como novas formas de se fazer educação. As tecnologias no contexto escolar permitem estabelecer articulações entre teoria e prática, e assim envolver todos que participam do processo em que se desenvolve a educação. Além disso, considere-se que os espaços formativos potencializados pelas tecnologias da informação e da comunicação estimulam as relações sociais, conflitos, percepção de produção de novos saberes.

É importante compreender que o uso das TIC nos processos de formação de professores é permeado por sucessos e insucessos, haja vista as relações híbridas estabelecidas nesse espaço educativo, onde o educador é desafiado constantemente a ressignificar os conhecimentos já produzidos pela humanidade, ao mesmo tempo em que é tensionado a agir como sujeito produtor de saber. Assim, o movimento gerado pelos docentes nos processos de formação é similar ao movimento que deve ser gerado na escola através dos atos de currículo, movimento esse que considere as práticas sociais, culturais, administrativas, religiosas, éticas como práticas legítimas e necessárias à convivência humana, fomentando a criatividade, a inventividade, a autonomia e a reflexividade desses sujeitos.

Nesse sentido, Hetkowski (2009) compreende os processos de formação docente associado ao uso das potencialidades das TIC, reconsiderando o papel do educador enquanto sujeito intelectual que interpreta o mundo criticamente, assim como um formador de opinião numa relação com os estudantes dialética, de solidariedade, de troca de saberes e humildade epistemológica.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que os docentes em seus processos formativos produzem subjetividade. Nessa pesquisa, tomo o termo produção de subjetividade a partir dos estudos de Souza (2007) ao se referir à construção de si, aos estados de singularidade, ao “devir” do sujeito. O autor compreende que o sujeito que possui uma íntima implicação com ele mesmo, tornando-se “singular”, pois, como afirma Souza (2007, p. 83), “[...] são os processo de subjetivação, os ‘modos de vida’, ou melhor, os ‘modos de existência’, percebidos numa ótica ética e estética que tornam possível o surgimento de uma ‘outra’ compreensão sobre o ‘Ser’.” (SOUZA, 2007, p. 83). Nesse contexto, estudos têm sido realizados em torno da formação de professores, a partir das abordagens biográficas⁵ no sentido de compreender a formação de professores a partir dos próprios sujeitos, vertente teórica em expansão no cenário acadêmico, que tem aberto trincheiras significativas para esse campo de estudo.

Portanto, falar de currículo pressupõe uma discussão implicada e imbricada com cultura digital e formação de professores, que por sua vez suscita questões referentes à produção de subjetividades que estão intrinsecamente relacionadas a essa discussão. Portanto, pensar num currículo numa perspectiva emancipadora pressupõe pensar a formação desses professores num processo de constante “devir”⁶, de permanente aprendizagem. Essa perspectiva está em sintonia com o movimento provocado pelas tecnologias digitais na sociedade, haja vista que pensar as tecnologias pelo viés da lógica da criatividade pressupõe imergir nesse contexto de busca, inacabamentos e constantes “devires”.

Nesse contexto, compreender os sentidos produzidos pelos profissionais de educação, acerca da cultura digital e como essa cultura se articula com o currículo escolar, se constitui um prazeroso desafio, na medida em que essa investigação vem corroborando com os estudos acerca do currículo e da cultura digital.

A presente investigação acadêmica pretende inclusive considerar o universo de sentidos, que se constitui campo teórico significativo no contexto acadêmico, o qual, durante

⁵ Para maior aprofundamento da questão, ver SOUZA, Antônio Vital Menezes de. **Marcas de diferença: subjetividade e devir na formação de professores**. Rio de Janeiro: E-papers, 2007.

⁶ Termo utilizado para expressar um estado constante do sujeito em formação, que relaciona-se intimamente à possibilidade de vir-a ser-algo singular.

anos, foi negligenciado em nome de uma “ciência pura” em busca da comprovação de dados, relegando os sentidos atribuídos pelos sujeitos envolvidos na investigação, como se os outros elementos legitimados pelo espaço escolar fossem suficientemente necessários para a confiabilidade da investigação. Nesse sentido, busca-se um currículo aberto ao fluxo cotidiano dos sujeitos que permeiam o contexto escolar, que dialogue com os saberes que são produzidos e que transitam nesse espaço. Um currículo que não se distancie da realidade e que identifique a cultura digital como forma de retroalimentar o sujeito em formação.

4 TECENDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

4.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A abordagem metodológica desta investigação está ancorada nos pressupostos da pesquisa de cunho qualitativo. Ao tomar como opção a pesquisa qualitativa, assumo também o risco de ser questionada por alguns pesquisadores mais ortodoxos acerca de “certa fragilidade” quanto ao rigor científico da pesquisa. É nesse âmbito que recorro à recente obra de três relevantes pesquisadores da Universidade Federal da Bahia, que trazem contribuições acerca do que eles chamam de um **outro** rigor, ou melhor, um rigor **outro** nas pesquisas qualitativas. A referida obra foi lançada, justamente, no momento em que, já em campo, questionava-me acerca da dita “previsibilidade” das questões da pesquisa, que para mim se constituíram em muitas inquietações, já que apesar de (ante) vê-las, necessitei (re) vê-las, na medida em que no campo emergiam outras questões.

De acordo com Macedo (2009), um dos autores da obra **Um outro rigor: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**, esse rigor não deve levar a uma forma exata de pensar e de construir conhecimentos, confundindo muitas vezes rigor com rigidez, inflexibilidade, pois, nesse sentido, estaríamos reproduzindo os paradigmas da ciência moderna. O autor insere-se no debate e na defesa dos etnométodos próprios de cada sujeito-pesquisador, que se explicita em sua maneira de pensar e tecer os caminhos da pesquisa, que inclui, também, mas não somente, os aspectos técnicos, estéticos e políticos, que proporcionam a qualidade nas produções e nas suas implicações. Assumir a referida posição epistemológica de se fazer pesquisa é, para mim, autorizar-me no processo de criação intercrítica com os diversos sujeitos que vêm dialogando com essa investigação, em vários aspectos e interfaces.

Macedo (2009), se reportando à rigorosidade na perspectiva da pesquisa qualitativa, destaca que

As epistemologias qualitativas, no seu desenvolvimento político-epistemológico, historicamente direcionam-se para uma pesquisa *outra*, para uma ciência *outra*, para um rigor *outro*, diria mesmo, de uma forma significativa para uma formação *outra* em relação à pesquisa. (MACEDO, 2009, p.78).

Então, esses **outros** na pesquisa é que constituem o diferencial no processo de formação, que em educação, inclusive, considera o sujeito como não objeto dela, mas autor das ideias, opiniões e críticas, num total implicamento e imersão no processo de pesquisa. Assim, considere que encarar a pesquisa qualitativa com o devido rigor que traduz no respeito à fala do outro, à sua produção, (re) significa o olhar humano para humanos seres.

Esse **outro** jeito de se fazer pesquisa, considerando **outras** perspectivas dialógicas, assim como a diferença, como condições fundantes para o processo de pesquisa, demarca um posicionamento ético e político delineado no cenário acadêmico e científico, pois aponta para o fato de que fazer pesquisa a partir desse paradigma é uma questão de “[...] alteridade filosófica, epistemológica, histórica, sociotécnica e formacional [...]” (MACEDO, 2009, p. 78). O referido autor ainda aponta que

A pesquisa, segundo nossas posições é, acima de tudo, uma *aventura pensada*, implica conhecimento historicamente acumulado, mas, também, um imaginário em criação; é produzida numa comunidade de argumentos, existem para provocar alterações, turbulências de escalas, inacabamentos, relações instáveis, consensos não resignados. É nesse movimento que a ideia de rigor deve se inspirar e ser constituída. (MACEDO, 2009, p. 86).

Por compreender a pesquisa uma “aventura pensada”, que envolve tanto os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, quanto a capacidade de criação, que pressupõe inquietação e ruptura com o estabelecido, é que reconsiderar tais questões adquiriu outra dimensão na tessitura do presente trabalho, que se insere no campo de discussões da linha de pesquisa Formação de Professores, Currículo e Tecnologias Inteligentes, que compõe o Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), ao qual a presente pesquisa está vinculada. Nesse movimento assíncrono, permeado pelas vivências do cotidiano, demarcado pelas incertezas e imprevistos, torna-se fundamental atentar para essas circunstâncias advindas no fluxo da pesquisa, que por sua vez, amplia a lente investigativa do pesquisador, apontando para novos e preciosos “achados”.

Considerar tais questões é compreender que os sujeitos que ali estão possuem demandas que muitas vezes não são apreciadas como legítimas, pois ferem os prazos preestabelecidos pela academia. Inquietou-me, no percurso dessa investigação, ao vivenciar, no papel de pesquisadora, os conflitos entre a produção e a criação. Nesse momento, intencionalmente, separei produção de criação, pois nem sempre a produção, na perspectiva da produtividade, conduz necessariamente à criação. Portanto, considerar o campo a partir de sua

dinamicidade, é compreendê-lo como espaço que pulsa vida, espaço em que vivem sujeitos e que agrega em si situações inesperadas, caracterizadas pelo imprevisto, pela perspectiva dinâmica e não econômica. Sobre essa questão, Macedo (2006, p. 85) afirma que:

[...] o trabalho de campo implica uma confrontação pessoal com o desconhecido, o confuso, o obscuro, o contraditório, o assincronismo, além dos sustos com o inusitado sempre em devir. O campo tem uma resistência natural que demanda uma dose de paciência considerável, em face, por exemplo, das rupturas com os ritmos próprios do pesquisador ou determinados prazos acadêmicos. (MACEDO, 2006, p.85).

Assim, o campo se constitui espaço cujas finalidades ultrapassam os muros da academia, ele já preexiste, possui uma dinamicidade e especificidade que lhe é peculiar. Urge compreendermos o campo como território de imprevistos, de conflitos, de poder e de contradições, permeado de subjetividades que delineiam modos de ser e estar. Nesse sentido, considere pertinente ter clara a noção de aventurar-se no trabalho de campo como uma “aventura pensada” (MACEDO, 2009), compreendendo as nuances e vicissitudes que permeiam esse cotidiano, que requer do pesquisador sensibilidade e discernimento para retomar sempre que necessário o rumo das investigações.

A partir dessa especificidade inerente à investigação qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) consideram algumas características muito próprias desse tipo de pesquisa. Para os autores, essas características variam entre os investigadores qualitativos, pois alguns as utilizam com mais ou menos ênfase. Alguns deles enfatizam uma em detrimento de outras, mas não podemos desconsiderar que a observação participante e a entrevista se constituem instrumentos muito utilizados em pesquisas qualitativas.

Os referidos autores destacam cinco características na pesquisa qualitativa. A primeira enfatiza que na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, tendo o investigador importante função nesse processo. Os investigadores qualitativos investigam muito tempo o campo (a família, a escola), na tentativa de elucidar as questões da investigação. Os dados são recolhidos em situação, na qual são vivenciados e complementados pela informação que se obtém em contato direto com o sujeito. O entendimento que o investigador tem dessas informações constitui-se em elemento relevante para a pesquisa.

Os investigadores qualitativos costumam frequentar os lugares próprios de onde as informações são extraídas, analisando criticamente esses contextos. Eles entendem muitas vezes que essas ações investigadas podem ser mais bem tratadas e compreendidas quando

observadas no ambiente habitual no qual elas acontecem. O comportamento humano em si é altamente influenciado pelo contexto no qual ocorre.

A segunda característica peculiar desse tipo de pesquisa é que a investigação qualitativa é descritiva. Essa característica torna ímpar a pesquisa qualitativa. Nesse tipo de investigação, os dados são recolhidos sob forma de palavras, imagens, descrições, documentos pessoais e institucionais, constituindo-se em resultados de escritas de uma investigação. Os pesquisadores qualitativos buscam analisar os dados a partir das riquezas pelas quais eles se apresentam, analisando também a forma e não apenas o conteúdo. Bogdan e Biklen (1994, p. 49) sinalizam ainda que:

[...] abordagem de investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Isto ratifica a ideia de que tudo é importante na pesquisa qualitativa. Até mesmo gestos e situações que, aparentemente, são irrelevantes, tornam-se significativos para a análise dos dados. Portanto, a descrição dos dados pormenorizados constitui a riqueza de possibilidades de análise. No entanto, cabe aqui a ponderação de alguns autores no que diz respeito à excessiva descrição de dados da pesquisa, pois, em algumas situações, ao descrever minuciosamente o fenômeno, a análise dos dados transforma-se em um mero relatório descritivo.

A terceira característica da pesquisa qualitativa: os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelo produto. Essa característica traduz de maneira fundante a pesquisa qualitativa. Todo processo se constitui muito mais relevante para o investigador qualitativo do que os resultados. A forma como esses dados se mostram para o investigador tem relevância significativa. A ênfase no processo tem sido muito importante no campo educacional, justamente para desmistificar a ideia de que é o resultado que se sobrepõe ao processo. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 49), “[...] as estratégias qualitativas patentearam o modo como as expectativas se traduzem nas actividades, procedimentos e interacções diárias.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49). Nesse sentido, pode-se considerar que o processo fundamental, principalmente no que diz respeito à pesquisa qualitativa, é como qualificar a análise dos dados obtidos, ou seja, busca-se a partir do processo, a compreensão dos resultados, pois eles não podem falar por si mesmos.

Outra característica apresentada pelos autores é que os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva. Esse aspecto é interessante, pois a busca de

dados na coleta de informações não tem como função precípua confirmar ou não as hipóteses. As abstrações são formadas à medida que os dados particulares que nos chegam vão se agrupando. Sob esse viés desloca-se o foco da confirmação ou não de hipóteses, para a ideia de que, embora o (a) pesquisador (a) possua preposições ao investigar um determinado tema, não necessariamente precisarão comprová-las. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 50), “[...] o processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). Se o investigador qualitativo quer utilizar parte desses estudos para identificar questões relevantes, ele não pode partir do pressuposto de que já sabe o suficiente sobre a questão e por isso vai nortear o foco da investigação.

Por fim, os autores destacam a quinta característica: o significado *é* de importância vital na abordagem qualitativa. Nesse tipo de abordagem, os investigadores estão interessados em compreender o modo como as diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. Preocupam-se com aquilo que se designa por perspectivas participantes. É importante perceber que os investigadores qualitativos buscam compreender como o fenômeno é percebido pelos sujeitos envolvidos no processo, a partir de suas mais variadas perspectivas. Nesse sentido, é valorizado como essas pessoas interpretam os significados ou situações e signos de sua vida cotidiana, ou seja, eles constroem significados sobre as situações do seu cotidiano. Os pesquisadores qualitativos buscam questionar esses sujeitos de investigação, como percebem tal fato, ou seja, como estruturam sua vida a partir desse fenômeno. A ideia é estabelecer estratégias e procedimentos que permitam tomar em consideração as várias experiências dos sujeitos a partir de pontos de vista diversos.

Sob essa perspectiva, é possível considerar que o modo de condução da pesquisa qualitativa é pautado num contínuo diálogo entre investigadores e sujeitos, sendo estes últimos abordados pelos investigadores de forma muito presente, efetiva e não neutra.

Para investigação da temática inserção da cultura digital no currículo escolar, considerei pertinente a escolha do estudo de caso como a abordagem qualitativa mais apropriada. Em especial, investiguei que sentidos são produzidos pelas professoras, gestora, coordenadora pedagógica e técnica da CRE acerca da cultura digital, e de que maneira aqueles sentidos estes se articulam ao currículo escolar.

Desse modo, a principal preocupação diz respeito ao mundo dos participantes, suas experiências cotidianas, assim como o significado que eles atribuem a essas experiências. Para Stake (1994), o que caracteriza o estudo de caso não é ser um método específico, mas um tipo de conhecimento. Nesse sentido, uma questão fundamental é o conhecimento gerado do

caso, ou seja, o que se aprende com ele.

Macedo (2006) afirma que os estudos de caso visam à descoberta, ao fundamentar-se na concepção de que o conhecimento não é algo acabado de uma vez por todas, permitindo possibilidades para a provisoriedade, para a incompletude, através da construção e (re) construção do conhecimento que se dará de forma constante. Nesse sentido, a investigação do pesquisador estará pautada na busca de novas respostas e indagações no desenvolvimento do trabalho, exigindo uma descrição densa e valorizando interpretações do contexto investigado.

Para Merriam (1988), o estudo de caso apresenta as seguintes características: particularidade, ao focalizar um programa, um fenômeno particular; ao tempo em que suscita a descrição “densa” do fenômeno em estudo. Além dessas características, apresenta a heurística, que se constitui outra característica do estudo de caso, ao revelar a descoberta de novos significados.

Assim, no que se refere ao estudo de caso, Macedo afirma que:

[...] o objeto de estudo é tratado como único, *idiográfico* – mesmo quando compreendido como emergência relacional –, isto é, consubstancia-se numa totalidade complexa que compõe outros âmbitos ou realidades. Além disso, em face da inerente flexibilidade dos estudos pontuais, da abertura em face do inusitado, os casos estudados vão constituir *teorias em ato*, impregnadas dos aspectos inerentes à temporalidade da emergência complexa das realidades estudadas. (MACEDO, 2006, p. 90).

Para o autor, a singularidade oportunizada nos estudos de caso dá o tom peculiar a esse tipo de estudo, identificando-o e referenciando-o, sem ser fisgado pelo formalismo tão característico das pesquisas positivistas.

Vale ressaltar que, para o desenvolvimento de um bom estudo de caso, é importante considerar algumas qualidades do pesquisador, haja vista que, no estudo de caso, o pesquisador se constitui como o principal instrumento de coleta e análise de dados. Sua condição humana coloca questões subjetivas, com que ele deverá lidar no enfrentamento das condições da pesquisa.

É importante salientar ainda que, para desenvolver um estudo de caso, o pesquisador deverá atentar para as questões ambíguas que permearão todo o processo de pesquisa, convivendo com dúvidas e incertezas inerentes a esta abordagem de pesquisa. Assim, as proposições de trabalho são abertas e flexíveis o suficiente para absorver as demandas oriundas do campo empírico.

Nesta investigação que se refere **à inserção da cultura digital no currículo escolar**, utilizei como estudo de caso uma escola municipal da rede de ensino de Salvador e o Curso

Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC, que foi oferecido aos professores e gestores da rede municipal de ensino, justamente no período em que coletava dados para a minha pesquisa. Assim, considerei pertinente investigá-lo, haja vista que sua proposta de curso apresenta como elemento instigador o uso das tecnologias na sala de aula. Por atuar nos encontros de formação de professores da Coordenadoria Regional da Cidade Baixa, tive a oportunidade de acompanhar relatos e práticas pedagógicas de várias professoras e professores que atuam nas vinte e nove escolas da CRE Cidade Baixa, e identifiquei também, por meio de relatórios, que a escola Municipal Constança Medeiros vinha tecendo um diálogo com a cultura digital no seu cotidiano. Assim, fui constatando empiricamente alguns dados que foram se transformando em inquietações, que se traduziram nas intenções desta pesquisa.

4.2 OPERACIONALIZAÇÃO METODOLÓGICA

4.2.1 *Locus* da pesquisa

Assumo o desafio de falar não somente de um espaço de investigação, mas de dois espaços que foram sendo delineados na caminhada metodológica que trilhei no decorrer da pesquisa. Vale salientar que, inicialmente, o *locus* da pesquisa restringia-se a uma escola da rede municipal de Salvador, que nos últimos anos vem desenvolvendo ações que consideram a pertinência social e educacional da valorização da cultura digital no currículo escolar. No decorrer das investigações fui informada de que algumas professoras e a gestora daquela escola estavam participando do curso **Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC**, cuja proposta coadunava com meu interesse investigativo. Assumi, então, o desafio de investigar também esse *locus* enquanto espaço formativo desses sujeitos da pesquisa.

Considero pertinente, antes de descrever os dois espaços empíricos, relatar que, ao explicitar as intencionalidades da investigação para os sujeitos da pesquisa, tive o cuidado de esclarecer que, apesar de ter a função de técnica pedagógica da CRE Cidade Baixa, naquele momento, assumia a postura de pesquisadora e que a minha estada na instituição compreendia a busca de respostas para as inquietações da pesquisa, ora explicitadas perante o grupo. Esse

momento foi crucial no desenrolar da pesquisa, pois fomentou uma relação de confiança recíproca entre mim e os sujeitos da pesquisa e delimitou de que lugar estava investigando, por meio das entrevistas, observações e análise dos documentos.

Assim, situarei acerca da escola municipal pesquisada, localizada no bairro do Bonfim, sob a jurisdição da Coordenadoria Regional de Educação⁷ da Cidade Baixa, onde venho mantendo um contato direto e intensivo no acompanhamento das escolas. Há dez anos acompanho os trabalhos das unidades escolares da CRE como técnica, através da observação das práticas pedagógicas das docentes, assim como promovendo encontros de formação continuada em serviço de professores. Dentre as 29 escolas que fazem parte da CRE (Cidade Baixa), identifiquei, através do relato de uma professora dessa escola, que a mesma desenvolvia em sua sala de aula um trabalho que considerava relevante o diálogo com a cultura digital na qual seus estudantes estavam imersos. Aos poucos, em função de um antigo interesse em estudar questões referentes ao olhar da escola acerca da valorização da cultura digital dos estudantes, fui desenvolvendo um crescente interesse em compreender como esse diálogo era tecido pela escola e traduzido no currículo escolar. Desse modo, solicitei da Coordenadoria Regional de Educação Cidade Baixa a autorização (Apêndice A) para realizar a pesquisa nesse contexto, utilizando-me tanto da observação participante, visto que faço parte do quadro de técnica desta CRE, como da entrevista semiestruturada com as professoras, gestora e coordenadora pedagógica desta unidade escolar e a técnica da CRE que acompanha a escola. A autorização foi concedida, o que me permitiu acesso às entrevistadas e aos espaços da unidade escolar para as observações e entrevistas.

É relevante destacar que desde 2008, em virtude de uma exigência legal advinda do Conselho Municipal de Educação de Salvador, foi promovido um movimento na rede municipal de ensino, através das CRE, para subsidiar as escolas no intento de adequar os Projetos Políticos Pedagógicos existentes às legislações nos âmbitos municipal, estadual e federal; assim como às demandas advindas das próprias unidades escolares.

A escola investigada está localizada no bairro da Baixa do Bonfim, na Península⁸ de

⁷ A Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Salvador- SECULT, apresenta em seu organograma onze CRE – Coordenadorias Regionais de Educação, distribuídas em diversas regiões da cidade de Salvador: Cabula, Centro, Cidade Baixa, Cajazeiras, Itapuã, Liberdade, Orla, Pirajá, Subúrbios I e II, assim como São Caetano. As CRE apresentam como principais atribuições articular as demandas advindas das escolas com as orientações do Órgão Central da SECULT.

⁸ De acordo com o IBGE/2000, a Península de Itapagipe, possui uma população de 159.050 habitantes, distribuídos irregularmente entre quatorze bairros, podendo-se mencionar: Calçada, Mares, Uruguai, Alagados, Bairro Machado, Vila Ruy Barbosa, Massaranduba, Baixa do Petróleo, Roma, Monte Serrat/Boa Viagem, Bonfim, Dendezeiros, Itapagipe e Ribeira (Figura 1).

Itapagipe. Considero pertinente salientar a historicidade presente nessa região, marcada por contrastes e abandonos. A palavra Itapagipe significa “pedra que avança para o mar” (CAMMPI, 2000, p.7), denominação que pode ser justificada pela condição geográfica de área peninsular.

A pesquisadora itapagipana e professora da rede municipal de ensino de Salvador, Albuquerque (2005) em sua dissertação de mestrado, destaca que Itapagipe uma área marcada pelo processo de ocupação iniciado desde o século XVI no período da colonização, passando por inúmeras transformações ao longo do tempo. Essa região geográfica agrega em si algumas características peculiares, como: origem colonial, extensa faixa litorânea, beleza paisagística, variado patrimônio arquitetônico, estreitas relações de vizinhança, bucolismo, dentre outras. Há alguns anos essa região vem sofrendo um processo de degradação, principalmente em virtude da violência urbana e abandono governamental, dentre outras questões. Algumas ações estão sendo implementadas através da articulação da sociedade civil e instituições governamentais e não-governamentais que atuam na área no intuito de revitalizar a Península de Itapagipe e melhorar a qualidade de vida da população. Uma das linhas de ação diz respeito à melhoria da qualidade de ensino das escolas públicas e comunitárias dessa região. A figura abaixo retrata a disposição espacial da Península e seus respectivos bairros:

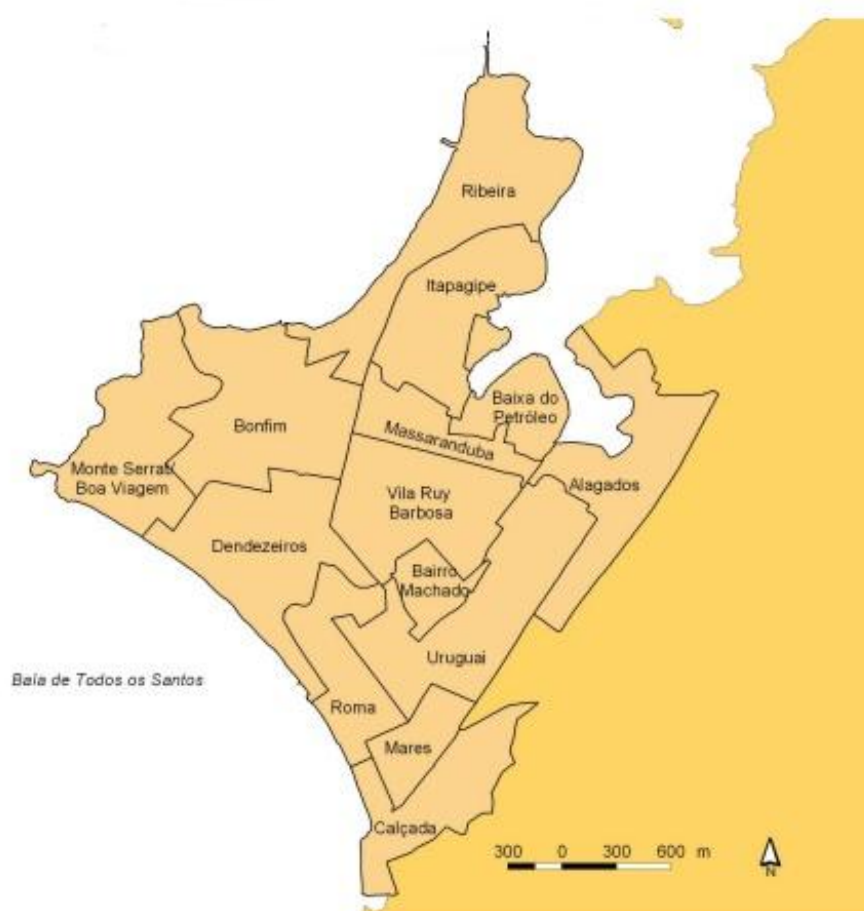


Figura 1- Bairros da Península Itapagipana, segundo os setores Censitários do IBGE/2000
Fonte: IBGE 2000; CONDER 2000

É nesse cenário que a escola municipal pesquisada está inserida, funcionando na sede de um centro espírita, que firmou convênio de cessão de salas com a SECULT desde o ano de 1990. É importante salientar que esse convênio caracteriza-se pela cessão do espaço físico

pela instituição cedente e, em contrapartida, a SECULT mantém as despesas (água, luz, telefone, professores, funcionários, alimentação escolar, manutenção predial, dentre outras) para funcionamento da escola. Nesse sentido, o aspecto arquitetônico apresenta estrutura adaptada para funcionamento da escola, possuindo quatro salas de aula com divisórias adaptadas e com pouca ventilação; pequena sala de leitura; dois sanitários, uma cozinha pequena, uma pequena sala na entrada da escola onde funciona conjuntamente sala da direção, coordenação pedagógica e secretaria escolar; uma sala de aula reservada para a construção do laboratório de informática (projeto idealizado desde 2008, que atualmente encontra-se em fase de instalação) e um pátio na entrada do prédio que funciona como área de lazer.

Sua demanda é originária, sobretudo, de alunos que residem na área periférica dos bairros Baixa do Bonfim, Caminho de Areia e Beira Mar, os quais, na sua maioria, apresentam condições sociais e financeiras desfavoráveis.

Atualmente, a escola possui aproximadamente 280 estudantes do Ensino Fundamental (primeiro ao quinto ano de escolarização), distribuídos nos turnos matutino e vespertino, e vem desenvolvendo alguns projetos⁹ no intuito de atender aos anseios da comunidade escolar.

Assim, a escolha dessa escola deu-se a partir de alguns critérios:

- existência de práticas pedagógicas que apontavam para valorização da cultura digital (esses dados foram coletados a partir de registros de relatórios dos acompanhamentos pedagógicos realizados pela técnica da CRE e pelos relatos de uma das professoras da escola sobre sua prática pedagógica durante os encontros de formação promovidos pela CRE (Cidade Baixa);
- utilização de aparatos tecnológicos nas aulas, apesar da inexistência de laboratório de informática na escola e da precariedade das condições de trabalho;
- inadequação da estrutura física da escola;
- localização da escola, pois, apesar de estar geograficamente localizada no Bonfim, considerado bairro turístico, está situada na periferia desse bairro.

⁹ Desde 2008 a escola vem desenvolvendo projetos voltados para a cultura digital, inicialmente por iniciativa de uma professora, cujo objetivo era fortalecer as relações interpessoais entre os estudantes da turma, através da comunidade virtual *ORKUT*. No ano 2009, em decorrência do curso **Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC**, uma professora e a gestora elaboraram o projeto sobre *bullying* na escola, cujo ambiente virtual utilizado para realização da pesquisa foi o *ORKUT*, ampliando-se para as entrevistas presenciais e sistematização dos dados através da produção do vídeo. A experiência com o uso do *ORKUT* revelou uma grande expressão de opiniões e afeto, motivação e aumento da participação dos estudantes que, em sala de aula, se comportavam de modo tímido ou agressivo.

Então, como dito anteriormente, durante a realização da pesquisa, fui informada da inscrição de algumas professoras e da gestora da escola no curso **Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC**. Considerei pertinente, então, analisar as bases conceituais que balizaram o Curso, identificando as contribuições do mesmo no fomento dessas discussões no âmbito escolar.

O referido curso foi promovido pelo *ProInfo*, em convênio com o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE 17) - Salvador, no período de 28 de julho a 13 de novembro de 2009, utilizando o *E-Proinfo*, onde foram desenvolvidas quatro unidades de estudo e prática, cada uma com 24h. Ao término da quarta unidade ocorria um encontro presencial final de quatro horas, perfazendo uma carga horária total de 100h. Os encontros presenciais aconteciam nas escolas da rede municipal de ensino de Salvador que possuíam laboratórios de informática em boas condições de uso.

O *E-PriInfo* é um **ambiente colaborativo de aprendizagem a distância**, baseado em tecnologia *web*. Foi desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação em parceria com várias instituições de ensino. Permite a concepção e administração de cursos à distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e outras formas de apoio à distância ao processo ensino-aprendizagem. O ambiente é composto por ferramentas síncronas¹⁰ e assíncronas como: fórum, videoconferência, bate-papo; *e-mail*, quadro de avisos, notícias e biblioteca.

O principal objetivo do curso era fomentar a discussão do uso das tecnologias da informação e da comunicação na sala de aula, promovendo a articulação entre a teoria e a prática, em que o profissional de educação assumia o compromisso de levar suas experiências para o curso e, simultaneamente dialogava com sua prática.

De acordo com a Proposta Curricular do curso **Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC** (2008), o mesmo visa a oferecer subsídios teórico-metodológico-práticos para que professores e gestores escolares possam:

- Compreender o potencial pedagógico de recursos das TIC no ensino e na aprendizagem em suas escolas;
- Planejar estratégias de ensino e aprendizagem integrando recursos tecnológicos disponíveis e criando situações de aprendizagem que levem os alunos à construção

¹⁰ Ferramentas síncronas dizem respeito aos recursos tecnológicos de comunicação mediados pelo computador, geralmente em um único espaço, que favorecem a interação em tempo real com os usuários, de forma semelhante à conversação face-a-face. Quanto às ferramentas assíncronas, a interação acontece em uma identidade temporal mais ampla, podendo ocorrer em vários espaços ao mesmo tempo.

de conhecimento, à criatividade, ao trabalho colaborativo que resultem efetivamente no desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades esperados em cada série;

- Utilizar as TIC na prática pedagógica, promovendo situações de ensino que focalizem a aprendizagem.

Em consonância com os objetivos descritos anteriormente, o Curso tem a pretensão de formar em média 240 mil profissionais de educação no país, no período de 2008 a 2010. Nesse sentido, a concepção de formação explicitada na Proposta Curricular do *ProInfo Integrado*,

[...] tem como base as noções de subjetividade, isto é, o protagonismo do aluno e do professor na ação pedagógica, e de Epistemologia da Prática, ou seja, o conjunto de saberes utilizados pelos profissionais da educação em seu espaço de trabalho cotidiano, para o desempenho de todas as suas tarefas. (BRASIL, 2008).

O Curso apresenta como proposta de perfil do profissional egresso que esteja habilitado a perceber o papel das tecnologias de informação e comunicação nos setores da cultura contemporânea e de situar sua importância para a educação. Para tanto, espera-se que, através das discussões, o profissional egresso deve conhecer diferentes mídias para o trabalho com o uso da tecnologia digital, identificar novas linguagens trazidas por essas mídias e compreender suas potencialidades para o ensino e a aprendizagem, contextualizando-as na escola em que atua. O egresso ainda deve ter desenvolvido a habilidade de planejar situações de ensino focadas na aprendizagem dos alunos, usando tecnologias diversas que possibilitem a construção do conhecimento, à criatividade, ao trabalho colaborativo e resultem efetivamente no desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades específicas de cada série. É explicitado ainda na Proposta Curricular do curso **Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC** que o profissional deve perceber-se como sujeito ético e comprometido com a qualidade da escola e com a educação dos cidadãos brasileiros.

A matriz curricular do Curso apresenta a seguinte disposição:

Unidades	Temas	Integrar com o trabalho pedagógico	Registrar Refletir
1	Tecnologia na sociedade, na vida e na escola.	Projeto desenvolvido com os alunos cursistas	Memorial ou diário de bordo
2	Internet, hipertexto e hipermídia		
3	Prática pedagógica e mídias digitais		
4	Currículo, projetos e tecnologia		

Quadro 1 - Matriz Curricular do Curso de Tecnologias na Educação

Fonte: Matriz Curricular do Curso de Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC (2008).

O detalhamento das unidades de ensino explicitado na Proposta Curricular do Curso compreende atividades de caráter:

- experiencial, que permitam ao cursista conhecer/explorar as TIC, como aprendiz;
- organizativo, que criem para o cursista a oportunidade de se apropriar das TIC como recursos de ensino e aprendizagem, sistematizando os conhecimentos, que orientem o cursista a utilizar as TIC como recursos de registro e de comunicação em apoio tanto à sua produção intelectual como ao lazer;
- integrador, que auxiliem o cursista na inserção das TIC na prática pedagógica e o estimulem a elaborar registros de experiências e a refletir a respeito delas.

Assim, o curso apresenta como eixo mobilizador da formação a prática do docente e gestor escolar como elementos fundantes para a compreensão das potencialidades tecnológicas.

A análise da relação existente entre tecnologia e educação constitui-se em tema de várias pesquisas, dentre as quais destaco as de Alves (1998); Braga (1998); Hetkowski (1997); Lima Júnior (1997; 2003) e Silva (1999). Essas pesquisas apresentam como pontos em comum a concepção de tecnologia enquanto criação humana e potencializadora de

aprendizagens.

Realizando um breve histórico sobre a trajetória da rede municipal de ensino de Salvador em busca da articulação entre tecnologias e educação, desde 1995, através do Projeto Internet nas Escolas (PIE), a SECULT vem realizando projetos que viabilizem esse diálogo. Com o advento do PIE, dezoito escolas municipais receberam computadores conectados à internet e junto aos computadores surgiu a necessidade de formar os docentes que iriam atuar nos laboratórios de informática. Alves e Silva (2001), em sua obra **Educação e Cibercultura** relatam o percurso realizado pela Coordenação do PIE no período de implantação do mesmo:

Inicialmente tivemos muita dificuldade em compreender as relações pedagógicas que podem ser estabelecidas com os elementos tecnológicos e em especial a Internet. Para amenizar nossa angústia epistemológica, em julho de 1996 criamos o Grupo de Estudos permanentes (GEP), visando aprofundar teoricamente nossos questionamentos, contribuindo mais efetivamente para a prática pedagógica dos professores que trabalhavam no PIE. Durante todo esse tempo enfrentamos muitos desafios e obstáculos, mas o GEP se manteve firme e sólido no seu objetivo de desenvolver um programa de formação permanente de professores.

Com a chegada de quatorze laboratórios de informática disponibilizados pelo Ministério da Educação – MEC, através do Programa Nacional de Informática na Educação, o PIE sofre uma reestruturação metodológica dando lugar ao PETI – Programa de Educação e Tecnologias Inteligentes, levando às escolas municipais o acesso a laboratórios com uma média de dez a vinte computadores conectados com a Internet, ampliando assim o número de alunos e professores que passaram a interagir com este novo ambiente de aprendizagem.

A concepção de tecnologia construída ao longo desses cinco anos baseou-se inicialmente nas ideias de Babin e Kouloumdjian (1989), Lévy (1993, 1994, 1995, 1996, 1998) e Pretto (1996) dentre outros autores e, das discussões e interlocuções com outros parceiros (UFBA, UNEB) florescendo daí quatro dissertações de mestrado¹¹. Que também subsidiaram a nossa caminhada em busca de novos saberes. (ALVES; SILVA, 2001, p. 10-11).

Vislumbramos assim o percurso inicial das tecnologias, realizado no contexto da rede municipal de ensino de Salvador. Atualmente, dentre as 465 escolas que compõem essa rede,

¹¹ ALVES, Lynn Rosalina Gama. **Novas cartografias cognitivas**: uma análise do uso das tecnologias intelectuais por crianças da rede pública em Salvador/Ba. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1998.

BRAGA, Clarissa. **As redes de computadores e as instituições de ensino**: o caso do Projeto Internet nas escolas e a Escola Municipal Alexandre Leal Costa. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

HETKOWSKI, Tânia Maria. **Computador na escola**: entre o medo e o encantamento. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação), - Universidade Regional, Ijuí, 1997.

LIMA JÚNIOR, Arnaud Soares de. **As novas tecnologias e a educação escolar**: um olhar sobre o projeto *Internet* nas escolas. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1997.

SILVA, Jamile Borges da. **O significado social da escola, do trabalho e da tecnologia para adolescentes em situação de cidadania**: um estudo de caso sobre a Fundação Cidade Mãe. 1999. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

ainda existem dezenas de escolas que não possuem laboratório de informática. A escola municipal, *locus* dessa investigação, encontra-se nesse bojo, no entanto, compactuo com a compreensão de que a existência de laboratório de informáticas nas escolas conectados à internet, não garante a sua utilização de forma que suscite seu potencial criativo. Hetkowsk e Lima Júnior (2006 p. 33-24) consideram que,

[...] Do ponto de vista da relação entre educação e as TIC, isto implica que, independentemente da presença do suporte material da informação e da comunicação nos contextos educativos e formativos, escolares e não escolares, em todos os seus aspectos, a compreensão mais aprofundada da tecnologia traz a possibilidade de um modo de ser e de funcionar criativo e transformativo. Evidentemente, a presença dos recursos tecnológicos é indispensável, mas desde que os mesmos possam ser entendidos e explorados com esta ênfase na criatividade e na metamorfose (mudança, transformação de si e do contexto local, atualização histórica e contextual, etc). (HETKOWISK; LIMA JÚNIOR, 2006, p. 33-34).

Pode-se perceber a intensificação de um novo movimento na rede municipal de ensino de Salvador quanto à oferta de cursos no NTE-17. No *site* da referida rede, no mês de abril de 2010 foi publicado o seguinte texto no sentido de divulgar os cursos oferecidos para os profissionais de educação da rede:

Núcleo de Tecnologia e Educação (NTE – 17), da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e lazer (SECULT), abre inscrições no período de 16 (sexta-feira) a 26 de abril (segunda-feira) para os curso de tecnologias destinados a professores, coordenadores e gestores.

Com a autonomia da escolha do local, horário e dia, os cursos têm como objetivo dar um suporte mais evidente nas questões da área de informática de forma mais abrangente.

Os cursos são:

- Introdução à Educação Digital
- Ensinando e Aprendendo com as Tecnologias da Informação e Comunicação
- Educando com as Mídias
- Tecnologias Digitais na Educação de Jovens e Adultos

Inscrições no site www.weducacao2.salvador.ba.gov.br/nte17 inscrição
Informações pelo e-mail nte17salvador@gmail.com (SALVADOR, 2010).

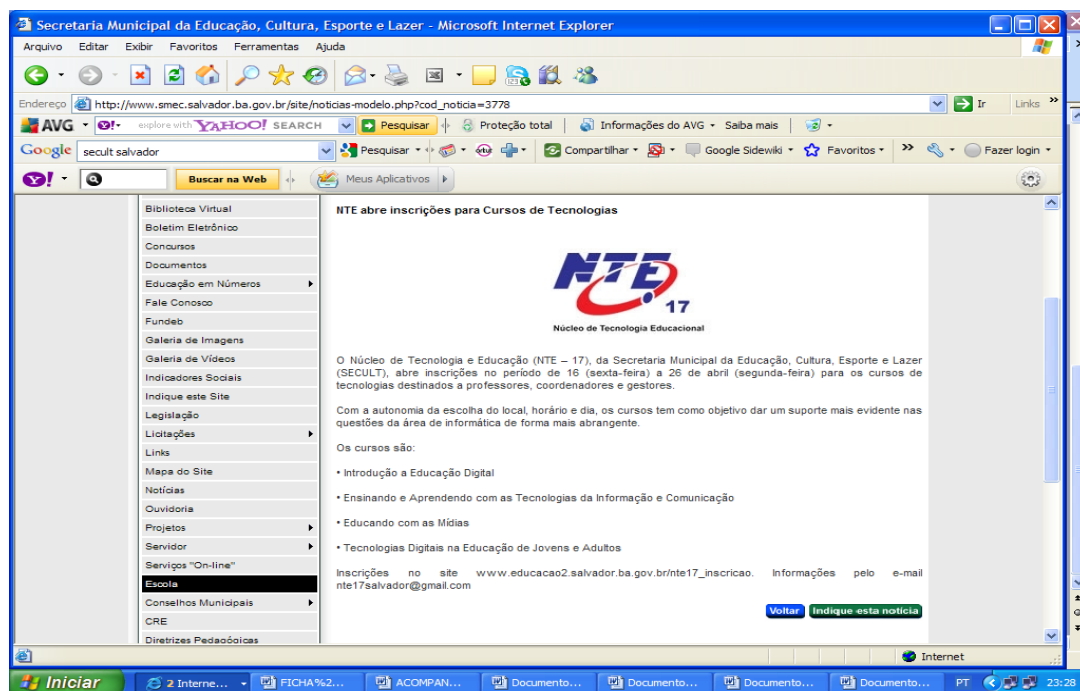


Figura 2 – Imagem do site com informações sobre os cursos do Núcleo de Tecnologia Educacional
Fonte: Site da SECULT

Além dos cursos de extensão oferecidos aos profissionais da educação da SECULT, outra iniciativa importante para o fortalecimento das ações voltadas às tecnologias de informação e comunicação diz respeito à implantação do curso de especialização em parceria com a Universidade Federal da Bahia, em maio de 2010, intitulado “Tecnologias e novas educações”, sob a coordenação do Grupo de Pesquisa Educação e Tecnologias - GEC. O curso propõe-se a formar profissionais para a área das tecnologias, a partir da concepção de tecnologias como potencializadoras na produção de novos conhecimentos. Apresenta uma estrutura curricular baseada na perspectiva hipertextual, na qual os componentes curriculares estão dispostos em módulos de aprendizagem previamente selecionados pelos cursistas.

É importante destacar que esses módulos são escolhidos pelos cursistas a partir de seu foco de investigação, sendo que, um dos módulos perpassa todo o Curso, pois se refere às produções acadêmicas. Saliento que a implementação da referida Especialização, enquanto política pública de formação, aponta para a qualificação dos profissionais da educação da SECULT, na medida em que estimula o aprofundamento das discussões sobre as tecnologias da informação e da comunicação na rede municipal de ensino de Salvador.

4.2.2 Os participantes da pesquisa

As participantes da pesquisa são cinco professoras, uma coordenadora pedagógica, uma gestora e uma técnica da CRE Cidade Baixa. Destaco que meu desejo inicial era realizar também a escuta dos estudantes da Escola, funcionários e pais, no sentido de compreender como os mesmos percebem o diálogo da cultura digital com o currículo escolar. No entanto, em virtude do tempo destinado para investigação, fiz a opção de realizar um recorte no que tange aos sujeitos da pesquisa e focalizar estritamente os profissionais da educação que pensam e executam o currículo, na perspectiva da equipe escolar, abrangendo diversos níveis: planejamento, execução e acompanhamento.

4.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

As participantes da pesquisa tiveram ciência dos propósitos da investigação através de reuniões e conversas informais, e foram convidadas a participar da pesquisa, mais particularmente, das entrevistas, caso tivessem desejo e disponibilidade. Foram também informadas, nessa ocasião, que manteríamos total sigilo acerca de suas identidades, nos comprometendo, com a devolução dos resultados obtidos a partir das observações e entrevistas realizadas.

A partir desse convite, aquelas que puderam e quiseram participar marcaram dia e hora mais adequada para a realização da entrevista, de acordo com a disponibilidade que apresentavam. Essas entrevistas foram realizadas após a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelas participantes, que, concordando com os termos do mesmo, tinham também a liberdade de desistir de participar caso sentissem esta necessidade, mesmo após as entrevistas realizadas.

4.3.1 Instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados é uma etapa importante na pesquisa, pois é quando o pesquisador se

aproxima da empiria, mantém contato direto com o objeto de pesquisa por meio das entrevistas e identifica opiniões e fala dos sujeitos. Além disso, na coleta de dados, busquei documentos formais e informais, legais e pessoais, gravações de áudios, buscando, inclusive, não modificar o ambiente natural dos participantes, objetivando coletar os dados a partir da vivência, ou seja, a partir do ritmo diário que os sujeitos costumam viver o cotidiano, evitando o artificialismo no processo de pesquisa.

4.3.2 Análise documental

A interpretação de dados é pensada nessa pesquisa com o rigor hermenêutico, exigindo do pesquisador tanto uma sensibilidade no trato das questões apontadas na coleta de dados, quanto articulação teórica.

Como subsídio teórico para a realização da análise de dados, venho utilizando a técnica de análise de conteúdo, cujo ponto de partida é a mensagem, quer seja verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada, sendo o sentido ou significado que a mensagem expressa, o foco principal da análise de conteúdo.

Franco afirma que a “[...] análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem.” (FRANCO, 2007, p.23). No entanto, é importante destacar que para a análise do conteúdo, descrever meramente as características das mensagens contribui muito pouco para a compreensão das características de seus produtores. Portanto, faz-se necessário formular questões tipo: quem diz o quê, a quem, como, com que efeito e por quê? Essas questões possibilitam maior visualização dos elementos da mensagem, assim como fomentam a produção de inferências acerca da mesma.

Compactuando a ideia acima no que diz respeito à cautela que devemos ter no que diz respeito à mera descrição de fatos na análise de conteúdo, Macedo (2004, p. 209) afirma que “[...] a análise do conteúdo é recurso metodológico interpretacionista que visa a descobrir o sentido das mensagens de uma dada situação comunicação.” (MACEDO, 2004, p. 209). Nessa perspectiva, o autor chama atenção quanto à impossibilidade de qualquer tipo de modelo aplicativo ou regra fixa de procedimento de análise de conteúdo. Se por um lado não podemos enquadrar a análise de conteúdo em modelos-padrão analíticos, por outro, esta análise requer do pesquisador embasamento teórico substancial para sua realização, pois o mesmo constitui

o principal instrumento das análises. Sob esse prisma, o processo de análise de conteúdo possui, como substrato filosófico, a hermenêutica crítica dos sentidos que a realidade apresenta para os sujeitos da pesquisa. Vale salientar, inclusive, que realidade nessa pesquisa é tomada como sendo uma construção precária, provisória, do sujeito, enquanto percepção dos fenômenos apreendidos pela consciência.

É importante destacar ainda que, na análise de conteúdo, as mensagens podem apresentar conteúdos manifestos ou latentes, ou seja, o significado da mensagem pode ir além do que é expreso. Para o pesquisador, trata-se de descobrir o sentido não-expreso das palavras, frases ou das imagens que compõem a mensagem analisada. Nesse sentido, o dito e o não-dito possuem a mesma importância na análise de conteúdo, em que “[...] figura e fundo devem ter a mesma importância analítica.” (MACEDO, 2004, p. 210).

Assim, conforme já mencionado, ao utilizar as entrevistas com os profissionais de educação envolvidos, realizei o processo de transcrição das falas, no intuito de apreender os conteúdos, através da audição dos trechos das entrevistas. Para Szymanski (2004), essa é uma tarefa delicada para o pesquisador nessa etapa da investigação, pois denota o cuidado que ele deve ter em não procurar nas falas dos entrevistados a explicitação elaborada dos conceitos que busca investigar, nem a preocupação de encontrar formalmente evidenciados os achados teóricos da pesquisa. Nesse sentido, organizei os dados coletados nas entrevistas, observação e análise documental através de categorias de análise que serão explicitadas a seguir:

- Relação dos profissionais de educação com as tecnologias digitais.
- Ambientes e interfaces informacionais e comunicacionais mais acessados
- Relação entre cultura digital e currículo
- Relação tecnologias e formação docente

Vale salientar que a realização da análise do currículo da escola apresenta como objetivo identificar os pressupostos epistemológicos do mesmo, assim como analisar se há interlocuções possíveis entre este e a cultura digital.

4.3.3 Entrevistas semiestruturadas

Convencionalmente, a entrevista tem sido considerada como um encontro entre duas pessoas, uma das quais busca a obtenção de dados sobre determinado assunto, por meio de uma conversação para fins profissionais. Esse conceito restringe-se ao mero fornecimento de dados e a posição passiva do entrevistado, baseado na perspectiva positivista do termo. Urge, no entanto, enfatizar que se trata, sim, de um encontro de seres humanos, e que, para além da perspectiva epistemológica e ontológica, pressupõe entre-olhares, em entre-lugares, pressupõe subjetividades.

Para Macedo, a entrevista é:

[...] um rico e pertinente recurso metodológico na apreensão de sentidos e significados e na compreensão das realidades humanas, na medida em que toma como uma premissa irremediável que o real é sempre resultante de uma conceituação; o mundo é aquilo que pode ser dito, é um conjunto ordenado de tudo que tem nome, e as coisas existem através das denominações que lhes são emprestadas. (MACEDO, 2004, p. 165).

Para o autor, por meio da entrevista, o pesquisador tem a possibilidade de apreender sentidos e significados, além de compreender a realidade *in situ*, sendo desvelado o entendimento do entrevistado frente aos conceitos revelados por meio da linguagem falada, gestos realizados, trejeitos, silêncios, dentre outras ações realizadas durante a entrevista.

Uma característica peculiar da entrevista, é que o contato face a face entre entrevistador e entrevistado possibilita maior situação de interação social, o que sinaliza, inclusive, que o tipo de relação construída entre ambos impulsionará o curso das informações que serão socializadas. A série de encontros face a face entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa busca a compreensão das experiências dos entrevistados, que, por sua vez, são expressas em sua própria linguagem.

Imbricada com a relação estabelecida entre o entrevistado e o entrevistador, é importante salientar que a entrevista pressupõe uma intencionalidade. É evidente que o entrevistador possui intenções na entrevista, que por sua vez devem ser explicitadas para todos os envolvidos; por outro lado, não menos importante é o fato de se considerar as intenções do entrevistado em socializar informações, pois o fato de colaborar na pesquisa já evidencia sua intencionalidade.

Szymanski (2004) apresenta a entrevista intrinsecamente relacionada ao caráter de

reflexividade. A autora entende reflexividade no sentido de refletir a fala do entrevistado, apresentando a compreensão pelo entrevistador e submeter essa compreensão ao entrevistado, na tentativa de aprimorar a fidedignidade das informações obtidas. Esse respeito ao entrevistado e à sua fala evidencia a concepção de sujeito da pesquisa, que por sua vez não deve ser considerado como ser passivo do processo de investigação, mas sim um sujeito que interage e que possui contribuições relevantes.

Com base no exposto, a concepção de entrevista semiestruturada adotada nessa pesquisa representará, como diz Macedo, “[...] um encontro social constitutivo de realidades, porque fundado em edificações pela linguagem, pelo ato comunicativo definidor de significados.” (MACEDO, 2004, p. 167). Assim, para os pesquisadores qualitativos, a entrevista, encarada nessa perspectiva, constitui recurso imprescindível para apreensão do significado social do fenômeno.

Desse modo, apesar de ter utilizado um roteiro, que serviu de guia para o desenrolar das entrevistas, este não foi aplicado com rigidez, o que permitiu uma flexibilidade capaz de abarcar a imprevisibilidade e singularidade de cada encontro. O propósito tem sido analisar como esses profissionais de educação compreendem a inserção da cultura digital nos currículos escolares.

É relevante salientar, inclusive, que para o registro das entrevistas foram utilizadas tanto gravações das falas quanto notas nas entrevistas, haja vista que primei pela construção de um clima agradável e de confiança entre mim e os entrevistados, tendo o cuidado de não impor condições minhas para a realização da entrevista. No primeiro encontro percebi que alguns sujeitos da pesquisa estavam inibidos com a presença do gravador, o que me fez utilizar as notas de entrevistas para registrar suas falas. Nos encontros posteriores, utilizei o gravador para registrar a entrevista, pois os entrevistados sentiam-se à vontade quanto à utilização do instrumento. Destaco a relevância da gravação das falas como importante recurso na análise dos dados, pois possibilita o registro na íntegra das falas, além do entrevistador concentrar-se na conversação, favorecendo o registro de expressões não verbais durante a entrevista.

4.3.4 Questões éticas

A pesquisa tem como compromisso não apenas preservar a identidade das

participantes, mas respeitar suas experiências, sentimentos e pensamentos a partir do estabelecimento de uma relação de confiança e transparência. Desse modo, procuramos explicitar os motivos da pesquisa, só iniciando o processo de entrevista após a entrega do Termo de Consentimento que foi assinado pelas professoras, a gestora, a coordenadora pedagógica e a técnica da CRE que concordaram em participar.

O termo foi entregue para que cada participante fizesse uma leitura antes da entrevista, mas o momento da assinatura ficava ao encargo das participantes, podendo ocorrer antes ou depois do relato de experiência. Também poderia ser anulado, caso a entrevistada desistisse de participar da pesquisa e, nesse caso, receberia a gravação da entrevista de volta.

A identidade das participantes foi preservada e, embora algumas falas tenham sido utilizadas para esse processo de construção da dissertação, não haverá identificação das autoras das falas. Utilizamos, portanto, nomes fictícios, mudando qualquer informação que possa comprometer a integridade das participantes. Seus nomes e qualquer outra informação que as identifique ou a pessoas citadas no relato foram modificados, sem, contudo, desconstruir o teor da fala.

Considerando ainda as próprias dificuldades das participantes em equacionar as suas muitas responsabilidades, temos tido também a preocupação de avaliar constantemente a necessidade da realização de novas entrevistas, de modo que a disponibilidade de tempo colocada pelos sujeitos da pesquisa, seja de fato, valorizada e utilizada na construção da dissertação.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para a presente análise, destaquei as falas das oito participantes da pesquisa: cinco professoras, uma coordenadora pedagógica e a gestora da unidade escolar, além da técnica da CRE que acompanha as ações gerenciais e pedagógicas da escola pesquisada. Pretendo, com a apresentação concomitante dos relatos, análise documental e dos atos de currículo observados, identificar as convergências e singularidades entre os relatos, destacando as categorias de análise que emergiram na pesquisa: **cultura digital e currículo** e **tecnologias e cotidiano escolar**. Essas categorias, construídas a partir da leitura do material coletado, trazem elementos importantes para esta discussão, cujo propósito é apontar possíveis respostas para a questão-problema delineada, em articulação com os conceitos teóricos destacados ao longo da escrita desta dissertação.

Nesse trabalho utilizo o termo profissionais de educação para designar os sujeitos que trabalham na área educacional. No caso da presente pesquisa, utilizo esse termo para me referir às professoras, gestora, coordenadora pedagógica e técnica de educação que atuam em diferentes níveis na instituição educacional onde a pesquisa foi realizada. Considero pertinente, salientar que no decorrer das inquietações da pesquisa, emergiram algumas questões importantes, em especial a relação dessas profissionais com as tecnologias digitais. A partir do surgimento dessas questões durante a pesquisa, tornou-se possível uma melhor compreensão das categorias de análise. Assim, no discurso das interlocutoras, ganha realce o processo de transição no qual se encontram em relação às tecnologias digitais.

Eliene, professora, explicita que seu contato com o computador deu-se ao ingressar na Universidade, onde foi oferecido o componente curricular Informática. Relata que sempre guardou uma postura muito investigativa no que se refere às tecnologias, pois, enquanto o professor levava a turma para o laboratório de informática e explicava questões iniciais sobre o uso do computador, ela navegava em sites e buscava apreender novos procedimentos possibilitados pelo uso do computador conectado à rede mundial de computadores. Lançava-se ao novo, desbravava campos ainda não visitados por ela no uso das tecnologias digitais.

Nesse sentido, podemos inferir acerca da relevância do papel formativo que as instituições de ensino superior desempenham na aproximação dos estudantes com as demandas da sociedade, através da revisão do currículo, por meio da oferta de componentes curriculares sintonizados com as transformações sociais.

É bom lembrar, entretanto, que a inclusão de componentes curriculares conectados com as exigências de uma sociedade da informação não teve, originalmente, o caráter criativo que tem nos dias atuais. Um exemplo disso foi a inserção do componente curricular Informática na década de 90 do século XX, que tinha como principal objetivo a instrumentalização dos estudantes no uso das tecnologias, conceito hoje bastante questionado no campo das tecnologias da informação e da comunicação, mas que ainda encontra-se presente em algumas instituições educacionais. Na época, a inserção do referido componente curricular na proposta pedagógica dos cursos de pedagogia já constituía um grande avanço, mas longe estava da interatividade que atualmente possibilita ao educador em formação participar ativamente no processo de produção de novos conhecimentos.

Para Luciana, gestora da instituição pesquisada, o contato com as tecnologias foi processual e, de acordo com suas palavras, marcado por algumas dificuldades. O acesso a esta nova linguagem, que se tornava cada vez mais uma exigência, não se deu sem percalços, solicitando, inclusive, a ajuda de outros, possivelmente já iniciados neste universo

Além do caráter formativo acadêmico desempenhado pelas instituições educacionais, é importante destacar a importância do trabalho cooperativo¹² através do uso das TIC, traduzindo a perspectiva de inteligência coletiva no espaço educativo, evidenciando ações que destacam a necessidade da complementaridade dos saberes, na medida em que estes dialogam entre si.

Sobre essa questão, é importante considerar que as tecnologias digitais e os outros sujeitos no processo de aprendizagem configuram-se como elementos mediadores entre o conhecimento que o sujeito possui sobre as TIC e o conhecimento a ser consolidado sobre elas. Vygotsky (1994) denomina esse nível de aprendizagem zona de desenvolvimento proximal, que diz respeito à distância entre o nível de desenvolvimento real, que se caracteriza pela realização independente de problemas e o nível potencial, determinado através da solução de problemas potencializada pela presença de elementos mediadores (signos e interlocutores).

Compreender como os atores sociais dessa pesquisa interagem com os ambientes informacionais e comunicacionais tornou-se significativo para a percepção das suas implicações com o currículo. Assim, apresento a categoria analítica relação entre cultura digital e currículo como uma interessante categoria para compreender as indagações da

¹² Cooperar aqui é compreendido a partir da perspectiva piagetiana (1973), como uma ação operada em comum com outros sujeitos, por meio de um ajustamento de novas operações de troca e complementaridade.

presente pesquisa.

- **Cultura Digital e Currículo**

No que tange à categoria cultura digital e currículo, observamos que a maioria das profissionais considera que currículo deve traduzir o desejo e os anseios de um grupo, mas ainda expressam uma definição pouco consistente quanto aos aspectos centrais que se destacam hoje na discussão sobre currículo.

Currículo é a vida da escola, é tudo. É tudo o que move e representa a aprendizagem, é a vida da escola [...] O currículo tem que estar todo articulado [...] É preciso que se tenha uma equipe, onde a maioria concorde, que busque e que esteja aberta também para inovar. Tudo isso colabora para a “coisa” funcionar bem, mas nem sempre é como a gente espera. (Gestora Luciana).

A fala de Luciana aponta para um conceito fluido de currículo, no qual “tudo” é considerado currículo, “tudo o que move e representa a aprendizagem”, conceito que se apresenta muito presente no imaginário social. Por outro lado, a fala de Luciana traduz outra discussão importante: uma compreensão de currículo entrelaçada ao cotidiano escolar. Destaca-se também em sua fala a necessidade da articulação dos sujeitos que pensam e fazem o currículo, especificamente a equipe escolar (termo que no contexto da interlocução não contempla os estudantes, ou seja, aqueles que se constituem o principal foco de atenção do currículo).

Considera que a concordância de toda a equipe no que se refere às questões curriculares é condição essencial para que as mudanças aconteçam, sendo essa uma perspectiva pouco dialética que se movimenta em direção à ausência de tensão política e epistemológica do currículo. Luciana, até o momento da entrevista, assumia a função de gestora da instituição, o que acentua a sua preocupação com a gestão do currículo. A fala de Karine, por sua vez, evidencia o caráter político do currículo:

[...] não existia no Projeto Político Pedagógico nenhuma articulação com as TIC [...] Percebemos que ou fazíamos a alteração no Projeto Pedagógico ou perdíamos nossos alunos. Víamos alunos faltando à escola e identificamos que estavam nas *lan houses*. Falamos que a escola é um espaço cidadão, mas como, se a gente não promove isso? (Coordenadora Pedagógica Karina).

O relato de Karina primeiramente evidencia que na proposta pedagógica anterior não aparecia a articulação com as tecnologias digitais e que incluí-las no currículo era uma questão de sobrevivência institucional. Tensiona, inclusive, a escola enquanto espaço cidadão,

ao tempo em que questiona: que cidadania é essa, que não inclui as demandas da comunidade na qual a escola está inserida? – o que considero pertinente, especialmente quando se trata de uma demanda que faz interface com o fomento das habilidades cognitivas, como por ela explicitado – o diálogo com as tecnologias digitais. Observa-se aqui uma sensibilidade na equipe docente quanto às questões do cotidiano estudantil envolvendo as tensões entre o processo de escolarização e suas vivências para além do ambiente escolar.

Em sua fala, Karina analisa o currículo enquanto documento instituído e, ao identificar a lacuna supracitada, traz à tona aspectos do currículo que poderíamos destacar como um ponto que se salienta no “território de tensões curriculares” (MOREIRA e SILVA, 2002) neste cotidiano escolar e se situa entre os desejos e os anseios dos estudantes.

Destarte, observa-se que a sensibilidade de Karina não é fruto de uma compreensão isolada, pois a fala de Fátima também é provocadora de questões articuladas com as demandas do cotidiano escolar. Quanto à maturidade de uma proposta curricular, além de problematizar o uso dos equipamentos tecnológicos disponíveis na escola, muitas vezes utilizado sem articulação com as intenções curriculares, reflete:

A escola ainda está “verde” em relação às tecnologias. Fazemos atividades pontuais, mas ainda estamos “verdes”. Utilizávamos o vídeo, DVD, mas muitas vezes não tínhamos objetivo pedagógico. Precisamos fazer planejando, hoje já mudou até esse perfil, antes era como se fosse um “tapa buraco”. [...] Começamos a reformular o PPP (Projeto Político Pedagógico), pois não existia no PPP o diálogo com as TIC, ele [o currículo] estava aqui de qualquer forma. Para reelaboração do PPP elaboramos um questionário para saber a opinião dos estudantes sobre que tipo de escola que eles queriam, que modificações fossem possíveis, mas não fizemos mais nada. (Professora Fátima).

A partir da fala dessa professora, podemos inferir que a instituição escolar tem seus paradigmas curriculares questionados em prol de uma revitalização no campo educacional. Uma demanda posta pelo cotidiano vem tensionando as bases conceituais e epistemológicas da instituição, fomentando reflexões sobre os atos de currículo, até então desenvolvidos, que sinalizam para uma articulação com as tecnologias da informação e da comunicação.

Apesar de compreender essa necessidade, a professora defende a ideia do diálogo estabelecido entre o currículo, os profissionais de educação e a cultura tecnológica contemporânea. Não observamos, porém, nesta concepção, uma fronteira muito definida entre os meios de comunicação de massa e as tecnologias digitais. A reformulação do projeto político pedagógico em processo se vem delineando como uma importante e gradual transição do currículo que vem sendo instituída no interior da escola. Fátima destaca a utilização de vídeos durante as aulas, que muitas vezes eram trabalhados sem fins pedagógicos claramente

definidos.

Esta transição envolve outros aspectos interessantes como o que podemos notar na interlocução com a professora Berenice. A docente mostra um estranhamento quanto ao termo currículo e logo em seguida apresenta uma compreensão, que demarca uma transição epistemológica: de um lado, aproxima-se da visão clássica curricular, que separa quem produz e quem absorve os conhecimentos por meio das disciplinas escolares, baseando-se na lógica da reprodutividade técnica; por outro, considera que as vozes dos estudantes denunciam algo a mais que não está sendo contemplado na proposta curricular, mas que também é currículo.

Currículo, como assim? Em relação às disciplinas? É porque, como já falei, tudo hoje está interligado, a gente não vive hoje sem tecnologia. Os meus alunos falam: - Pró, entre no meu Orkut. Procuro saber o que é, faço perguntas a eles para me informar e também aconselho a eles quanto ao uso da internet. Tudo isso faz parte do currículo, né? (Professora Berenice).

A fala de Berenice vem tensionar as bases curriculares pautadas na racionalidade técnica, na qual os conhecimentos preestabelecidos são reificados como verdadeiros e absolutos. Ao possibilitar o diálogo com os estudantes sobre suas demandas, a professora possibilita um movimento instituinte¹³ provocado pelos estudantes sobre as tecnologias digitais. A ambiguidade no conceito de currículo é paradoxal, pois, ao mesmo tempo em que demonstra uma visão de currículo tradicional, abordando o currículo como disciplinarização, aponta concomitante outra perspectiva curricular que se opõe à primeira, por ser aberta e fluida. Deduzimos, então, que a professora encontra-se num conflito epistemológico, próprio da fase de transição inerente aos processos formativos de um cotidiano escolar atravessado pela formação de professores em serviço.

Aparece também no relato de Betânia a ausência da participação dos estudantes no processo de revisão curricular, acentuando o *status* de mero receptor que é atribuído a estes sujeitos, sintonizado com a crença de um currículo exterodeterminado (MACEDO, 2010), elaborado por “poucos eleitos”.

Tivemos algumas reuniões com os professores para fazer a reestruturação do projeto pedagógico da escola. Ficou definido que a gestora e as professoras que participaram dos cursos sobre tecnologias iriam montar um projeto didático. Decidimos incluir as tecnologias no currículo porque o mundo está globalizado, tudo está mudando, além das tecnologias facilitarem e ajudarem a aprendizagem. Além

¹³ O termo instituinte está sendo utilizado de acordo Castoriadis (1982), que considera que o imaginário social instituinte pode criar uma forma de democracia, gerando autonomia individual ou coletiva. Nesse sentido, o instituinte é considerado como aquilo que se manifesta como novo, mas que apesar das dificuldades institucionais apontadas, coloca-se com intensidade, força de expressão e desejo de inovação.

do mais, os alunos não têm motivação de vir à escola e incluir as tecnologias no currículo é mais uma motivação. Alguns têm computador em casa e a maioria vai à *lan house* e navegam muito nos jogos. Ainda não observei falarem de *sites* de relacionamento, mas jogos utilizam muito. Pensei em fazer pesquisa na *internet*, mas nem todos têm computador, se eu cobrar alguma pesquisa na *internet* eles podem até se sentir excluídos digitalmente. (Professora Betânia).

Apesar de perceber na vivência dos estudantes o uso das tecnologias, estes ainda não são incluídos oficialmente como interlocutores legítimos na reformulação do projeto pedagógico da instituição no momento da inclusão do que Betânia chama de tecnologias no currículo, delegando somente a uma parcela da equipe escolar (gestora, coordenadora pedagógica e professoras) o privilégio de interferirem diretamente no currículo escolar. E, mais ainda, somente àquelas profissionais que participaram de cursos sobre tecnologias foi outorgado o direito de debruçarem-se na elaboração dos projetos didáticos relacionados às tecnologias que iriam compor a proposta curricular. Essa postura apresenta duas faces da exclusão: a ausência das vozes dos estudantes na reelaboração do currículo da instituição e o *status* conferido somente àqueles que “detêm” o conhecimento do tema para discutir sobre ele (quer sejam estudantes ou demais profissionais que “não estão” habilitados na área). Acreditamos que uma maior participação fomentaria um processo formativo que culminaria com o processo de mudança curricular mais lento, porém, coletivamente mais consolidado.

Outro aspecto que aparece no relato de Betânia é que a inclusão da temática das tecnologias vem se dando também pela observação das demandas da sociedade contemporânea mais ampla do que a comunidade local. Quanto à concepção de tecnologias da informação e da comunicação, proferida pela professora, observamos que há uma aproximação da lógica instrumental, denotando uma visão simplista do uso das tecnologias, que é de um modo geral embrionária ao processo de tensionamento no interior da escola e que possibilita um diálogo com a complexização e a dinâmica que requer a cultura digital.

A professora Betânia revela ainda que, mesmo sem possuir computador em casa, os estudantes têm acesso aos jogos digitais utilizando as *lan houses*. É importante destacar que esses espaços têm-se constituído na contemporaneidade *locus* de aprendizagem e socialização relevante na produção de novos conhecimentos.

Já a professora Irene, pontua que a revisão da proposta pedagógica consubstanciada no projeto político pedagógico vem acontecendo há algum tempo, do que podemos inferir que as profissionais de educação têm o desejo de incluir nessa nova versão do documento, elementos relevantes para a instituição escolar.

que os estudantes tivessem aulas de informática, 40 minutos semanalmente, para que todos os estudantes fossem beneficiados. Incluímos as tecnologias no currículo porque é a necessidade de vida, a gente vive a tecnologia, tudo que você fala e pensa está associada à tecnologia. Devido a essa demanda e à necessidade dos estudantes, resolvemos incluir as tecnologias no currículo. A própria televisão induz a isso. Todo mundo pergunta logo: você tem *e-mail*? Até para preencher a vaga de emprego, necessitam disso. As crianças que não tem computadores em casa, utilizam a *lan house*, querem manusear o teclado. E todas as vezes que perguntamos se gostariam de ter aula de informática, eles informam que sim. Estamos buscando trabalhar com as tecnologias, ter nosso laboratório de informática, solicitando e cobrando ao Sistema – Secretaria Municipal de Educação. (Professora Irene).

Irene destaca que foi solicitada junto à SECULT a implantação do laboratório de informática, apresenta a expectativa de instrumentalizar os estudantes para o uso do computador, muito próximo da perspectiva de Betânia, ao afirmar que no projeto encaminhado à Secretaria Municipal de Educação foi solicitado que todos os estudantes tivessem “aulas de informática” no laboratório. De acordo com seu relato, a proposta inicial está pautada na instrumentalização dos estudantes para uso dos computadores. No entanto, na continuidade de sua fala, afirma que as crianças que não possuem computadores em casa utilizam as *lan houses* para ter acesso ao manuseio, o que não requer o conhecimento instrumental da máquina, mas habilidade em acessar *sites* e baixar jogos digitais. Assim, podemos inferir que a ênfase dada às tecnologias diz respeito à perspectiva de instrumentalização e não à criação e produção de novos conhecimentos nos vários ambientes e interfaces informacionais e comunicacionais.

O CURRÍCULO INSTITUÍDO - EM BUSCA DE NOVAS CONEXÕES

Essa subseção tenciona realizar uma leitura do documento que registra a proposta pedagógica em construção da instituição pesquisada, bem como refletir sobre as bases epistemológicas que norteiam o curso **Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TIC**, no intuito de compreender a concepção de tecnologia que o orienta.

A PROPOSTA CURRICULAR DA ESCOLA: REGISTRANDO (IN) TENSÕES

Organizamos nossa leitura da proposta curricular em algumas dimensões: a primeira e

fundamental para essa pesquisa diz respeito à **cultura** e fica explicitada na seção que traz a missão educacional da instituição:

Tornar-se uma escola pública de referência na comunidade, sendo conhecida pelo trabalho pedagógico participativo e inovador, bem como promover a reparação das desigualdades raciais e de gênero, valorizando a cultura e a diversidade, a fim de contribuir para uma formação ética e cidadã. (Extraído da Proposta da Escola pesquisada).

Esse trecho descreve a tarefa educacional a que se propõe a escola, principalmente no que tange à sua natureza pública, na medida em que revela a intenção de promover espaços de interlocuções com a comunidade escolar, respeitando suas diferenças e sua cultura. No entanto, é necessário indagar a qual/quais cultura(s) a proposta curricular está se referindo, e se ela inclui as demandas relativas às perspectivas etnoculturais dos jovens que frequentam a escola, mais especificamente àquela que diz respeito à inserção destes no universo tecnológico, não no sentido da instrumentalidade, a que nos acostumamos no campo da educação, mas da interatividade e criatividade.

Observamos, por exemplo, que a inserção das TIC no documento institucional aparece em um único trecho do documento, mesmo assim, referindo-se a estas como ferramentas pedagógicas, contrapondo-se à perspectiva da criatividade e interatividade que mencionamos há pouco:

Com isso pretendemos fomentar o uso pedagógico do computador como **ferramenta pedagógica em sala de aula** através de projetos de aprendizagem. E refletir em relação às diversas possibilidades de trabalhar conteúdos pedagógicos de forma interdisciplinar. (Extraído da Proposta da Escola pesquisada, grifo nosso).

Apesar de levantarem a discussão em torno das TIC na escola, sua presença no Projeto Político Pedagógico enquanto documento oficial é tímida e incipiente, aparecendo uma única vez nesse documento, com uma conotação que revela uma perspectiva instrumental.

Uma segunda dimensão a destacar é a ideia de **construção coletiva**. O referido documento apresenta conceitos tais como participação, diversidade e inovação cultural, que estão em consonância com as características da cultura digital. Embora essa questão esteja explicitada no currículo – construção coletiva –, dimensão importante a ser considerada, o documento não menciona como essa participação vai acontecer, principalmente no que diz respeito à interlocução com os estudantes e a cultura na qual estão inseridos, mais especificamente, a digital.

A terceira dimensão é a da **aprendizagem**, que se baseia no princípio de construção do conhecimento na perspectiva vygotskyana. Parte do pressuposto de que a aprendizagem é vista como um processo e se dá através da socialização de conhecimentos.

[...] a aprendizagem é vista como um processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes e valores a partir da interação com seus pares na cultura. É nessa troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação da consciência e do conhecimento. (Extraído da Proposta da Escola pesquisada).

O documento explicita a importância das trocas entre os sujeitos para o processo formativo, o que ocorre entre os membros da chamada equipe escolar. Observa-se, todavia, que o conceito de participação pode ser ampliado, considerando, então, seu caráter formativo, que se inclui entre as funções da instituição. Assim, a participação estudantil, bem como da família e da comunidade, poderiam propiciar contribuições relevantes, não só na qualidade da proposta em instituição, como também poderia se constituir em atividade de caráter formativo para todos os participantes.

A quarta e última dimensão compreende a **metodologia** adotada pela escola:

Ao propor esta metodologia, voltada para o trabalho em grupo, com estratégias de desenvolvimento das habilidades, se faz necessário que o papel do professor seja o de mediador da aprendizagem e enxergue o seu aluno como agente principal da construção do seu conhecimento, respeitando os diferentes ritmos de trabalho dos alunos desde a etapa de planejamento, escolha do tema e respectiva problemática a ser investigada. Onde o professor é o consultor, articulador, mediador, orientador e facilitador do processo em desenvolvimento pelo aluno. (Extraído da Proposta da Escola pesquisada).

O documento destaca que a opção metodológica está pautada na construção coletiva do conhecimento, o estudante como protagonista do processo de ensino e de aprendizagem e o papel do professor. Quanto à questão metodológica, apresenta ênfase no caráter formativo do trabalho em grupo, conclamando a participação estudantil desde o planejamento. Mas, como visto anteriormente, a elaboração desse projeto não contempla o envolvimento desse segmento escolar. No que se refere ao protagonismo estudantil, observamos um discurso que, apesar de democrático em sua linguagem, comete lapsos que o aproximam da prática observada. Tomemos o sentido etimológico da palavra aluno e observemos que a atitude adotada na elaboração do projeto maior da instituição reflete a concepção iluminista na qual os intelectuais iluminarão os demais sujeitos da metrópole, incluindo aí os funcionários de trabalhos com menos poder intelectual, a estudantada, a família e a comunidade no entorno da

escola. São os nossos “atos falhos” ansiosos por um mundo utópico, mas encharcados política e ideologicamente de um mundo que o nosso discurso tenta negar. Aliadas a isso, estão as questões estruturais e administrativas que engessam e acentuam a nossa imaturidade com as vivências de experiências democráticas. Por fim, apresenta as funções do super-professor capaz de fornecer consultorias, articular, mediar, orientar e facilitar processos de desenvolvimentos de outrem.

Chama-nos a atenção que, mesmo produzindo saberes nos diversos espaços informais de aprendizagem, não legitimados pela escola (*lan house*, por exemplo), esses saberes produzidos pelos estudantes não são tomados como saberes legítimos na instituição educacional. É característica desse contexto a utilização das *lan houses* para fins de entretenimento, mas constitui-se papel das políticas públicas, em especialmente da educação, construir mecanismos que ampliem as potencialidades do uso dessas tecnologias digitais.

Finalmente, a proposta pedagógica da instituição apresenta em seu bojo uma perspectiva emancipadora, na medida em que propõe uma construção democrática escolar, mas que esbarra numa concepção de docência ativista em contraposição à falta de experiência com o protagonismo estudantil discursado.

A PROPOSTA DO CURSO: navegando com as TIC

Como dito anteriormente, durante a pesquisa, a maioria dos profissionais da escola investigada se inscreveu em alguns cursos sobre tecnologias na educação oferecidos pela SECULT. Dentre os cursos ofertados, o que apresentou maior número de profissionais inscritas foi o curso **Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC**, curso oferecido pelo *E-ProInfo* em parceria com a SECULT. Nesse sentido, realizei uma leitura da proposta pedagógica do referido curso, no sentido de dialogar com as bases epistemológicas nas quais o mesmo estava alicerçado, no intuito de observar a relação entre a concepção do curso e a concepção emancipadora das TIC enquanto potencializadoras na produção de conhecimento.

A concepção de formação docente é cunhada a partir de uma perspectiva praxiológica que é coerente com a plataforma do Governo Federal que a propõe, mas que é fruto das lutas dos movimentos da categoria por formação continuada:

[...] tem como base as noções de subjetividade, isto é, o protagonismo do aluno e do professor na ação pedagógica, e de Epistemologia da Prática, ou seja, o conjunto de saberes utilizados pelos profissionais da educação em seu espaço de trabalho cotidiano, para o desempenho de todas as suas tarefas. (BRASIL, 2008).

Apesar do avanço com relação à otimização do uso das TIC que estiverem disponíveis, há um sentimento lacunar com relação às condições reais para esta prática, cuja efetivação tem como elementos fundantes o acesso na escola às tecnologias digitais, assim como o acompanhamento formativo deste trabalho, que, acredito, implicaria uma mudança qualitativa considerável.

Consideremos então, as três unidades de ensino a que se propõe esse curso:

- experiencial, que permitam ao cursista conhecer/explorar as TIC, como aprendiz;
- organizativo, que criem para o cursista a oportunidade de se apropriar das TIC como recursos de ensino e aprendizagem, sistematizando os conhecimentos, que orientem o cursista a utilizar as TIC como recursos de registro e de comunicação em apoio tanto à sua produção intelectual como ao lazer;
- integrador, que auxiliem o cursista na inserção das TIC na prática pedagógica e o estimulem a elaborar registros de experiências e a refletir a respeito delas. (Proposta do Curso Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC; 2008).

A partir da análise do detalhamento das unidades de ensino explicitadas na proposta do referido Curso, observa-se que o mesmo apresenta diferentes ações que objetivam atingir, dentre vários aspectos, o caráter organizativo das atividades, que por sua vez aponta para a visão ainda instrumental das tecnologias.

Há no trecho do texto acima transcrito a ideia do uso das tecnologias da informação e da comunicação como recurso tecnológico no processo de ensino e de aprendizagem, apesar de apresentar nas outras duas proposições de atividades a possibilidade de criação e produção do conhecimento.

A concepção instrumental é reforçada na fala da interlocutora Carolina, quando indagada sobre a proposta do curso **Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TIC**:

A proposta do Curso é instrumentalizar os profissionais de educação para que possam trabalhar com as tecnologias na prática, então: o professor para a sala de aula e o gestor para a escola como um todo. A consigna inicial é a articulação entre as tecnologias e a educação. (Técnica pedagógica Carolina).

A técnica pedagógica, ao explicitar que o objetivo do curso é **instrumentalizar** os

profissionais de educação, destaca, em consonância com a proposta do curso, que o mesmo propõe formar profissionais de educação que trabalhem com as tecnologias na sua prática pedagógica.

Destarte, compreendemos que o curso **Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TIC** faz parte de uma política pública que em termos históricos é uma conquista da categoria, mas se mostra ainda uma navegação no espelho d'água de um universo que é muito fecundo, complexo e amplo, que carece de novos e mais ousados investimentos.

- **Tecnologias e Cotidiano Escolar**

Essa categoria de análise foi realçada durante meu contato com os dispositivos metodológicos que impulsionaram os elementos que emergiram no campo, onde pude compreender o cenário investigado e os atos de currículo realizados pelos atores sociais. Sob essa égide, utilizo o termo atos de currículo cunhado por Macedo (2007), numa perspectiva de que o currículo não se encerra na materialização do projeto político pedagógico da instituição, mas inclui os diversos movimentos protagonizados pelos atores e atrizes sociais implicados nas experiências formativas. Nesse sentido, considere pertinente registrar a experiência da professora Eliene como um ato de currículo demarcado pela autorização e cri-atividade.

O CURRÍCULO EM ATOS

Durante a investigação, uma das entrevistadas, professora Eliene, relatou práticas desenvolvidas nos anos anteriores com os estudantes em torno das tecnologias digitais. Com o relato desses atos de currículo, tornou-se possível compreender o diálogo que a professora vem tecendo com a cultura digital, fruto do movimento protagonizado pelos estudantes.

No depoimento da professora Eliene sobre o Projeto *Orkut*, desenvolvido por ela em 2008 com estudantes do 5º ano de escolarização do Ensino Fundamental,¹⁴ pude identificar que a realização deste projeto constituiu-se uma prática inovadora no cotidiano dessa

¹⁴ A rede municipal de educação de Salvador está organizada em nove anos do Ensino Fundamental, sendo que a 1ª etapa desse ensino divide-se em dois ciclos: ciclo I (corresponde do 1º ao 3º ano de escolarização) e ciclo II (corresponde ao 4º e 5º ano de escolarização). Para maiores esclarecimentos, acesse o *sites* www.smec.salvador.ba.gov.br.

instituição, haja vista que a escola não possui laboratório de informática, nem equipamentos tecnológicos variados e em número suficiente. A instituição possui somente dois computadores na secretaria da escola, que são utilizados majoritariamente no desenvolvimento de atividades administrativas.

Apesar das suas condições de trabalho, esta professora conseguiu promover discussões de temas dos mais elementares aos mais complexos, utilizando interfaces informacionais e comunicacionais (*Orkut* e *MSN*) no ambiente virtual, com seus discentes nos fins de semana. A iniciativa da realização dessas atividades nos fins de semana pela professora teve o intuito de não desconstruir regras preestabelecidas pelos pais dos estudantes (os pais não permitiam o acesso à *internet* durante a semana). Como a maioria dos estudantes não possuía computadores em suas residências e tampouco no espaço escolar, eles utilizavam, em seu cotidiano, as *lan houses* como espaços de acesso à *internet*. Os temas discutidos nos ambientes virtuais eram selecionados a partir das demandas do grupo e fomentados pela professora, que assumia o papel de moderadora dos debates, no intuito de promover maior interação entre os estudantes, produção de textos entre os mesmos, assim como o uso responsável e autônomo da *internet* e suas ferramentas.

As interfaces informacionais e comunicacionais escolhidas para o desenvolvimento do projeto emergiram de uma atividade desenvolvida pela professora sobre gosto e preferências de cada discente, a partir da qual ela identificou que a maioria dos seus estudantes acessava frequentemente a *internet*, especialmente *sites* de redes sociais, como o *MSN* e *ORKUT*.

É importante destacar que a imersão nos ambientes de aprendizagem deu-se, inicialmente, pela iniciativa da aluna Cristiane, que assumia o papel de moderadora do grupo nos espaços virtuais, mas em virtude do seu falecimento em maio de 2009, por uma doença congênita, os encontros virtuais foram interrompidos durante alguns meses, tendo sido retomados em setembro de 2009. Atualmente, os encontros virtuais sistemáticos aos fins de semana não acontecem, mas esse ambiente virtual ainda é utilizado pelos estudantes e professora informalmente, para fins comunicacionais, inclusive com a adesão de alguns pais, no intuito de acompanhar o desempenho acadêmico dos filhos. Vale sublinhar aqui que a iniciativa desta profissional de educação criou não apenas uma rede de interlocução com os estudantes, mas também com a família, na medida em que esta última se sentiu envolvida por esse momento. Além disso, essa iniciativa provocou uma inversão no cotidiano desses jovens, já que trouxe, para os finais de semana, a escola, alterando o espaço – *lan house* – antes destinado basicamente ao lazer, agora transformado em espaço de partilha de questões escolares, mas não destituídas do lúdico.

Não obstante a precariedade do espaço físico escolar, que acentua as condições inadequadas de trabalho, a técnica pedagógica Carolina ratifica a relevância da prática da professora Eliene:

No período em que eu acompanhava a escola, a Professora Eliene estava iniciando o trabalho relacionado às tecnologias com os seus alunos. Deste modo, posso dizer que era notória a empolgação da Professora em utilizar um recurso diferente, que fazia parte do universo de interesse dos alunos, a fim de estimulá-los e convidá-los a participarem das discussões dos conteúdos curriculares trabalhados na escola. A turma reagia bem ao estímulo e participava dos momentos de bate-papo para socializar dúvidas, fazer questionamentos, enfim, para trocar com os colegas de sala e com a Professora. (Técnica pedagógica Carolina).

Para a técnica pedagógica, a atividade desenvolvida pela docente era uma relação de implicação, tanto da docente como dos estudantes e se constitui numa extensão escolar sintonizada com o interesse destes últimos. É importante destacar que durante o acompanhamento pedagógico a técnica observou que os debates escolares permeavam de modo espontâneo e leve o espaço virtual de convivência nas redes de relacionamento. Assim, o processo de aprendizagem e escolarização rompe limites institucionais e ganha uma nova dinamicidade e força no cotidiano destes jovens. Cultura escolar? Cultura digital? Ou etnocibercultura?

Nesse cenário não dá para compreender o currículo sem estabelecer uma conexão com a formação e esta com as tecnologias. Portanto, a categoria a seguir foi sendo tecida na medida em que os objetivos dessa pesquisa foram sendo atendidos.

O termo formação docente, na presente pesquisa, é compreendido como um processo de aprendizagem contínua que se estende durante todo o exercício da profissionalização docente. Sobre esse aspecto, destaco que foi recorrente nas falas das entrevistadas o caráter processual da formação e a relevância dos diversos espaços formativos (Universidade, escola, ambientes domésticos e cursos promovidos pela SECULT) na promoção da aprendizagem no campo das tecnologias da informação e da comunicação. A fala que se segue, da professora Eliene, revela que esse processo formativo envolve novas aprendizagens e a necessidade de continuar o processo de alfabetização, especialmente a alfabetização digital, que declara ser condição para a inserção na cultura digital.

Hoje eu acho que tecnologia é tudo o que te permite aprender e desaprender. Tem pessoas que são altamente cultas e que estão tendo que voltar a se alfabetizar em algum tipo de tecnologia. Eu vejo minha avó, ela é super culta, uma pessoa que conversa com você sobre tudo, mas não sabe mexer numa máquina digital. Ela só confia naquela máquina antiga que coloca o filme. Então, a gente já tentou dar de

presente para ela a câmara digital, e ela disse que não gosta, porque ela só gosta que revele a foto. Ela acha que a câmara digital não revela foto. Você vê, é médica, uma pessoa super culta, super instruída, mas é analfabeta digital. Meu avô é a mesma coisa. É auditor fiscal aposentado e não sabe mexer na televisão de plasma. Tecnologia é tudo aquilo que a gente tem que voltar a aprender e te ajuda a explorar outros potenciais que não tinha antes, lhe dá margem para ter novas descobertas. (Professora Eliene).

Ao rotular sua avó como analfabeta digital, sinaliza para o fato de ser a alfabetização digital diferente da usual/verbal, exigindo uma iniciação em outros códigos e signos culturais. Ser alfabetizado digitalmente é ser introduzido em um universo de linguagem altamente dinâmico, o que requer o constante aprendizado. A professora Eliene explicita este caráter dinâmico e potencializador de novas aprendizagens característico das TIC: “[...] tecnologia é tudo o que te permite aprender e desaprender [...] te ajuda a explorar outros potenciais de aprendizagem.” A professora destaca que a (des)construção de saberes é fundamental no processo de ensino e de aprendizagem. Esse caráter de provisoriedade do conhecimento é realçado pela rapidez das transformações tecnológicas, gerando um contínuo desejo de novas aprendizagens.

Esse dinamismo também pode ser visto no relato de Luciana, gestora na ocasião da entrevista, quando considera que a rapidez dos avanços tecnológicos vem demarcando um novo perfil do profissional na contemporaneidade:

[...] as tecnologias vão avançando e se a gente não acompanha esse avanço, a gente vai ficando para trás. Por isso minha preocupação! Fiz um relato no curso **Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TIC** que eu estava me alfabetizando em tecnologias, porque, por exemplo, elaborar projetos, buscar recursos ali mesmo sem você ficar se matando, com aquele monte de livros, revistas, artigos em sua frente é uma maravilha! Basta clicar o ícone, acessar o *site* e já encontro o que quero, vou ao *Google*, pesquiso o que me interessa e automaticamente aparecem as informações, facilita muito [...] Utilizar as TIC é fazer uso, ter um tempo específico, eu nem digo disponível. Para pesquisar na *internet* o professor precisa infelizmente de tempo, não sei como, mas que precisa, precisa. Como pesquisar, se o professor trabalha, na sua maioria, três turnos? É complicado, mas que precisa de tempo para pesquisar, precisa. (Professora Luciana).

Para Luciana, as tecnologias podem ser comparadas ao mundo de acesso a novos saberes e aprendizagens. A entrevistada apresenta um deslumbramento no que diz respeito ao “mundo de possibilidades” geradas pelas tecnologias inteligentes, em especial, a *internet*. Destaca a necessidade de o professor dispor de tempo para ter acesso à informação e à comunicação. Sobre esta questão, podemos inferir que as políticas públicas de formação dos profissionais de educação necessitam levar em conta os anseios e necessidades dos mesmos, no que concerne ao tempo destinado à pesquisa, questão essa tratada com certo desprezo na

Educação Básica, se considerarmos que, em alguns casos, a formação pela pesquisa¹⁵ é vista como privilégio dos professores que atuam no Ensino Superior.

Luciana, como Eliene, também salienta a necessidade da alfabetização digital na sociedade contemporânea, demarcada pelas transformações tecnológicas. O termo **alfabetização** apresenta uma estreita relação com a apropriação de códigos, signos e símbolos escritos e orais pelo alfabetizando, para que este possa transitar e se posicionar criticamente na sociedade, gerando novos conhecimentos. Em consonância com esta noção, a alfabetização digital também diz respeito à aquisição de códigos e símbolos, além da formação de uma postura crítica frente às informações e comunicações forjadas nos espaços de aprendizagens digitais, gerando a produção de novos conhecimentos. As narrativas sinalizam para a necessidade que as profissionais sentem de serem **iniciadas** no universo de signos e símbolos da cultura digital a fim fazerem uso e beneficiarem-se das informações disponíveis nos ambientes tecnológicos de forma mais efetiva. Asseveram que se sentem como dissemos, num processo de alfabetização, propiciador de maior liberdade e praticidade.

Cabe-nos observar, no entanto, que a alfabetização digital a que se referem as entrevistadas merece um cuidado especial no campo da formação, pois não basta somente instrumentalizá-las para o acesso à informação; há que incentivar uma alfabetização emancipadora, ou seja, que estimule não somente o acesso aos símbolos, códigos e interfaces da cultura digital, mas que estimule reflexões críticas sobre os potenciais e especificidades das tecnologias da informação e da comunicação. Essa alfabetização formativa, então, remete-nos aos conceitos de alfabetização na perspectiva freireana (1996), que concebe o processo de alfabetização para além da aquisição dos códigos e signos (materiais e simbólicos), abrangendo a formação política dos sujeitos envolvidos no ato educativo de modo a favorecer uma postura não apenas dialógica, como também crítica, frente à sociedade.

Nesse sentido, Assmann (1998) pontua três formas de analfabetismo que precisamos derrotar na contemporaneidade: o da lecto-escrita (saber ler e escrever), o sociocultural (saber em que tipo de sociedade se vive) e o tecnológico (saber interagir com máquinas complexas). Essa última forma de analfabetismo pressupõe não somente ter acesso aos aparatos tecnológicos, mas também interagir com eles, participar intensamente das possibilidades de aprendizagem de que dispõem, interferindo no processo com (re) ações e intervenções, como um sujeito que cria novos caminhos e produz conhecimentos.

¹⁵ Para maior aprofundamento sobre a questão, ver a tese de doutoramento de FONTES, Isaura. **Heurística e educação docente**: formação de professores pela pesquisa: mas, que pesquisa? 2009. 130f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador: 2009.

A concepção de alfabetização digital, para além da perspectiva mecânica, é uma opção epistemológica de pesquisadores e estudiosos adeptos de uma educação emancipadora e crítica da educação, através do uso das tecnologias da informação e da comunicação como uma produção humana “cri-ativa”. Esse processo de alfabetização valoriza o que Freire chamou de **do-discência** no processo formativo, que tem no relato de Karina indícios importantes.

Tem professoras que têm uma iniciativa maior, outras têm mais receio, um medo ainda, aquela questão: para ensinar, elas vão ter que aprender também, pois a tecnologias digitais podem não fazer parte do cotidiano delas. (Coordenadora Pedagógica Karina).

É a condição de ser aprendente que acompanha as educadoras¹⁶ em seu processo formativo, tornando-as sujeitos na sua trajetória de vida. A fala de Karina denuncia a diversidade de tempos no processo de aprendizagem, inclusive, no que se refere às tecnologias, além de considerar que cada sujeito possui idiosincrasias, que singularizam suas formas de aprendizagens.

Vale sublinhar, entretanto, que, no que diz respeito ao relato de Eliene e Luciana, podemos observar uma compreensão quanto à apropriação das TIC no seu processo formativo como recursos ou ferramentas a serviço da educação, contribuindo para facilitar o acesso às informações, mas sem provocar muitas mudanças no modelo educacional instituído.

Hetkowski (2009) destaca que os sujeitos que transitam pelos espaços formais de educação, comumente, compreendem a tecnologia incorporada no cotidiano de forma simplista, descolada do contexto e dos sentidos epistêmicos. Essa visão reducionista é corporificada através da utilização rotineira da tecnologia, como mero recurso tecnológico, distanciando-se da compreensão das tecnologias como criação humana, indexada aos processos cognitivos do sujeito.

Nesse sentido, podemos observar que o curso Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TIC, de acordo com sua proposta de formação, é uma tentativa de valorizar esses processos cognitivos do sujeito, mas vale sublinhar que nem todas as profissionais entrevistadas participaram dele, tendo sido inseridas na discussão acerca do uso das tecnologias na educação através dos encontros formativos realizados na própria escola, nas reuniões pedagógicas, como relata Berenice.

¹⁶ Na presente pesquisa utilizei o termo *educadoras* para me referir às profissionais da educação.

Esse curso **Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TIC** trouxe contribuição para nós, professoras, no sentido de transmitir mais conhecimentos para nossos alunos. As discussões durante as reuniões de planejamento estimulam e incentivam a participação de toda a equipe. Dá vontade de buscar mais conhecimentos, fazer cursos e pesquisar mais sobre as tecnologias. (Professora Berenice).

A fala de Berenice contribui no sentido de percebermos o movimento vivenciado na instituição. Esse movimento formativo instituído no interior da escola vem favorecendo a abertura de canais de comunicação sobre o uso das tecnologias em sala de aula. Além de compreender a relevância dos cursos de formação para o crescimento profissional, Berenice considera que as reuniões pedagógicas organizadas em torno das TIC na educação se constituem em espaços fecundos de produção de conhecimento, de busca de novas informações, estimulando o desejo de novos conhecimentos.

Ainda sobre essa questão, é importante considerar o destaque que aí se dá para a escola enquanto *locus* de formação dos profissionais de educação, espaço esse permeado pelas experiências, contradições, dificuldades e avanços possibilitados na/pela práxis pedagógica. A ideia seria de que todo e qualquer processo formativo deve considerar a subjetividade dos profissionais da educação, de modo que não desconsidere o fato de que um professor engajado em um curso de formação em serviço, ao retornar para a sala de aula, irá ressignificar o que aprendeu a partir de suas crenças, vivências e itinerâncias. Esse profissional, como afirma Tardif (2002), atribui a esses conhecimentos significados que ele mesmo lhe dá, visto que possui conhecimentos e um saber-fazer oriundo de sua própria atividade.

Na contemporaneidade, a formação dos profissionais de educação deve considerar as mudanças sociais demarcadas, em especial, pelas TIC, que por sua vez vêm intensificando o movimento de virtualização. Para os educadores é de fundamental importância acompanhar esse movimento de virtualização, compreendido como um campo de possibilidades (Lévy, 1996, p.16) ou um “[...] complexo problemático, nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer.” (LÉVY, 1996, p. 16). A partir das contribuições de Lévy à problemática da virtualização e atualização, Bonilla (2005) traz observações que consideramos importantes em tempos de cultura digital.

Do mesmo modo, o processo educativo deveria compreender as virtualizações e atualizações sucessivas. É função dos professores proporem dinâmicas que façam com que os problemas surjam (virtualizações), problemas cujas soluções não estejam predefinidas, que exijam criação, produções novas, transformações de ideias, mudança de estados (atualizações). Nesse processo de busca e criação de soluções, novos problemas vão surgindo (virtualizações), e que vão exigir, por sua

vez, nova criação, nova busca de solução (atualizações). E assim, sucessivamente, compondo um movimento, que é a realidade do processo educativo. (BONILLA, 2005).

O processo educativo, portanto, deve constituir-se em movimentos de sucessivas virtualizações/atualizações para que os problemas surjam, tencionando novas idéias e soluções. Para que isso ocorra, torna-se necessário o engajamento dos educadores em processos formativos que apresentem esses princípios (virtualização e atualização) como balizadores de suas propostas de formação profissional. O relato da técnica de educação Carolina sinaliza nessa direção:

Hoje já utilizo as TIC, mas tinha vontade de aprender mais, principalmente no que se refere às questões teóricas. Pois, às vezes, você utiliza e não tem o respaldo teórico. Então eu queria estudar, ler, pesquisar um pouco mais sobre a tecnologia e educação, no sentido de entender mais a inserção das tecnologias no currículo escolar. Como poderia utilizar a tecnologia em minha prática de uma forma mais consciente. (Carolina/ técnica pedagógica da CRE).

Essa fala sugere que a interação com as TIC através dos cursos de formação em serviço vem mobilizando decisivamente o desejo de aprender e de fazer mudanças em sua prática educativa. Considero assim que esse movimento formativo vem permitindo a mobilização da profissional na posição de estudante, ao despertar-lhe o interesse pelo ato de aprender. Sob essa ótica, a profissional desloca-se da postura de mestre para a posição de aprendente/ensinante, uma postura fundamental quando o assunto é currículo e cultura digital.

6 CONSIDERAÇÕES

O desenvolvimento da presente pesquisa, com todos os inacabamentos e limites inerentes, aponta para algumas possibilidades de (re) pensar a articulação entre a cultura digital e o currículo. A (in) conclusão da pesquisa parte da crença de que as lacunas são portas de entrada para a provisoriedade do conhecimento, portanto, inacabado.

Repensar as bases da nossa educação alicerçada na concepção racionalista de produção do conhecimento é uma tarefa primordial para retomada de novas bases para a educação de uma geração, digamos, digital, que vivencia diariamente espaços virtuais como o *Orkut*, *Messenger*, *blogs*, *Wikipédia*, *games* e tantos outros que demarcam essa realidade.

Há autores que asseveram que a geração nascida a partir da década de 80 do século XX não possui muitas diferenças em relação às gerações anteriores e que as características que a demarcam (não-linearidade e simultaneidade de ações, dentre outras), são características inerentes aos jovens, próprias da fase de desenvolvimento humano que denominamos juventude, independentemente da época na qual nasceram.

Comungo, entretanto, da crença de que a geração a que denominamos **digital** nasceu imersa em uma sociedade atravessada pela cultura digital, assim como a geração brasileira nascida na década de 60 do século XX possui características de luta, resistência e embates políticos, próprios do contexto societário no qual (con) viveram. É claro, no entanto, que cada sujeito singulariza essas experiências da forma que lhe é peculiar e carregam características que fazem parte de uma fase da vida, situada no tempo e no espaço.

Considero que a educação não está totalmente alicerçada nas bases de produção de conhecimento do século passado. Somos tensionados cotidianamente pelos nossos estudantes para repensarmos nossas posturas frente ao conhecimento, ao inusitado, ao novo. A alteridade na educação é uma palavra importante para que superemos preconceitos e estereótipos, inclusive de xenofobia cultural, expressa por um medo que nos distancia de outras culturas e resistimos a elas. Se buscamos uma educação que defende o diálogo, não podemos ter medo das culturas, precisamos dialogar com elas.

O movimento cotidiano de estudantes, professores e dos indivíduos de um modo geral, no acesso a esses espaços de interação, aprendizagem e comunicação, faz-se presente na nossa realidade. Cabe às escolas, amparadas pelas políticas públicas de educação, abrir as portas para esse movimento que, adentrando nossas escolas por brechas e fissuras, faz parte do cotidiano escolar, quer seja no aparente silenciamento, quer seja como mera “alegoria

pedagógica”, ou ainda nas conversas dos jovens estudantes ou através dos seus aparelhos tecnológicos; o fato é que a cultura digital está no cotidiano escolar, nas nossas redes de relações, na nossa forma de ser e estar no mundo e com o mundo!

As discussões iniciadas neste trabalho levaram-me a perceber que a escola poderá se constituir e já se constitui de alguma maneira como um espaço de aprendizagem onde emergem as várias culturas, dentre elas a cultura digital. No atual contexto social, em que a palavra **tecnologia** apresenta-se em sua polifonia e polissemia, dado que estamos todos nós imersos no universo das TIC, a escola, através dos sujeitos que nela transitam, também produz seus sentidos em torno da cultura digital, sentido estes que vão se articulando ao currículo escolar e ao seu cotidiano em maior ou menor escala, a depender de inúmeras variáveis, tais como: a subjetividade de cada sujeito que compõe o ambiente escolar, os recursos disponibilizados pelas políticas de educação, da proposta pedagógica da escola, dos processos formativos que acontecem nesse contexto e fora dele, da politização dos seus profissionais e dos seus estudantes, dentre outros. Tais questões foram sendo identificadas ao longo da análise do material coletado por meio da presente pesquisa, e estão sintetizadas nos tópicos que se seguem, cujo propósito é, justamente, descrever os sentidos produzidos pelos professores no que concerne à cultura digital em sua articulação com o currículo escolar:

- **Tecnologias digitais como meras ferramentas tecnológicas:** Essa é uma perspectiva de tecnologias da informação e da comunicação que as reduz aos aparatos tecnológicos, como se a disponibilidade desses equipamentos garantisse a produção de conhecimentos pautados nos princípios de criatividade e inventividade. Embora as tecnologias não possam ser confundidas com aparatos tecnológicos, já que tecnologia é conhecimento aplicado, é saber humano imbricado num processo, é mudança no fazer que frequentemente corresponde à mudança de concepção paradigmática; essa compreensão nem sempre se fez presente no contexto pesquisado. Isto revela que, ao menos no cotidiano dessa escola, ainda há uma concepção limitada das TIC.
- **Tecnologias digitais como recursos incentivadores para as aulas:** refere-se a uma redução das tecnologias a uma perspectiva “folclórica”, como se as tecnologias digitais, independentemente do processo de mediação, proporcionasse a motivação dos educandos nas aulas. Perspectivas como essas reduzem a discussão do uso das tecnologias na educação, como se, por exemplo, a presença do laboratório de tecnologias na escola garantisse a motivação dos estudantes no que tange aos

conhecimentos veiculados na escola.

- **Cultura digital como adereço do discurso da contemporaneidade:** Este é um grande equívoco, pois se tem a crença ingênua de que falar de cultura digital pressupõe inserir os educandos e toda a comunidade escolar nas discussões em voga na contemporaneidade. Trabalhar a partir das tecnologias na educação é um clichê presente, inclusive, em propagandas de *outdoors* e mídia televisiva para atribuir à instituição *status* legítimo de inserção na sociedade da informação, mas que nem sempre se faz ver de forma criativa e inventiva no cotidiano das escolas, como foi possível observar em alguns dos relatos do presente trabalho.

Os sentidos supracitados, articulados ao currículo, traduzem uma ideia fluida, que nos remete a uma fragilidade conceitual e inconsistência epistemológica para caracterizar um campo de estudo, que para alguns é “tudo”, reduzindo a complexidade do significado da palavra currículo. Nesse contexto, a cultura digital aí articulada parece deslocada, algumas vezes incluída, outras híbrida, ocupando assim variados espaços dentro do que denominam currículo e assumindo diferentes facetas, tanto neste último como no cotidiano escolar. Essa articulação pôde ser observada sob vários aspectos, destacados a seguir:

- A realidade educacional observada, seja na fala dos profissionais de educação analisada, seja nos dados relativos à análise documental, apontam para o fato de que a cultura digital e o currículo dialogam entre si, em práticas pedagógicas pontuais.
- A concepção de tecnologia enquanto criação faz-se presente em algumas produções docentes e discentes do cotidiano escolar. Na dialogicidade e vivência entre os pares, no entanto, ainda predomina a perspectiva instrumental de tecnologia.
- A expectativa na montagem do laboratório de informática é grande, gerando, em alguns momentos, a confusão entre as TIC como recursos atrativos e como potencializadoras da aprendizagem.
- O curso promovido pela SECULT em parceria com o *ProInfo* (Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TIC) fomentou maior aproximação das profissionais da educação ao universo das tecnologias da informação e da comunicação, que fizeram usos diferentes dessa experiência formativa. Ao solicitarem

mais cursos dentro dessa área, o grupo de profissionais demonstrou desejo de ampliar e aprofundar os conhecimentos que possuem sobre as tecnologias.

- A ampliação pela SECULT da oferta de cursos na modalidade EAD, no ano 2010, vem estimulando os profissionais de educação da escola para a inserção na cultura digital, gerando possibilidades de articulação desta aos currículos escolares. Esse tipo de iniciativa deve ser ampliada a partir de políticas públicas de educação, que contemplem a disponibilização de equipamentos e adequação de espaços físicos nas escolas e em espaços criados nas comunidades, para que projetos sintonizados com a cultura digital possam ser viabilizados.
- Torna-se imprescindível repensar a política de privacidade da SECULT, no que se refere à permissão de acesso a alguns sites, pois periodicamente é proibido o acesso aos *sites* de relacionamentos *Orkut* pela comunidade escolar. Além disso, não se consegue baixar *games* comerciais pela *internet*, pois a rede não comporta. Essa situação vem obstaculizando a possibilidade de se pensar na escola a utilização dessas interfaces na produção de novos conhecimentos.
- Com a atualização dos debates e a percepção da valorização da cultura digital enquanto cultura da contemporaneidade, vai-se instaurando a discussão da relação TIC com a educação no cotidiano escolar. No entanto, alguns profissionais, apesar de compreenderem a relevância do uso das TIC como potencializador de novas aprendizagens, reconhecem que não estão ainda utilizando de forma criativa as tecnologias digitais na educação e que necessitam de uma “alfabetização digital”.

A discussão da relação entre cultura digital e currículo na escola vai se ampliando, fortalecendo-se e ganhando uma perspectiva mais criativa e dialógica. Permanece no seio da escola, todavia, a atitude dicotômica entre quem se implica com as questões e quem se envolve com isto por mera exigência que se institucionaliza, em decorrência das demandas dos sujeitos, por questões que vão desde as explicitadas e inegáveis limitações das condições materiais de trabalho, de vida e opções político-metodológicas.

É importante atentarmos para o fato de que, apesar de a escola considerar relevante o uso das tecnologias da informação e da comunicação no contexto escolar, o simples fato de incluí-las no currículo não garante a sua utilização como fundamento para uma nova forma de

ser, estar e pensar na sociedade.

Além disso, um avanço importante nesse processo significa a escuta dos estudantes, já que esta mostrou-se incipiente no processo de construção do currículo escolar, que se limitou apenas à participação das docentes, gestora e coordenadora pedagógica. Os dados apontam para uma fragilidade na relação da instituição com os estudantes, que deveriam ser o foco principal de atenção do currículo.

Percebe-se, a partir dos relatos, que, entre alguns docentes, os atos de currículo ainda traduzem uma postura autoritária do professor enquanto transmissor de conhecimentos, mesmo havendo uma discussão mais ampliada acerca da reciprocidade no ato educativo.

Um olhar retrospectivo em torno das investigações de pesquisadores como Lima Júnior (1997), Hetkowsk (1998), Alves (1998), Braga (1998) e Valente (2005) há 13 anos, nos leva a concluir que daquelas primeiras investigações para esta que ora apresentamos, houve poucos avanços no que diz respeito aos sentidos que os profissionais da educação da rede municipal de educação de Salvador atribuem às tecnologias da informação e da comunicação e às articulações que estas estabelecem com o currículo. Aponta ainda para a necessidade de investigações que venham a contemplar a escuta dos jovens estudantes, nos espaços onde se faz presente o que denomino de *etnocibercultura*, que compreende a heterogeneidade através da qual se expressa a cultura digital nos diferentes espaços juvenis.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Isabela Santos. **Ações de Planejamento Urbano na Península de Itapagipe-Salvador/BA**: uma análise através da Geografia Humanístico-Cultural. 2006. 153 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador: UFBA, 2006.

ALVES, Lynn Rosalina Gama. **Novas cartografias cognitivas**: uma análise do uso das tecnologias intelectuais por crianças da rede pública em Salvador/Ba. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1998.

_____. Jogos eletrônicos e violência: desvendando o imaginário dos screenagers. **Revista da FAEEBA**. Salvador: v. 11, p. 437 – 446, 2003.

_____. **Game over**: jogos eletrônicos e violência. São Paulo: Futura, 2005.

_____. Geração digital native, cursos on-line e planejamento: um mosaico de idéias. In: NASCIMENTO, Antonio Dias; FIALHO, Nadia Hage; HETKOWSKI, Tânia Maria. (Orgs.). **Desenvolvimento sustentável e tecnologias da informação e comunicação**. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 145-160.

ALVES, Lynn Rosalina Gama; SILVA, Jamile Borges da (Orgs.). **Educação e cibercultura**. Salvador: EDUFBA, 2001, p. 8-17.

ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 2003.

BABIN, Pierre; KOULOUMDJIAN, Marie France. **Os novos modos de compreender**: a geração do audiovisual e do computador. Tradução Maria Cecília Oliveira Marques, São Paulo: Paulinas, 1989.

BERMAN, Marshall. **Tudo o que é sólido se desmancha no ar**: a aventura da modernidade. Tradução Carlos Felipe Moisés; Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BONILLA, Maria Helena Silveira. **Escola aprendente: para além da sociedade da informação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

BRAGA, Clarissa. **As redes de computadores e as instituições de ensino: o caso do Projeto Internet nas escolas e a Escola Municipal Alexandre Leal Costa**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **E-proinfo**. Disponível em: <<http://eproinfo.mec.gov.br/>> Acesso em: 25 nov. 2009.

BUNCKINGHAN, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.

BURNHAM, Teresinha Fróes. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

CAMMPI. **Plano Referencial de Desenvolvimento de Itapagipe**. Salvador: CAMMPI, 2000.

CASTORIADIS, C. **A instuição imaginária da sociedade**. 4 ed. Tradução Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CERTEAU, M. **A cultura no plural**. Campinas: Papyrus, 2003.

COSTA, Rogério da. **A cultura digital**. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2003.

EAGLETON, Terry. **A idéia de cultura**. Tradução Sandra Castello Branco. São Paulo: UNESP, 2005.

FEIXA, C. Generación @. La juventud em la era digital. **Nómadas**, Santafé de Bogotá, v. 13, p. 76-91, 2000.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FONTES, Isaura. **Heurística e educação docente: formação de professores pela pesquisa: mas, que pesquisa?** 2009. 130f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

GEERTZ, Clifford. **Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989.

HETKOWSKI, Tânia Maria. **Computador na escola: entre o medo e o encantamento**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação), - Universidade Regional, Ijuí, 1997.

HETKOWSKI, Tânia Maria; LIMA JÚNIOR, Arnaud Soares de. Educação e contemporaneidade: por uma abordagem histórico-antropológica da tecnologia e da práxis humana como fundamentos dos processos formativos. In: HETKOWSKI, Tânia Maria; NASCIMENTO, Antonio Dias (Orgs.). **Educação e contemporaneidade: desafios para a pesquisa e a pós-graduação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2006, p. 29-45.

HETKOWSKI, Tânia; NASCIMENTO, Antonio Dias. Educação e comunicação: diálogos contemporâneos e novos espaços de reflexão. In: HETKOWSKI, Tânia; NASCIMENTO, Antonio Dias (Orgs.). **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas**. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 134-158.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. Tradução Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2009.

LEMOS, André; PALÁCIOS (Orgs.). **Janelas da cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2001.

_____. **Cultura das redes: ciberensaios para o século XXI**. Salvador: EDUFBA, 2002.

_____. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 3. ed. Porto Alegre: Sulinas, 2007.

LEMOS, André. Infraestrutura para cultura digital. In: SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sérgio. **Cultura digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009, p. 134-151.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução Carlos Irineu da Costa, Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

_____. **A inteligência coletiva: para uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. **O que é o virtual?** Tradução Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1998.

LIMA JÚNIOR, Arnaud Soares de. **As novas tecnologias e a educação escolar:** um olhar sobre Projeto Internet nas escolas. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1997.

_____. **Tecnologização do Currículo Escolar:** um possível significado proposicional e hipertextual do currículo contemporâneo. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

_____. **Tecnologias inteligentes e educação:** currículo hipertextual. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

_____. **A escola no contexto das tecnologias de comunicação e informação:** do dialético ao virtual: Salvador: EDUNEB, 2007.

LIMA JÚNIOR, Arnaud Soares de; PRETTO, Nelson De Luca. Desafios para o currículo a partir das tecnologias contemporâneas. In: PRETTO, Nelson de Luca. **Tecnologia e novas educações.** Salvador: EDUFBA, 2005.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Conversas com Hermes e Atená: ética do debate, atos de currículo e intercristica. **Noésis**, Salvador, v. 0, n. 1, p. 95-106, 2003.

_____. **Etnopesquisa crítica/etnopesquisa-formação.** Brasília, DF: Líber Livro, 2005.

_____. **Currículo, diversidade e equidade:** luzes para uma educação intercristica. Brasília, DF: Líber Livro; Salvador: EDUFBA, 2007.

_____. **Currículo:** campo, conceito e pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2007.

MACEDO, Roberto Sidnei. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, Roberto Sidnei Macedo; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro**: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 75-126.

MACLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Nacional, 1964.

MOITA, Filomena. **Game on**: jogos eletrônicos na escola e na vida da geração @. Campinas: Alínea, 2007.

MOURA, Juliana. Cultura digital nos centros digitais de cidadania. In: HETKOWSKI, Tânia Maria (Org.). **Políticas públicas e inclusão digital**. Salvador: EDFUBA, 2008, p. 249-261.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução Maria Aparecida Baptista. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PALÁCIOS, Marcos. Memória digital. In: SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sérgio. **Cultura digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2009, p. 252-261.

PIAGET, Jean. Seis estudos de Psicologia. Lisboa: Dom Quixote. 1990.

PRETTO, Nelson De Luca. **Uma escola sem/com futuro**: educação e multimídia. Campinas: Papyrus, 1996.

RUSHKOFF, Douglas. **Um jogo chamado futuro**: como a cultura dos garotos pode nos ensinar a sobreviver na era do caos. Rio de Janeiro: Revan, 1999.

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Salvador. 2010. Disponível em: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/escola-net.php>>. Acesso em: 12 mar. 2010.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: Edusp, 2000.

_____. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática:** as conseqüências sociais da segunda revolução industrial. Tradução Carlos Eduardo Jordão; Luiz Arturo Obojes. 4. ed. São Paulo: Universidade Paulista: Brasiliense, 1999.

SILVA, Jamile Borges da. **O significado social da escola, do trabalho e da tecnologia para adolescentes em situação de cidadania:** um estudo de caso sobre a Fundação Cidade Mãe. 1999. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

SILVA, Obdália Santana Ferraz. **Tessituras (hiper)textuais:** leitura e escrita nos cenários digitais. Salvador: Quarteto, 2008.

SILVEIRA, Sergio Amadeu da. Economia da cultura digital. In: SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sérgio. **Cultura digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2009, p. 66-77.

SOUZA, Antônio Vital Menezes. **Marcas da diferença:** subjetividade e devir na formação de professores. Rio de Janeiro: E-papers, 2007.

STAKE, Robert. **Investigação com estudo de casos**. Madri: Morata, 1995.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva. Brasília, DF: Líber Livro, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TAPSCOTT, Don. **Geração digital:** a crescente e irreversível ascensão da Geração Net. São Paulo: Makron Books, 1999.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna:** teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

VALENTE, Vânia Rita de Menezes. **A formação de professores para o uso das tecnologias da informação e comunicação no processo pedagógico**: caminhos percorridos pelo Núcleo de Educação e Tecnologias da rede municipal de ensino de Salvador. 2005. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade), Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Conexões. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas, SP: Papyrus, 1998, p. 101-130.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WOLTON, Dominique. Pensar a internet. In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da (Orgs.). **A genealogia do virtual**: comunicação, cultura e tecnologias do imaginário. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento informado

Termo de consentimento informado

Eu, _____,

RG: _____, responsável pela gestão da Escola, estou ciente e de acordo com a realização da pesquisa de título *Cultura digital e currículo: (in) tensões e sentidos no cotidiano escolar*. Essa pesquisa, cujo principal objetivo é *analisar os sentidos produzidos pelas profissionais da educação (gestora, coordenadora pedagógica, professora e técnica pedagógica) acerca da cultura digital, e de que maneira estes se articulam ao currículo escolar*, realizará suas entrevistas na própria escola, usando os espaços disponibilizados, sempre buscando adequar-se à rotina da instituição e à disponibilidade das participantes. Qualquer dúvida sobre o andamento da pesquisa poderá ser esclarecida com a pesquisadora responsável, Rita de Cássia Santana de Oliveira, que está à disposição da Instituição para prestar qualquer informação ao longo da investigação. Sei que todas as informações obtidas na pesquisa são sigilosas, de modo a preservar a identidade das participantes envolvidas nessa pesquisa.

Salvador, ____ de _____ de 2009.

Assinatura do Responsável pela Instituição

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido**Termo de consentimento livre e esclarecido**

Eu, _____ ,
portadora da identidade de número _____, autorizo o uso integral de
minha entrevista sobre cultura digital e currículo escolar para fins de apresentação e
publicação de artigo, capítulo de livro e dissertação de mestrado de Rita de Cássia Santana de
Oliveira, realizada no Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade da
UNEB, sob a orientação da Prof^a Dr^a Lynn Alves e Co-Orientação do Prof^o Dr. Arnaud Soares
Lima Júnior.

O objetivo central dessa pesquisa é analisar os sentidos produzidos pelas profissionais
da educação (gestora, coordenadora pedagógica, professora e técnica pedagógica) acerca da
cultura digital, e de que maneira estes se articulam ao currículo escolar.

A pesquisa pretende oferecer contribuições relevantes acerca dos sentidos construídos
em torno da cultura digital, de modo a compreender como estes se articulam com o currículo
escolar.

A pesquisadora, Rita de Cássia Santana de Oliveira, assume o compromisso de
preservar a identidade da entrevistada em quaisquer circunstâncias, mantendo sigilo das
informações obtidas nessa entrevista. Do mesmo modo, garante à entrevistada o direito de
recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa.

Salvador, ____ de _____ de _____.

Assinatura da entrevistada

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE C – Roteiro temático da entrevista

Universidade do Estado da Bahia
Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade
Linha de pesquisa: Educação, Tecnologias Intelectuais, Currículo e Formação do Educador.
Orientadora: Profª Drª Lynn Alves Gama
Co-Orientador: Prof. Dr. Arnaud Lima Júnior
Mestranda: Rita de Cássia Santana de Oliveira

ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Nome:
2. Idade:
3. Como foi seu envolvimento com a educação?
4. Há quanto tempo que leciona no município de Salvador e na escola?
5. No seu cotidiano, como se relaciona com as tecnologias?
6. Quais os ambientes virtuais você costuma freqüentar? O que é significativo para você nesses ambientes?
7. Como surgiu a idéia de trabalhar na escola com as tecnologias?
8. Quais as potencialidades que você visualiza no trabalho com as tecnologias?
9. Como você compreende educação, aprendizagem e tecnologias?
10. O que mudou na sua prática pedagógica após a realização de encontros com a turma nos ambientes virtuais?
11. Como a prática pedagógica que desenvolve com as tecnologias é visualizada no currículo da escola?
12. Como é visto pela comunidade escolar o trabalho que você desenvolve com as tecnologias?