

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL



GRADUAÇÃO EM
TECNOLOGIA EDUCACIONAL
LICENCIATURA

Currículo Escolar e as Tecnologias

Prof.^a M.^a Ana Claudia Pereira Rubio

Prof.^a D.ra Rubia Helena Naspolini Coelho Yatsugafu

2019

Secretaria de Tecnologia Educacional
Universidade Federal de Mato Grosso

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL



GRADUAÇÃO EM
TECNOLOGIA EDUCACIONAL
LICENCIATURA

Currículo Escolar e as Tecnologias

Prof.^a M.^a Ana Claudia Pereira Rubio

Prof.^a D.ra Rubia Helena Naspolini Coelho Yatsugafu

2019

Secretaria de Tecnologia Educacional
Universidade Federal de Mato Grosso

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP).

R896c

Rubio, Ana Claudia Pereira.

Currículo escolar e as tecnologias / Ana Claudia Pereira Rubio, Rubia Helena Napolini Coelho Yatsugafu. – Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, Secretaria de Tecnologia Educacional, 2019. 45 p. : il. color. ; 30 cm.

ISBN 978-85-80182-82-8

Esta obra faz parte do curso de graduação em Tecnologia Educacional, na modalidade EaD, desenvolvido pelo Programa Universidade Aberta do Brasil e pela Universidade Federal de Mato Grosso.

1. Currículo escolar – Tecnologias digitais. 2. Tecnologias da informação e da comunicação. 3. Educação – Tecnologias digitais. 4. Web currículo. 5. Tecnologias digitais de rede. I. Yatsugafu, Rubia Helena Napolini Coelho. II. Título.

CDU 371.214:371.68/.69

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

Currículo Escolar e as Tecnologias

Prof.ª M.ª Ana Claudia Pereira Rubio

Prof.ª D.ra Rubia Helena Napolini Coelho Yatsugafu

2019

**Secretaria de Tecnologia Educacional
Universidade Federal de Mato Grosso**

Ministro da Educação

Abraham Weintraub

Presidente da CAPES

Anderson Ribeiro Correia

Diretor Nacional da UAB

Carlos Cezar Mordenel Lenuzza

Reitora UFMT

Myrian Thereza de Moura Serra

Vice-Reitor

Evandro Aparecido Soares da Silva

Pró-reitor Administrativo

Bruno Cesar Souza Moraes

Pró-reitora de Planejamento

Tereza Mertens Aguiar Veloso

Pró-reitor de Cultura, Extensão e Vivência

Fernando Tadeu de Miranda Borges

Pró-reitora de Ensino e Graduação

Lisiane Pereira de Jesus

Pró-reitora de Pós-Graduação

Ozerina Victor de Oliveira

Pró-reitora de Pesquisa

Patrícia Silva Osório

Secretário de Tecnologia Educacional

Alexandre Martins dos Anjos

Coordenador da UAB/UFMT

Alexandre Martins dos Anjos

Coord. do Curso de Licenciatura em Tecnologia Educacional

Silas Borges Monteiro

SUMÁRIO

MENSAGEM AO CURSISTA.....	7
INTRODUÇÃO	9
UNIDADE 1 Tecnologia Digital de Rede.....	13
UNIDADE 2 Currículo escolar	23
UNIDADE 3 Currículo escolar e Tecnologia Digital de Rede: integração ..	35
REFERÊNCIAS	42

MENSAGEM AO CURSISTA

Prezado(a) Acadêmico(a),

Queremos convidá-lo(a) para conhecer a disciplina “Currículo escolar e as Tecnologias”, que tem por objetivo propiciar reflexões críticas sobre o currículo escolar, assim como a inserção das tecnologias no ambiente escolar. Para tal, você precisa dedicar-se à leitura deste material; analisar o conteúdo complementar (“Saiba mais” e “referências”); e realizar as atividades propostas. Acreditamos que, ao final desta disciplina, você será capaz de compreender as diferentes teorias curriculares; identificar concepções de currículo em curso em diferentes contextos e políticas públicas educacionais; compreender o que é política de currículo; e apropriar-se de uma concepção de currículo. No que tange às tecnologias, você compreenderá o que é tecnologia; identificará evoluções tecnológicas ocorridas ao longo dos anos na sociedade; visualizará como foi o processo de inserção das tecnologias nos espaços escolares; e compreenderá a importância de integrar as tecnologias ao currículo de instituições de ensino (escola e universidade). Para facilitar a compreensão das temáticas que serão abordadas neste fascículo, dividimos o mesmo em três unidades, a saber: na primeira unidade, apresentaremos o panorama histórico das tecnologias na sociedade, desde os primórdios até sua inserção na educação, e discutiremos sobre a concepção de tecnologia que adotaremos neste fascículo. Na segunda unidade, discutiremos sobre as teorias curriculares, pois antes de definirmos o que é o currículo, precisamos compreender o que diferentes teorias dizem que o currículo é. Apresentaremos a concepção de currículo que defendemos, assim como a definição de política de currículo. Abordaremos, ainda, as três grandes matrizes do pensamento educacional clássico sobre organização curricular. Na terceira unidade, discutiremos sobre a integração das tecnologias ao currículo escolar, e apresentaremos a definição de web currículo – processo de imbricação das duas temáticas. Ao longo do texto você encontrará atividades a serem desenvolvidas, e, também, indicação de conteúdos complementares. Por fim, informamos que os professores e tutores da disciplina estarão à disposição para esclarecer dúvidas e contribuir com as discussões e ampliação dos estudos. Assim, desejamos uma ótima caminhada em seu processo de formação.

INTRODUÇÃO

Este Fascículo foi desenvolvido para subsidiar a disciplina “Currículo escolar e as Tecnologias”, ofertada no curso de licenciatura em Tecnologia Educacional. Os textos que compõem as unidades deste material foram escritos no intuito de propiciar aos cursistas um rol de conhecimentos, que possibilita a compreensão e reflexões acerca de currículo escolar e das tecnologias no contexto educacional.

As tecnologias se fazem cada vez mais presentes em diversos setores da sociedade contemporânea, não sendo diferente na educação. Nesse sentido, torna-se difícil pensar a educação hoje sem mencionar as tecnologias, pois elas já ultrapassaram os muros das escolas e se fazem presentes no cotidiano de alunos e professores.

Refletir sobre as tecnologias na escola e sobre o currículo escolar se torna cada vez mais necessário, pois o currículo e as tecnologias são duas concepções que foram geradas disjuntas e, na sociedade contemporânea, passam a ser desafiadas a construir caminhos em conjunto no que se refere à pedagogia (ALMEIDA; VALENTE, 2011; ALMEIDA, 2016).

Nesse sentido, compreenderemos, neste fascículo, o currículo como discurso, portanto, configurado por práticas culturais e de significação (LOPES e MACEDO, 2011); e denominaremos as tecnologias de Tecnologia Digital de Rede (TDR), compreendida como prática social (BUZATO, 2006).

A inserção das TDR no ambiente escolar vêm ocorrendo através da constante criação de políticas públicas de inclusão digital, tanto nacionais – Programa um Computador por Aluno (PROUCA)¹, Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo)², entre outros – quanto internacionais – Documento Metas Educativas 2021, da Organização dos Estados Ibero-americanos). Essas políticas têm por objetivo o uso das tecnologias como recurso didático-pedagógico, e como propósito para a melhoria da qualidade da educação.

Acreditamos que simplesmente inserir as tecnologias na escola não é o suficiente para que elas integrem o currículo escolar, façam parte das práticas de professores e melhorem a qualidade da educação. Nesta perspectiva, Silva (2011) afirma que a qualidade da educação brasileira não pode ser reduzida à inserção ou não de tecnologias nas escolas, pois existe um abismo entre o discurso oficial sobre a inclusão dessas tecnologias nas práticas pedagógicas

1 O **ProUca** foi criado em 2010, por meio da Lei nº 12.249, de junho de 2010, com o objetivo de promover a inclusão digital pedagógica e o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos e professores das escolas públicas brasileiras, mediante a utilização de computadores portáteis; entre outros.

2 O **ProInfo** foi o primeiro programa criado na perspectiva de inclusão digital, por meio da Portaria nº 522, em 09/04/1997, com a finalidade de promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio, sendo reformulado em 2007, por meio do Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007.

e aquilo que, de fato, é oferecido na maioria das escolas. Assim, além de equipar as escolas com equipamentos tecnológicos, é preciso que os gestores escolares e professores recebam formação para utilizarem as tecnologias disponíveis na escola de forma significativa e integrá-las ao currículo escolar.

Neste sentido, as escolas precisam encontrar caminhos para integrar as tecnologias em seu currículo, de modo que potencialize seu uso pelos professores e, conseqüentemente, pelos alunos.



UNIDADE 1

BIBLIOTECA DE ÍCONES



Reflexão – Sinaliza que uma atividade reflexiva será desenvolvida. Para isso, sugerimos que leia a questão feita e anote o que você pensa a respeito da abordagem, antes de qualquer assimilação de novos conhecimentos. Você pode convidar seus colegas para debates, questionar a equipe de tutoria e docentes (usando a ferramenta *mensagem* ou *fórum*). No final do processo, faça uma síntese das ideias resultantes das novas abordagens que você assimilou e/ou construiu, de forma a se preparar para responder perguntas ou questionamentos sobre o assunto refletido.



Pesquisa e Exercícios – Indica uma atividade de pesquisa ou exercício propriamente dito, elaborada com a finalidade de conferir a sua compreensão sobre um determinado contexto informativo.



Saiba mais – Sugere o desenvolvimento de estudo complementar. No ambiente virtual do curso, na área de “Saiba Mais”, é possível localizar materiais auxiliares, como textos e vídeos, que têm por premissa apoiar o seu processo de compreensão dos conteúdos estudados, auxiliando-o na construção da aprendizagem.



Atividades – Aponta que provavelmente você terá uma chamada no seu Ambiente Virtual de Aprendizagem para desenvolver e postar resultados de seu processo de estudo, utilizando recursos do ambiente virtual.

Vamos aos estudos?

UNIDADE 1

Tecnologia Digital de Rede

Após a leitura deste capítulo, você será capaz de:

- Compreender o que é tecnologia.
- Identificar as evoluções tecnológicas ocorridas ao longo dos anos na sociedade.
- Conhecer o processo de introdução das tecnologias na educação.
- Compreender as Tecnologias Digitais de Rede como prática social.

As seções desta unidade:

- Seção 1.1 Panorama das tecnologias na sociedade
- Seção 1.2 Inclusão das tecnologias na educação brasileira
- Seção 1.3 Tecnologias Digitais de Rede

1.1 Panorama das tecnologias na sociedade

Definir o que é tecnologia não é uma tarefa fácil, pois se trata de um termo polissêmico, usado por pessoas de variadas áreas, com diferentes qualificações e com propósitos divergentes (VIEIRA PINTO, 2005, v. 2). De acordo com Castells (2005, p. 34), a tecnologia diz respeito à “utilização de conhecimento científico para especificar as vias de se fazerem coisas de uma forma reprodutível”.

Nessa perspectiva, tecnologias são “técnicas, mecanismos e artefatos inventados e desenvolvidos pelo homem [...]” (Farias, 2014, p. 54). Assim, compreendemos que as tecnologias não são apenas máquinas, mas incluem todas as coisas criadas pelo cérebro humano, como a linguagem.

O surgimento das tecnologias se deu a partir das necessidades humanas. Na Idade da Pedra, a descoberta do fogo, a utilização de ossos de animais para fazer instrumentos de caça e de guerra, entre outras invenções, garantiram a sobrevivência da espécie humana. Assim,

o homem foi criando, ao longo dos tempos, instrumentos, ferramentas, equipamentos, produtos, ou seja, tecnologias. Nesse sentido, Kenski (2013, p.15) afirma que a tecnologia é “[...] tão antiga como a espécie humana”, em que o ser humano foi dando origem às mais diversas técnicas, a partir de sua capacidade de criação e aperfeiçoamento.



Filme “A guerra do fogo”, lançado em 1981, sob a direção de Jean-Jacques Annaud.

Ao produzir condições materiais para sobreviver, o homem também criava condições sociais e culturais que lhe possibilitavam, cada vez mais, o domínio da natureza ao seu redor (VIEIRA PINTO, 2005, v. 2). Os anos foram passando, as pessoas foram se tornando cada vez mais ambiciosas e começaram a desenvolver tecnologias para fins políticos e econômicos. A criação de tecnologia pelo ser humano representa poder, desde a Idade da Pedra e, na atualidade, esse fato é ainda mais evidente. Nessa perspectiva, Almeida (2014, p. 20) compreende que [...] as tecnologias não são neutras, pois provocam transformações sociais e culturais de tal envergadura, que leva diversos autores a identificar a emergência da cultura digital (BUCKINGHAM, 2010) ou da sociedade em rede (CASTELLS, 2005; 2003).

O surgimento de novas tecnologias se dá a partir da ampliação do conhecimento sobre aquelas já existentes. Tal evolução não se limita a novos usos de determinados produtos e equipamentos, ela alterará o comportamento da humanidade. De acordo com Kenski (2009, p. 21), “a ampliação [...] do uso de determinada tecnologia impõe-se à cultura existente e [transforma] não apenas o comportamento individual, mas de todo o grupo social”.

No século XV teve início uma revolução na história da leitura, da escrita e da circulação de informações em escala mundial, com a invenção da imprensa – máquina de impressão tipográfica – por Johann Gutenberg. Essa invenção “[...] modifica totalmente [...] os modos de reprodução dos textos e de produção dos livros” (CHARTIER, 1994, p. 186). Antes disso, a escrita era feita em papiros egípcios, ideogramas chineses, pergaminhos asiáticos, entre outros. O acesso a esses documentos era restrito a um pequeno grupo de pessoas – que na sua maioria eram escribas.

A revolução provocada pela invenção da imprensa de Gutemberg só pode ser comparada à revolução provocada pela invenção do computador e da reprodução digital da escrita. Na mesma acepção, Pozo (2007, p. 34), aponta que

enquanto a imprensa tornou possíveis novas formas de ler, as quais, sem dúvida, mudaram a cultura da aprendizagem (Olson, 1994; Pozo, 2001), as tecnologias da informação estão criando novas formas de distribuir socialmente o conhecimento, que estamos apenas começando a vislumbrar, mas que, seguramente, tornam necessárias novas formas de alfabetização (literária, gráfica, informática, científica, etc.) (Pozo, 2001).

Na sociedade contemporânea, Busato (1999) propõe que compreendamos por tecnologias os processos e produtos provenientes da eletrônica, da microeletrônica e das telecomunicações. Essas tecnologias se caracterizam por estarem em constante processo de transformação e por terem uma base imaterial, ou seja, ela existe como linguagem. Tendo no virtual seu principal espaço de ação, e a informação como matéria prima (KENSKI, 2007).

Com o surgimento da internet em 1992¹, inicia-se também um “novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e do conhecimento” (LÉVY, 1999, p. 32), provocando um novo modelo de sociedade, denominado Sociedade da informação²; uma nova organização cultural, a cibercultura, e o crescimento do ciberespaço (CASTELLS, 2003; RUBIO, 2017).

Para Levy (1999, p. 17), a cibercultura é um “conjunto de técnicas, de práticas, de atividades, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Nesse esteio, Lemos (2010), aponta que a cibercultura também pode ser entendida como Cultura Digital, uma forma sociocultural que modifica hábitos sociais, práticas de consumo cultural, ritmo de produção e distribuição da informação, criando novas relações no trabalho e no lazer, novas formas de sociabilidade e de comunicação social, a partir do desenvolvimento e uso das Tecnologias Digitais.

Os ciberespaços são produzidos pelas mudanças culturais provocadas pelo avanço das tecnologias da informação e comunicação, e seu crescimento se deve ao movimento internacional de jovens na busca por experimentar outras formas de comunicação, diferentes daquelas propostas pela mídia clássica (LÉVY, 1999; RUBIO, 2017). O ciberespaço é “hipertexto mundial interativo, onde cada um pode adicionar, retirar e modificar partes dessa estrutura temática, como um texto vivo, um organismo auto-organizante” (LEMO, 2002, p. 131). Ele amplifica, exterioriza e modifica funções cognitivas humanas, como o raciocínio, a memória e a imaginação (LÉVY, 1999).

Assim, as tecnologias, especialmente as digitais, representam para a sociedade mais que suportes tecnológicos, pois participam socialmente e naturalmente de nosso mundo (REEVES; NASS, 1996; RUBIO, 2017), influenciando o modo como pensamos, agimos, sentimos, nos relacionamos e adquirimos conhecimento.

1 De acordo com Castells (2002, p. 311), a internet “não é apenas uma tecnologia: é o instrumento tecnológico e a forma organizativa que distribui o poder da informação, a geração de conhecimentos e a capacidade de ligar-se em rede em qualquer âmbito da atividade humana”.

2 A expressão “Sociedade da Informação” surgiu no século XX e passou a ser utilizada como substituta para o conceito de “sociedade pós-industrial”. De acordo com Castells (2000), a Sociedade da Informação possui as seguintes características: A informação é sua matéria-prima; Os efeitos das novas tecnologias têm alta penetrabilidade; • Predomínio da lógica de redes; e flexibilidade.

De acordo com Tornaghi, Prado e Almeida (2010),

inserir-se na sociedade da informação não quer dizer apenas ter acesso às TICs, mas, principalmente, saber utilizar essa tecnologia para a busca e a seleção de informações que permitam a cada pessoa resolver os problemas do cotidiano, compreender o mundo e atuar na transformação de seu contexto (p. 46-47).

Nesse sentido, a presença das tecnologias nos diferentes espaços sociais, inclusive nas escolas, tem provocado mudanças na organização social e impõe novas formas de ensinar e aprender (KENSKI, 2008).



A partir do exposto nesta seção, vamos refletir:

O que você compreende por tecnologia?

Como as Tecnologias têm influenciado em nossa vida pessoal e profissional?

1.2 Inclusão das tecnologias na educação brasileira

Antes de contextualizarmos a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação e das Tecnologias Digitais na educação, achamos importante destacar que as tecnologias inseridas na educação, não são apenas computadores e internet, antes dessas ferramentas, temos a inclusão dos lápis, do quadro de giz, dos livros, das cadeiras, entre outros (TORNAGHI, PRADO e ALMEIDA, 2010).



Vídeo “Evolução das tecnologias na educação”.

Disponível no YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=tcLLTsP3wlo>

A introdução das tecnologias nos espaços educacionais brasileiros aconteceu para oferecer o Ensino a Distância. A primeira tecnologia a ser utilizada na Educação foi o rádio, utilizado na Educação de Jovens e Adultos, em 1939 e 1941. A partir de 1969, “iniciaram-se importantes experiências educativas por meio da televisão, como o curso Madureza Ginásial, transmitido pela Televisão Cultura nesse mesmo ano” (RUBIO, 2017, p. 41). Os cursos televisionados permaneceram até 1995 com a reestruturação do programa Telecurso 2000 (ALTOÉ; SILVA, 2005).

Inicialmente, o governo brasileiro priorizou as tecnologias nas escolas por meio do Programa TV Escola, que tinha por objetivo a formação continuada dos professores.

Os computadores começaram a ser inseridos na escola em 1950, nos Estados Unidos (FONTES, VIEIRA E GONÇALVES, 1999 apud ALMEIDA, 2008, p. 102). Na década de 1970, começou a disseminação do uso de computadores nas escolas de outros países. Em 1980, deu-se início às ações federais para implementação de programas voltados para a educação (ALMEIDA, 2008). A partir de discussões sobre a temática (ALBUQUERQUE, 2011; CYSNEIROS, 2006), percebe-se que o discurso em torno da inclusão dos computadores na escola é marcado, desde o início, como solução para os problemas educacionais.

Em 1980, o governo brasileiro, através do Conselho de Desenvolvimento Nacional e Tecnológico (CNPq), começou a disponibilizar internet para as universidades. Esse não é o primeiro contato das universidades públicas brasileiras com a internet, pois, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) havia contratado um canal de internet (denominado RedeBitnet) dos Estados Unidos e o disponibilizara para as demais universidades públicas do país (PRETTO, 2001).

A Secretaria de Educação a Distância (SEED) foi criada em 1990 e tem impulsionado vários programas e projetos voltados para a introdução de tecnologias de informação e comunicação na escola e na formação dos professores para o uso educacional (ALMEIDA, 2008). As TDR estão sendo inseridas nas escolas da rede pública, por meio de políticas públicas de inclusão digital, como o ProInfo e o ProUca.

A inserção das tecnologias na escola trouxe novos desafios para a educação, pois elas “provocaram novas mediações entre a abordagem do professor, a compreensão do aluno e o conteúdo ensinado” (KENSKI, 2007, p. 45); e o papel da escola e do professor passou a ser questionado. Assim, acreditamos que tanto a escola quanto os professores não podem mais ficar indiferentes diante do cenário tecnológico que se instalou na sociedade contemporânea (RUBIO, 2017), pois as tecnologias “[...] precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente” (KENSKI, 2013, p. 46) no cotidiano escolar.



Vamos refletir?

Como a escola tem lidado com as Tecnologias Digitais de Rede?

Quais mudanças as Tecnologias Digitais de Rede provocaram na Escola e na forma de ensinar e aprender?

Quais tecnologias, você acha que têm sido mais utilizadas pelas escolas?

1.3 Tecnologias Digitais de Rede

Neste fascículo, como dito, adotaremos o termo Tecnologias Digitais de Rede (TDR)³ para denominar as tecnologias. As TDR permeiam as relações sociais e culturais, influenciam na construção, distribuição, valorização e transformação do conhecimento, além de definirem quem está incluído e quem não está (BUZATO, 2006). Essas tecnologias estão relacionadas à produção de “desconectados” ou “excluídos”, mas também às novas possibilidades de interagir, colaborar, representar e expressar identidades, que há pouco tempo só existia para pequenas elites culturais, acadêmicas e econômicas (RUBIO, 2017).

Almeida (2014) aponta que

o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, em especial dos dispositivos portáteis, com mobilidade e conexão sem fio à Internet (laptop, netbook, celular, tablete...), associados com os recursos gratuitos e de fácil manuseio, como as ferramentas e interfaces da web 2.0 (Google, Wikipédia, Youtube, Blog, Twitter, Orkut, Facebook, etc.), expandem-se na sociedade, propiciando às pessoas a busca de informações por meio de mecanismos automáticos, as comunicações pessoal, social e profissional, o compartilhamento de experiências, a navegação em redes e a colaboração. [...] Tais tecnologias interferem nos modos de conhecer e representar o pensamento pela combinação de palavras, imagens, sons, na atribuição de significados, nas subjetividades, nos espaços, tempos e relações interpessoais (p. 20).

Nessa perspectiva, compreender as Tecnologias Digitais de Rede no currículo escolar como prática social é de fundamental importância, uma vez que a partir dessa compreensão, as tecnologias serão vistas, por professores e alunos, para além de instrumento, mas como forma de pertencer e, de fato, participar das novas tecnologias e da própria constituição do social (RUBIO, 2017).

A prática social é um fazer intrínseco ao contexto histórico e social com significado (Wenger, 1998 apud BRAZÃO, 2008). Elas “[...] se repetem continuamente, tornando-se parte ‘natural’ das coisas [...]” (BOURDIEU apud MILLER e GOODNOW, 1995). Nesse sentido, Santos (2017, p. 36), a partir dos estudos culturais desenvolvidos por Hall (1997), compreende “que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado cultural. Ou seja, constituem-se como práticas de significação [...]”.

De acordo com Rubio (2017, p. 43), “as práticas são ações cotidianas, compartilhadas entre os membros de um grupo social, carregadas de expectativas normativas, sentidos e significados que ultrapassam os objetivos imediatos orientadores das ações realizadas”. Logo, toda prática social tem caráter discursivo, tem dimensão cultural (FARIAS, 2014, p. 28).

Acreditamos que as tecnologias por si só não provocam mudanças, não criam padrões, mas sua apropriação dá suporte para mudança de comportamento. Nesse sentido, Castells (1999) aponta que as ferramentas da informática, ao serem incorporadas pelas pessoas como práti-

³ As Tecnologias Digitais de Rede, neste fascículo, se refere às tecnologias conectadas em rede, que facilitam a troca e o acesso às informações, como: laptop, netbook, notebook, desktop, tablete e celulares. (QUADROS, 2013).

ca social, passam a produzir efeitos sobre estas, provocando alterações no comportamento.

Nessa perspectiva, ao percebermos as TDR como prática social, compreendemos que elas precisam estar inseridas no cotidiano da escola, integradas ao currículo escolar e se fazerem presentes nas práticas dos professores (RUBIO, 2017). Mas, acreditamos que seu uso potencializador apenas será efetivado quando as TDR tiverem significado para a comunidade escolar e “[...] quando os professores perceberem práticas significativas em seu uso na sala de aula” (RUBIO, 2017, p. 44).



Atividades

Atividade 1: O que você compreende por prática social?

Atividade 2: O que é Tecnologia Digital de Rede?

Atividade 3: Quais práticas desenvolvidas a partir das TDR estão naturalizadas em nossa sociedade?

Atividade 4: Como as TDR tem alterado a prática pedagógica?

Atividade 5: Como as TDR estão sendo usadas por professores e alunos nos espaços educacionais?

Atividade 6: Grave um pequeno vídeo, até 3 minutos, relatando o que você aprendeu nesta unidade



UNIDADE 2

UNIDADE 2

Currículo escolar

Após a leitura deste capítulo, você será capaz de:

- Compreender as diferentes teorias curriculares.
- Identificar concepções de currículo em curso em diferentes contextos e políticas públicas educacionais.
- Compreender o que é política de currículo.
- Apropriar-se de uma concepção de currículo.

As seções desta unidade:

- Seção 2.1 Teorias de currículo
- Seção 2.2 Concepção de currículo
- Seção 2.3 Organização curricular

2.1 Teorias de currículo

Considerando a quantidade de sentidos atribuídos ao currículo escolar, acreditamos ser necessário começar as discussões sobre o mesmo a partir das teorias curriculares, pois mais importante e interessante do que buscar uma definição para o que seja currículo, é saber quais questões uma teoria do currículo ou um discurso curricular buscam responder, pois uma definição não vai revelar o que é o currículo, mas o que determinada teoria pensa que ele é. Isto é, o que as teorias de currículo fazem é criar uma noção particular de currículo (SILVA, 1999).

O currículo sempre esteve presente nas atividades desenvolvidas por professores e professoras de todas as épocas e lugares, mas não havia um termo definido para denominar essa atividade. De acordo com Goodson (2001), o currículo, da forma que conhecemos hoje, não foi constituído em um momento específico da história, mas dialoga com a história e com os contextos sociais de cada época, até os dias atuais.

O currículo como campo profissional e especializado de estudo e pesquisa emergiu nas primeiras décadas do século XX, nos Estados Unidos, impulsionado pela institucionalização da educação de massas (SILVA, 1999). As discussões em torno do campo têm sido desenvolvidas a partir das teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas (SILVA, 1999). Apresentaremos as teorias na ordem acima, por considerarmos os acontecimentos históricos e não por acreditarmos que as teorias aconteceram de forma linear – pois reconhecemos que, no jogo político dessas definições, uma teoria não exclui definitivamente a outra (RUBIO, 2017).

A discussão que segue apresenta como o currículo tem sido definido em diferentes momentos e em diferentes teorias. Vale destacar que a questão central em todas as teorias de currículo é saber: o que deve ser ensinado? Mas, tal pergunta nunca está separada de outra importante: o que elas ou eles devem ser tornar(-se)? De acordo com Silva (1999, p. 15), “um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo”. Nesse sentido, as teorias de currículo selecionam os conhecimentos a serem ensinados, a partir do tipo de pessoa que pretendem formar.

As Teorias tradicionais “pretendem ser apenas [...] “teorias” neutras, científicas, desinteressadas” (SILVA, 1999, p. 16). Elas se concentram em questões técnicas e se preocupam com questões de organização e elaboração do currículo, colocando-o como naturalmente posto. As Teorias tradicionais têm como questão central a pergunta “como”? ou seja, qual a melhor forma de transmitir o conhecimento? E enfatizam os seguintes conceitos: “ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos” (SILVA, 1999, p. 17). A definição de currículo estaria mais relacionada ao conteúdo selecionado, ao tipo de aluno que esse conteúdo produziria e aos processos de planejamento das atividades do professor, assim como de mudança no comportamento dos alunos (SILVA, 1999; MOREIRA E SILVA, 1994). Os modelos de currículo predominantes na teoria em questão se pautavam no modelo tecnocrático, de Bobbitt¹ e Tyler², e no progressista, de Dewey³.

Apesar das críticas recebidas pelas teorias tradicionais ao longo dos tempos, elas ainda se fazem presentes nas escolas, mesmo que de forma velada. Considerando isso, Dias (2016, p. 35) aponta que “muitas das práticas escolares de elaboração curricular continuam sendo prescritivas, direcionadas por objetivos e validadas por processo de avaliação”.

1 John Franklin Bobbitt publicou o livro “The curriculum”, em 1918. Essa obra é considerada um marco para o estabelecimento do currículo como um campo de estudo. Nela, o autor defende que a escola funcione de forma semelhante a da indústria, e segundo os princípios de eficiência da Administração científica, proposto por Tyler. O modelo de currículo proposto por Bobbitt não visava uma educação democrática e progressiva.

2 Ralph Winfred Tyler publicou, em 1949, a obra “Princípios básicos de ensino” nos Estados Unidos. Esta obra foi uma das principais referências do currículo tradicional. Ela foi traduzida para Língua Portuguesa em 1974, por Leonel Vallandro.

3 Dewey publicou a obra “The child and the curriculum”, em 1902. Nela, o autor estava mais preocupado com a construção da democracia que com o funcionamento da economia. E defendia que era importante levar em consideração, no planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e jovens.

Os estudos críticos sobre currículo surgem no âmbito educacional na década de 1960, marcada por importantes movimentos sociais e culturais em diferentes países – Estados Unidos, Inglaterra, Brasil, entre outros – assim como pelo surgimento de livros, ensaios e teorias que questionavam o pensamento e a estrutura educacional tradicional (SILVA, 1999). Nos Estados Unidos, tal movimento questionador foi denominado de “Reconceitualização”. Na Inglaterra, iniciou a Nova Sociologia da Educação. No Brasil, Paulo Freire, com a *Pedagogia do Oprimido*, critica a escola oficial e seus mecanismos de controle e transmissão da cultura dominante. Mas, o debate educacional crítico ganha amplitude no Brasil, no início da década de 1980, através da obra *Escola e democracia*, de Demerval Saviani.

Dentre os principais autores e obras da teoria educacional crítica mais geral e da teoria crítica sobre currículo, estão: Paulo Freire, com *A Pedagogia do Oprimido* (1970); Bourdieu e Passeron, com *A reprodução* (1970); Young, com *Knowledge and control: new directions for the sociology of education* (1971); Bowles e Gintis, com *Schooling in capitalista America* (1976); Pinar e Grumet, com *Toward a poor curriculum* (1976); Apple, com *Ideologia e currículo* (1979); entre outros.

As teorias críticas de currículo “efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais” (SILVA, 1999, p. 29). Elas pautam-se na análise econômica e política do poder, analisando, minuciosamente, certos mecanismos de poder e dominação, assim, são “teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical” (SILVA, 1999, p. 30). Para tais teorias, o importante “é desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (SILVA, 1999, p. 30). A pergunta central dessas teorias é: Quais conhecimentos são considerados válidos? Enfatizam conceitos como: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, currículo oculto, resistência, entre outros.

Nessa perspectiva teórica, compreendemos que o currículo é, de fato, um espaço de poder. Assim, um currículo construído a partir das teorias críticas, tende a ser um aparelho ideológico do estado, um território político, assim como uma construção social. Logo, ele reproduzirá as estruturas sociais culturalmente e transmitirá a ideologia dominante (SILVA, 1999).

As teorias pós-críticas de currículo se tornaram referência nas discussões contemporâneas. Compreendemos que essas teorias, por serem pós, não significam simplesmente superação. Elas ampliam, e ao mesmo tempo modificam, aquilo que as teorias críticas nos apresentaram. Elas incorporaram conceitos como: identidade e diferença, significação e discurso, cultura, multiculturalismo, gênero, raça, etnia, sexualidade, entre outros.

As teorias pós-críticas tornaram problemáticas certas proposições e análises da teoria crítica que as precedeu. Assim, ampliaram a concepção de política para além do sentido tradicional, a partir da concepção de identidade cultural e social; criticaram o conceito de ideologia; desconfiaram dos conceitos de alienação, emancipação, libertação e autonomia, pois esses supõem uma essência subjetiva que foi alterada e precisa ser restaurada; enfatizaram a ne-

cessidade de compreender o currículo a partir da análise das relações de poder nas quais ele está envolvido; ampliaram o mapa do poder para incluir os processos de dominação centrados na raça, gênero, sexualidade, entre outros; continuaram enfatizando o papel formativo do currículo.

Em um cenário pós-crítico, podemos pensar o currículo através de outras metáforas, criá-lo de outras formas, para enxergá-lo através de outras perspectivas que vão além das perspectivas tradicionalistas de currículo (Rubio, 2017). O currículo, de acordo Silva (1999),

[...] é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo e texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (p. 150).

Em suma, as teorias tradicionais estão pautadas pela função mais utilitarista, instrumentalista e econômica. As teorias críticas são fundamentadas pela visão de que a escola é reprodutora do sistema de classes da sociedade capitalista. Já as teorias pós-críticas utilizam as análises críticas, enfatizando o aspecto cultural no currículo (DIAS, 2016).



Leitura do livro

Silva, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Disponível em: <https://sites.google.com/site/teoriasdec curriculo/home/li-vro>

2.2 Concepção de currículo

O termo currículo vem da palavra latina *Scurrere*, que significa correr, referindo-se a curso (ou carro de corrida), o que leva etimologicamente a uma definição de currículo como um curso a ser seguido ou percorrido (GOODSON, 1995).

Para Goodson (2002), o processo para fabricar o currículo é um processo social, que convive com diversos fatores, como: lógicos, epistemológicos, intelectuais, questões de gênero, entre outros. Este autor afirma que “[...] o currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos” (Ibidem, p. 8); e que os embates travados “[...] para definir um currículo envolve prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual”. (Ibidem, p. 28).

Nesse sentido, o campo do currículo é permeado por constantes disputas em busca de hegemonização de uma determinada teoria ou perspectiva, em detrimento de outras. Decidir-

-se por uma definição de currículo implica escolher uma determinada concepção, que inclui compromissos sociais e políticos (SAUL, 1985). Assim, o que apresentaremos nesta unidade não é uma definição do que seja currículo, mas o que compreendemos por currículo, neste fascículo.

Vivemos em uma sociedade em constante mudança, na qual a relação entre homem e máquina é realidade, a noção de tempo e espaço pode ser alterada; com novas identidades culturais e sociais emergindo, afirmando-se, apagando fronteiras, e em constante processo de hibridizações. Pensar em um currículo escolar tradicional, que considere apenas matriz curricular, coleção de disciplinas e carga horária fixa já não é mais possível na perspectiva da inclusão digital e da inclusão social (RUBIO, 2017).

Nesse sentido, adotaremos a perspectiva pós-estruturalista⁴ para compreender o currículo, que será entendido como prática cultural e como prática de significação (LOPES; MACEDO, 2011; SILVA, 2006). Nessa concepção de currículo, o papel da linguagem e do discurso – elementos mediados pela cultura – recebe centralidade na constituição do social. E a cultura passa a ser entendida como prática de significação, assumindo “um papel constituidor” (SILVA, 2006, p. 14).

Nas teorias pós-modernas e pós-estruturais, representadas pelos estudos culturais, a concepção de cultura é alterada radicalmente, e passa a ser compreendida como arena de negociação de sentidos, que só podem ser criados dentro de um sistema de linguagem e significações, o que se configura como uma prática social. Dessa maneira, a cultura se configura como um sistema de significação produzida e partilhada pelos agentes em diferentes tempos e espaços.

Nessa perspectiva, o currículo é mutável, produzido de modo contingencial, interligando diferentes tradições culturais. Isso não se refere apenas ao planejamento do currículo, mas à sua compreensão como prática de significação, como arena de disputa pela configuração de sentidos (FARIAS, 2014).

Apesar de a cultura significar muitas coisas – prática material, modo de vida, ela é, fundamentalmente, prática de significação (RUBIO, 2017). Desse modo, a cultura se manifesta como forma de compreender o mundo social e torná-lo inteligível, que diz respeito, principalmente, à produção de sentido. A vida social apenas pode ser compreendida através de sua dimensão de prática de significação.

4 O pós-estruturalismo, “como categoria descritiva, foi, provavelmente, inventado na universidade estadunidense” (SILVA, 1999, p. 117), e é definido como uma continuidade do estruturalismo e, ao mesmo tempo, sua transcendência, sendo embasado pelas discussões de Foucault e Derrida. A perspectiva pós-estruturalista no campo do currículo enfatiza a indeterminação e a incerteza também em questões de conhecimento; compreende que o significado é cultural e socialmente produzido e que o conhecimento e o currículo, por serem campos de significação, são caracterizados também por sua indeterminação e por sua conexão com relações de poder (RUBIO, 2017, p. 51).

A educação e o currículo, então, assim como outros campos e atividades, são todos culturais, pois as práticas de significação são uma parte primordial no seu funcionamento e existência (SILVA, 2006).

Para compreender o currículo como cultural, Lopes (2006) afirma que é preciso considerar os sistemas de representação simbólicos e materiais, uma vez que as lutas curriculares são políticas e culturais. Nesse sentido, é importante entender “[...] os discursos hegemônicos que buscam atribuir sentidos e significados fixos ao currículo e as comunidades que garantem a disseminação desses discursos” (LOPES, 2006, p. 40), como o discurso de existência de uma cultura comum e o discurso da performatividade.

Compreender o currículo como prática cultural significa percebê-lo “[...] como espaço/tempo cultural, dinâmico e imprevisível em que são estabelecidas divisões e hierarquias, mas também aquele em que é possível resistir [...]” (MACEDO, 2004, p. 122).

De acordo com Silva (2006), o currículo também pode ser compreendido como prática de significação, como prática discursiva, e analisado como discurso. Na mesma linha de pensamento, Lopes e Macedo (2011) apontam que:

O entendimento do currículo como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos, torna inócua distinções como currículo formal, vivido, oculto. Qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o ‘leitor’, mas que o faz apenas parcialmente (p. 42).

Ao compreendermos o currículo como prática de significação, precisamos considerar seu caráter produtivo e criativo, assim como vê-lo como relação social. Nesse sentido, Silva (2006) aponta que:

[...] embora o currículo esteja submetido a regras, a restrições, a convenções e a regulamentos próprios da instituição educacional, também ele pode ser [...] analisado como um discurso. Também o currículo é um espaço, um campo de produção e de criação de significado. No currículo se produz sentido e significado sobre os vários campos e atividades sociais, no currículo se trabalha sobre sentidos e significados recebidos, sobre materiais culturais existentes. O currículo, tal como a cultura, é uma zona de produtividade. Essa produtividade, entretanto, não pode ser desvinculada do caráter social dos processos e das práticas de significação. Cultura e currículo são, sobretudo, relações sociais (p. 20-21).

Podemos dizer que o currículo é uma relação social, pois, desde o início de seu desenvolvimento a partir das políticas curriculares até ser concretizado em sala de aula, ele fica marcado pelos embates travados por diferentes grupos em disputa por uma hegemonização cultural, seja por saberes dominantes, ou por saberes contestados (SILVA, 2006, p. 22).

Logo, “as relações sociais no interior das quais se realizam as práticas de significação não são simplesmente relações sociais, elas são [...] relações sociais de poder” (Ibidem, p. 23), pois, ao significar, estamos fazendo valer significados particulares de um grupo social em

detrimento dos significados de outro, impondo assim a relação de poder de um sobre o outro. Neste sentido, “as relações de poder são inseparáveis das práticas de significação que formam o currículo” (SILVA, 2006, p. 25).

Os currículos escolares são construídos a partir das políticas curriculares, sendo essas um importante elemento simbólico do projeto social dos grupos no poder (OLIVEIRA, 2006).

Os processos de formulação e implementação de políticas curriculares não são neutros, muito menos um processo tranquilo de elaboração e instrumentação técnica. No fundo, são o resultado de lutas e debates entre posicionamentos, interesses e projetos antagônicos (SU-ÁREZ, 1995 apud OLIVEIRA; DESTRO, 2005) e sua formulação ocorre “[...] de modo circular e híbrido em diferentes contextos de produção” (RUBIO, 2017, p. 56).

A política curricular é “um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele” (SACRISTAN, 1998, p. 109 apud OLIVEIRA, 2006, p. 30).

Perceber o currículo como prática cultural e como prática de significação, e compreender o processo de formulação e implementação das políticas de currículo, é de fundamental importância para compreendermos o processo pelo qual as TDR são integradas ao currículo escolar.



Para você, o que é currículo?

Qual a importância de refletirmos sobre o currículo escolar?

O que você compreende por política de currículo?

2.3 Organização Curricular

O conteúdo, conhecimento ou matéria escolar a ser ensinado nas escolas “[...] pode ser organizado para fins de ensino de diferentes maneiras” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 107). Através da análise da história do currículo, é possível identificar três grandes matrizes do pensamento educacional clássico sobre organização curricular, a saber: currículo por competências; currículo centrado nas disciplinas de referência; currículo centrado nas disciplinas ou matérias escolares (LOPES, 2008). As discussões em torno dessas matrizes e, conseqüentemente, da organização escolar são marcadas por inúmeros embates na tentativa de hegemonizá-las.

Optamos por desenvolver reflexões em torno dessas três matrizes de organização curricular, por compreendermos que elas se preocupam “[...] com processos de integração definidos a partir de princípios integradores diversos, em função da própria concepção diversa de disciplina escolar” (LOPES, 2008, p. 64). Mas, existem outras formas de organização curricular, como: organização por ciclos de formação humana, organização disciplinar, entre outras.

Currículo por competência: Nos anos 1970, a organização de currículo por competência substitui a concepção de objetivos comportamentais, desenvolvidas por Mager e Popham, a partir dos estudos de Tyler. Assim, justifica-se a sintonia entre o currículo por competência e as teorias curriculares da eficiência social (LOPES, 2008).

Nessa matriz de organização curricular, as competências são compreendidas como “comportamentos mensuráveis e, portanto, cientificamente controláveis” (LOPES, 2008, p. 67). Um currículo por competências é organizado “segundo módulos de ensino que transcendem às disciplinas. Cada módulo é organizado com o conjunto de saberes entendidos como necessários à formação das competências esperadas” (Ibidem, p. 67).

As competências se constituem como princípios de integração do conhecimento: precisa articular diferentes saberes disciplinares, para desenvolver um conjunto de comportamentos e habilidades para, assim, adquirir determinadas tecnologias. Assim, a integração na matriz por competência “favorece o atendimento às exigências do mundo produtivo” (Ibidem, p. 67), e “se desenvolve no contexto de aplicação de um saber-fazer” (Ibidem, p. 64).

Currículo centrado nas disciplinas de referência: O currículo centrado nas disciplinas de referência, não pode ser delimitado a um período de tempo específico, pois tem sua base centrada em Johann Friedrich Herbart, no século XIX, depois tem sua base ampliada pelos estudos de Paul Hirst e Richard Peters, ambos filósofos da educação, e atinge seu auge nos anos 1960, com a primeira fase do pensamento de Jerome Bruner (LOPES; MACEDO, 2011).

Os filósofos da educação compreendem que [...] o currículo deve ser fundado na própria natureza do conhecimento, de maneira a ser capaz de desenvolver, nos indivíduos, o pensamento conceitual e o domínio de esquemas simbólicos que garantam a perpetuação da cultura humana (LOPES; MACEDO, 2011, p. 111-112).

Os autores dessa matriz do pensamento curricular “[...] valoriza as disciplinas de referência e o conhecimento especializado como fontes para o currículo e para as finalidades da escolarização” (LOPES, 2008, p. 72). Eles também compreendem que “[...] o processo de ensino deve transmitir aos alunos a lógica do conhecimento de referência” (LOPES, 2008; LOPES; MACEDO, 2011, p. 111). Nesse sentido, os alunos devem aprender princípios e conceitos oriundos do saber especializado acumulado pela humanidade (LOPES, 2008).

Nessa matriz de organização curricular, “o princípio integrador é identificado no próprio campo científico: conceitos e princípios da ciência que integram diferentes disciplinas” (LOPES, 2008, p. 64). Assim, a integração é pensada a partir do conhecimento de referência. Essa concepção de currículo integrado ainda permanece hoje, na noção de interdisciplinaridade (LOPES, 2008).

Currículo centrado nas disciplinas ou matérias escolares: A organização disciplinar se mantém dominante nos currículos de vários países, não sendo diferente no Brasil, e também, é dominante nas discussões sobre integração curricular. As discussões em torno dessa matriz foram desencadeadas por Dewey, Decroly, Kilpatrick e, de modo geral, por todos os autores progressivistas (LOPES, 2008).

A organização disciplinar pode ser compreendida como “uma técnica de organização e controle de saberes, sujeitos, espaços e tempos em uma escola” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 107). Nessa matriz de organização curricular, “[...] as disciplinas escolares são definidas em função das finalidades sociais a serem atendidas, e não em função das disciplinas de referência” (LOPES, 2008, p. 64). Os estudiosos de tal matriz “[...] defendem um currículo centrado em disciplinas escolares organizadas segundo os interesses dos alunos” (Ibidem, p. 64), mas na prática, isso quase não acontece.

Nessa organização curricular, o trabalho pedagógico se expressa em um quadro de horário, no qual temos um professor designado para uma turma, em horário definido e em determinado espaço, para ministrar um conjunto de conteúdos previamente definidos no currículo. O professor da turma irá avaliar os alunos em relação aos conteúdos ministrados.

Nesse sentido, Lopes e Macedo (2011), afirmam que:

a organização disciplinar traduz conhecimentos que são entendidos como legítimos de serem ensinados às gerações mais novas; organizam as atividades, o tempo e o espaço no trabalho escolar; a forma como professores diversos ensinam, em sucessivos anos, a milhares de alunos. A organização disciplinar também define princípios para a formação de professores, para os exames, dentro e fora da escola, constitui métodos de ensino e orienta como os certificados e diplomas são emitidos (p. 108).

Na atualidade, os autores do campo do currículo teorizam sobre as disciplinas escolares, vinculando-as com as disciplinas acadêmicas (disciplinas de cursos universitários) e com as disciplinas científicas (campos de conhecimento derivados da investigação científica) (LOPES; MACEDO, 2011). Destacamos que existe diferença entre as disciplinas escolares, científicas e acadêmicas, mas não desenvolveremos essa discussão neste material.

Os princípios integradores da organização escolar com base nas disciplinas escolares “são buscados nas finalidades da educação que se tem em pauta (LOPES, 2008, p. 64)”. Nessa matriz de organização, a integração também pode ser pensada com base nos interesses e experiências dos alunos.

A contextualização e reflexão sobre as três matrizes clássicas de organização curricular possibilitou perceber que o currículo integrado pode ser desenvolvido com qualquer uma das formas de compreensão de disciplinas escolares apresentadas nesta seção.



Livro: LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

Disponível em: <https://pt.slideshare.net/augustoesouza/politicas-de-curriculo>

A leitura desse livro possibilitará ampliar seus conhecimentos em relação a organização e a integração curricular.



O que você compreende por organização curricular?

Qual a importância de discutirmos sobre organização curricular?

Como acontece a integração nas três matrizes de organização curricular?



Atividades

Atividade 1: Descreva o que é teoria tradicional, teoria crítica e teoria pós-crítica e suas principais características.

Atividade 2: Acesse o YouTube, na internet, assita o Clip da música “Another Brick In The Wall” da banda Pink Floyd, e identifique o tipo de currículo adotado pela escola em questão e os elementos que comprove sua resposta.

Atividade 3: Quais as características do currículo como prática cultural e de significação?

Atividade 4: Qual a finalidade da integração na organização curricular?

Atividade 5: Identifique qual tipo de organização curricular as escolas Estaduais de Mato Grosso seguem, e escreva um pequeno texto, de até 650 caracteres com espaço, falando sobre ela.



UNIDADE 3

UNIDADE 3

Currículo escolar e Tecnologia Digital de Rede: integração

Após a leitura deste capítulo, você será capaz de:

- Entender as possibilidades de integração das tecnologias ao currículo das instituições de ensino (escola e universidade).
- Compreender o que é web currículo.

As seções desta unidade:

- Seção 3.1 Currículo escolar e Tecnologia Digital de Rede: integração
- Seção 3.2 Web currículo

3.1 Currículo escolar e tecnologia digital de rede: integração

Na sociedade contemporânea, não é mais possível pensar a educação separada das Tecnologias Digitais de Rede. Assim, precisamos refletir sobre formas de integrá-las ao currículo escolar. De acordo com Kenski (2013),

educação e tecnologia são indissociáveis, e para que ocorra essa integração, é preciso que conhecimentos, valores, hábitos, atitudes e comportamentos do grupo sejam ensinados e aprendidos, ou seja, que se utilize a educação para ensinar sobre as tecnologias que estão na base da identidade e da ação do grupo e que se faça uso delas para ensinar as bases dessa educação (p. 43).

Assim, as escolas precisam encontrar caminhos para apropriar-se das TDR e integrá-las ao currículo escolar, de modo que produzam conhecimento e potencializem o seu uso pelos docentes no fazer pedagógico, e, conseqüentemente, pelos alunos. Temos observado, em pesquisas sobre a temática (KENSKI, 2007; SANTOS, 2010; ALBUQUERQUE, 2011; RUBIO, 2017; entre outros) que, por mais que as escolas usem computadores e internet na sala de aula, elas não alteram o fazer pedagógico para integrar as tecnologias ao currículo. Nesse sentido, Kenski (2007) aponta que

[...] as escolas continuam sendo seriadas, finitas no tempo, definidas no espaço restrito das salas de aula, ligadas a uma única disciplina e [...] áreas específicas do saber. Professores isolados desenvolvendo disciplinas isoladas, sem maiores articulações com temas e assuntos [...] de uma outra disciplina, ministrada por um outro professor. (p. 45).

Diante do exposto, começam a surgir algumas inquietações em relação a integração das TDR ao currículo escolar, pois os alunos de hoje fazem parte da geração denominada nativos digitais (PRENSKY, 2001), e têm muita facilidade em utilizar as tecnologias, mas o fazem de modo superficial, necessitando do auxílio dos professores para aprender a usá-las em sua totalidade. Assim, o professor deve orientar e mediar a aprendizagem dos alunos, de modo que potencialize compartilhamentos, aprendizagem colaborativa e interatividade.

Nesse esteio, cabe à equipe escolar e aos professores ver a relação entre educação e tecnologia pelo ângulo da socialização, da inovação, cuja potencialidade do uso das TDR trará novas formas de uso para os professores e seus alunos, assim como gerar novas possibilidades de ensino e aprendizagem (KENSKI, 2007).

Almeida e Valente (2011) apontam a importância da integração, ao tratar de tecnologia e currículo, uma vez que a discussão dessas temáticas “[...] perpassa distintas áreas de conhecimento e supera a proposição de criação de uma disciplina específica ou o estudo de um tema transversal” (ALMEIDA, 2016, p. 529). No mesmo sentido, Prado (2005, p. 55) afirma que “[...] muitas vezes essa integração é vista de forma equivocada, e a tecnologia acaba sendo incorporada por meio de uma disciplina direcionada apenas para instrumentalizar sua utilização, ou ainda, de forma agregada a uma determinada área curricular.

Assim, a integração da tecnologia ao currículo deve ser pensada a partir da perspectiva conjuntiva (ALMEIDA; VALENTE, 2011), “[...] tendo em vista a construção de uma cidadania democrática, participativa e responsável [...]” (PRADO, 2005, p. 55).

Integrar as TDR ao currículo escolar possibilita a ressignificação das formas de uso dessas tecnologias no cotidiano da escola ou da universidade, pois “é comum o professor desenvolver em sala de aula uma prática ‘tradicional’ [...] e, num outro momento, [...] [utilizar] os recursos tecnológicos como um apêndice da aula” (PRADO, 2010, p. 1). Usar as TDR desse modo não significa integração, mas justapor as mídias às práticas pedagógicas (PRADO, 2010).

A integração das TDR ao currículo deve ocorrer a partir da compreensão dessas tecnologias como parte constituinte do currículo, perpassando-o de forma transversal e não como apêndice. De acordo com Almeida e Silva (2011), integrar as TDR ao currículo significa dizer que as

[...] tecnologias passam a compor o currículo, que as engloba aos seus demais componentes e assim não se trata de ter as tecnologias como um apêndice ou algo tangencial ao currículo e sim de buscar a integração transversal das competências no domínio das TDIC com o currículo, pois este é o orientador das ações de uso das tecnologias (p. 8).

Assim, a integração das TDR ao currículo só acontece quando elas passam a fazer parte do currículo, estando incorporadas, de forma harmoniosa, em todos os seus aspectos. A integração possibilita a participação das TDR no desenvolvimento do próprio currículo.

Nessa perspectiva, as TDR integradas ao currículo são utilizadas de forma estruturante, com objetivos claros e bem definidos, estimulando a aprendizagem e proporcionando novas práticas aos professores, e novos significados de aprendizagem aos alunos. A integração possibilita, ainda, “articular contextos de formação e aprendizagem com as vivências de professores e alunos, potencializando o desenvolvimento do currículo como prática de significação e prática cultural” (RUBIO, 2017, p. 60). A partir da integração das TDR ao currículo, professores e alunos têm a oportunidade de se apropriar dessas tecnologias e utilizá-las no processo de ensino e aprendizagem como se elas fossem invisíveis (SÁNCHEZ, 2002; ALMEIDA; VALENTE, 2012).

As TDR possuem potencialidades inegáveis ao campo educacional, mas os alunos só podem usufruir de tal potencial se as TDR estiverem presentes no Projeto Político Pedagógico (PPP)¹ da escola e integradas ao currículo escolar. ALMEIDA e PRADO (2008) apontam que o uso das TDR

[...] traz contribuições significativas à aprendizagem quando acontece integrado a um projeto curricular com clareza da intencionalidade pedagógica voltada ao desenvolvimento da capacidade de pensar e aprender com tecnologias. Deste modo, a integração entre currículo e tecnologias potencializa mudanças na aprendizagem, no ensino e na gestão da sala de aula. Porém, essas mudanças se concretizam quando compreendemos a concepção de currículo que almejamos desenvolver, identificamos as características intrínsecas das tecnologias que devem ser exploradas em atividades pedagógicas com intenções e objetivos claramente especificados, bem como entendemos que ‘a questão determinante não é a tecnologia, mas a forma de encarar essa mesma tecnologia’ (COSTA, 2005) (p. 1).

Assim, a integração das TDR ao currículo “se estabelece numa ótica de transformação da escola e da sala de aula em um espaço de experiência, de ensino e de aprendizagem ativa, de formação de cidadãos e de vivência democrática, ampliado pela presença das tecnologias” (ALMEIDA; PRADO, 2008, p. 1), provocando mudanças no processo de ensino e aprendizagem e ressignificando o ato de ler, escrever e expressar-se.

A partir do exposto, acreditamos que a integração das tecnologias ao currículo não ocorre a partir da disponibilização de tecnologias “para acesso de todos em qualquer momento” (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 29), mas que a integração “se estabelece para além das mídias e envolve as mensagens e os contextos; as múltiplas relações entre culturas; diferentes linguagens, tempos e espaços; experiências de professores e alunos; negociação e atribuição de significados” (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 28).

1 O Projeto Político Pedagógico vai além de um plano de atividades diversas [...]. Deve ser um processo de reflexão e discussão dos problemas da escola [...]. Busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com compromisso assumido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. É pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem propósitos e suas intencionalidades. Portanto, político e pedagógico têm assim significação indissociável (VEIGA, 1995, p. 17).

Nesse sentido, acreditamos a escola precisa repensar seu currículo de modo que possibilite integrar as TDR nas práticas de professores e aluno no cotidiano escolar.



Leitura do artigo

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, set./dez. 2012.



Para refletir

Você acha que as TDR estão sendo integradas ao currículo das escolas/universidades?

Como integrar as TDR ao Currículo?

3.2 Web currículo

As discussões em torno da integração das TDR ao currículo escolar têm caminhado para a criação de Web currículo (ALMEIDA, 2010; ALMEIDA e SILVA, 2011; ALMEIDA e VALENTE, 2012). A concepção de web currículo ocorre “na perspectiva integradora de interferências e transformações mútuas entre o currículo e as tecnologias” (Almeida, 2010 apud ALMEIDA, 2014, p. 26).

Almeida e Valente (2012, p. 59) compreendem o web currículo “como sendo um processo no qual as TDIC se encontram imbricadas no desenvolvimento do currículo em atividades pedagógicas”.

A partir dos estudos de Goodson (2007), Moreira (2007) e Silva (1995), os autores Almeida e Valente (2011), compreendem que o web currículo

[...] potencializa a criação de narrativas de aprendizagem (GOODSON, 2007), o protagonismo pelo exercício da autoria, o diálogo intercultural (MOREIRA, 2007) e a colaboração entre pessoas situadas em diferentes locais e a qualquer tempo. O desenvolvimento do web currículo propicia a articulação entre os conhecimentos do cotidiano do universo dos alunos, dos professores e da cultura digital com aqueles conhecimentos que emergem nas relações de ensino e aprendizagem e com os conhecimentos considerados socialmente válidos e sistematizados no currículo escolar (SILVA, 1995) [...] (p. 9).

A criação de web currículo apenas é possível a partir dos seguintes elementos: “o professor, o aluno, as TDIC, a cultura, a proposta curricular e a prática pedagógica, que se fortalece por meio de projetos, investigação científica e resolução de problemas” (ALMEIDA, 2014, p. 26-27). Nessa perspectiva, o aluno atuará como sujeito ativo de sua aprendizagem e o professor criará as condições que favoreçam a aprendizagem dos alunos. De modo que o professor orientará, questionará, fornecerá informações e mediará o processo de aprendizagem dos alunos integrado com as TDR (ALMEIDA, 2014). Dessa forma, o professor impulsiona “o pensar coletivo, a produção compartilhada e a democratização do conhecimento” (ALMEIDA, 2014, p. 27).

Para desenvolver web currículo é preciso “[...] habilidades cognitivas diferentes daquelas mobilizadas na leitura de um texto impresso (SANTAELLA, 2004) ou da escrita linear por meio de palavras [...]” (ALMEIDA, 2014, p. 27). Assim, professores e alunos precisam dominar os recursos das TDR para empregá-los no processo de ensino e da aprendizagem de forma que contribuam efetivamente com esses processos.

Integrar as tecnologias ao currículo é um processo complexo, que “[...] exige esforços dos pontos de vista cognitivo, social e cultural [...]” (ALMEIDA, 2014, p. 27). Assim, a integração na perspectiva de web currículo significa mais do que usar um computador, um celular, ou fazer pesquisa na internet. De acordo com Almeida (2014),

Trata-se de usar as linguagens veiculadas pelas TDIC em atividades que propiciem aos aprendizes a fluência tecnológica para utilizar mecanismos automáticos de busca de informações; avaliar a qualidade da informação em relação à fidedignidade da fonte e à sua relevância para o tema de estudos; participar de redes dialógicas de compartilhamento de experiências e de produções sobre temas de interesse comum; entender as formas de atribuir significados sobre o mundo por pessoas de distintos contextos e culturas; criar textos e hiper-mídias combinando palavras, sons, imagens, animações e vídeos para representar o conhecimento; formalizar o conhecimento produzido a partir de uma reflexão sobre processos e produções; compreender o alcance global de uma informação tornada pública com a consciência e responsabilidade social de que ela está disponível para todos (p. 27).

A construção de web currículo aponta para a necessidade de ressignificar o papel da escola, de modo que se torne espaço de formação e, também, de produção de conhecimento. Uma escola conectada é capaz de promover a participação e a invenção (ALMEIDA, 2014). Nessa perspectiva, as atividades desenvolvidas na escola ultrapassaria seus muros, chegaria a outros espaços e outros sujeitos. Assim, a escola se integraria “[...] com a comunidade, com a vida social e com a cultura [...]” (ALMEIDA, 2014, p. 28).

A reconfiguração do papel da escola e o desenvolvimento de web currículo provoca a necessidade de formação dos professores para que tenham a oportunidade de explorar as potencialidades das TDR, assim como, dominar seus recursos. De acordo com Rubio (2017), a formação continuada possibilitará aos professores aprimorar os conhecimentos adquiridos na formação inicial, e até mesmo adquirir novos conhecimentos no que tange às TDR.

Acreditamos que um curso de formação continuada em TDR para professores, deve oportunizar a esses profissionais

[...] explorar as TDIC em sua própria aprendizagem, identificar as contribuições dessas tecnologias ao ensino, à aprendizagem e ao currículo, utilizá-las em experiências com seus alunos, refletir sobre essas práticas à luz de fundamentos teóricos e reconstruí-las (ALMEIDA, 2014, p. 29).

Nessa perspectiva, o professor será capaz de apropriar-se dos recursos das TDR de modo que ressignifique sua prática pedagógica, e integre as TDR ao currículo escolar, possibilitando o desenvolvimento de práticas mais significativas para si e para seus alunos, assim como oportunizando aos alunos a possibilidade de serem mais “criativos, interativos, colaborativos, motivados e, sobretudo, autorais” (RUBIO, 2017, p. 142).



Leitura do livro

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; ALVES, Dom Robson Nedeiros; LEMOS, Silvana Donadio Vilela. **Web currículo:** aprendizagens, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais. 1. Ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

Disponível em:

https://play.google.com/books/reader?id=h_XDAwAAQBAJ&hl=pt&pg=-GBS.PT20.w.1.5.7

Vídeo

Entrevista José Moran - Metodologias Ativas, disponível no youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=O4icT4Z8m6Q>



Atividades

Atividade 1: Análise o Projeto Político Pedagógico de uma escola no intuito de identificar:

- a) A concepção de currículo e de tecnologia em curso na escola.
- b) Como as TDR estão sendo integradas ao currículo escolar.
- c) Se o PPP contempla formação continuada para uso das TDR.

Atividade 2: Assista o vídeo “Base Nacional Comum - Sala Debate - Canal Futura - Parte 01 e 02”, disponível no link abaixo, e responda:

<https://www.youtube.com/watch?v=ioM313JW3ME>

<https://www.youtube.com/watch?v=lqBh39qU-JU>.

O que é Base Nacional Comum?

- A) A criação de uma Base Nacional Comum trará benefícios para a educação?
- B) O que muda na vida de alunos e professores com a criação de uma Base Nacional Comum?
- C) Seria possível integrar as TDR nessa perspectiva curricular?

Atividade 3: Pesquise, na internet, o termo “Narrativas Digitais”. Depois compartilhe conosco sua compreensão sobre o assunto, através de texto, vídeo ou áudio.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Aparecida Maria Costa de. **Integração do laboratório de informática ao currículo: práticas numa escola municipal de Fortaleza**. 2011. 60 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Integração currículo e tecnologia: concepção e possibilidades de criação de web currículo. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; ALVES, Dom Robson Nedeiros; LEMOS, Silvana Donadio Vilela. **Web currículo: aprendizagens, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

_____. Tecnologias na educação: dos caminhos trilhados aos atuais desafios. **Bolema**, Rio Claro, São Paulo, ano 21, n. 29, p. 99-129, 2008.

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

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. **Desafios e possibilidades de integração de tecnologias ao currículo**. 2008. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/kellykobor/desafios-e-possibilidades-9733771>. Acesso em: 10 ago. 2019.

_____; SILVA, Maria da Graça Moreira da. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 1 abril, 2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 06 ago. 2019.

_____; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, set./dez. 2012.

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

_____. Currículo e narrativas digitais em tempos de ubiquidade: criação e integração entre contextos de aprendizagem. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 25, n. 59/2, p. 526-546, maio/ago. 2016.

ALTOÉ, Anair; SILVA, Heliana da. O desenvolvimento histórico das novas tecnologias e seu emprego na educação. In: ALTOÉ, Anair; COSTA, Maria Luzia Furlan; TERUYA, Teresa Kazuko. **Educação e novas tecnologias**. Maringá: Eduem, 2005. Disponível em: [file:///C:/Users/Adm/Downloads/O%20Desenvolvimento%20Hist%C3%B3rico%20das%20Novas%20Tecnologias%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Adm/Downloads/O%20Desenvolvimento%20Hist%C3%B3rico%20das%20Novas%20Tecnologias%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(1).pdf). Acesso em: 03 ago. 2019.

Brazão, P. A prática social, a tecnologia e a construção do currículo. In: MENDONÇA, A.; BENTO, A. (Org.). **Educação em tempo de mudança**. Funchal: CIE – UMA, 2008.

BUSATO, L. R.O binômio comunicação e educação: coexistência e competição. In: **Cadernos de pesquisa**, n. 106. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1999. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/694/709>. Acesso em: 06 ago. 2019.

BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede. 2006. Disponível em: http://www.academia.edu/1540437/Letramentos_Digitais_e_Forma%C3%A7%C3%A3o_de_Professores. Acesso em: 5 ago. 2019.

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

_____. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. A sociedade em rede: do conhecimento à ação política. In: CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (Org.). **Sociedade em rede: do conhecimento à ação política**. Lisboa: Casa da moeda, 2005. Disponível em: <http://biblio.ual.pt/downloads/REDE.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2019.

_____. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. A era da informação: economia, sociedade e cultura. In: **A Sociedade em rede**. São Paulo : Paz e Terra, 2000. v. 1.

CHARTIER, Roger. **Do código ao monitor**: a trajetória do escrito. Estudos. avançados. 1994, vol.8, n.21, pp. 185-199. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v8n21/12.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2019.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. **Educação, Tecnologias, Formação**: o professor e práticas educativas. 2006. Disponível em: <http://docplayer.com.br/13007553-Educacaotecnologias-formacao-o-professor-e-praticas-educativas-1.html>. Acesso em: 07 ago. 2019.

DIAS, Renato de Sá. **O currículo da Rede Estadual de Ensino de São Paulo**: análise e crítica das professoras de Educação Física. 2016.168 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2016.

FARIAS, Livia Cardoso. **Discursos sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na educação** – uma análise das políticas de currículo Iberoamericanas. 2014. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

GOODSON, I. **O currículo em mudança**: estudos na construção social do currículo. Porto: Porto Editora, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação 3. ed. Campinas: Papirus, 2007.

_____. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação 2. ed. Campinas: Papirus, 2008.

_____. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2009.

_____. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus Editora. 2013.

LEMOS, André. **O futuro da internet**: em direção a uma ciberdemocracia. São Paulo: Paulus, 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LEMOS, A. **A cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

_____; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas Políticas de Currículo. Currículo sem fronteiras. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>. Acesso: 10 ago. 2019.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento: uma visão cultural do currículo de ciências. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. F. (Org.). **Currículo de ciências em debate**. Campinas: Papirus, 2004.

MILLER, Peggy J.; GOODNOW, Jacqueline J. **Cultural practices as contexts for development**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1995.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; Silva, Tomas Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de. **O processo de produção da política de currículo em Ribeirão Cascalheira – MT (1969 a 2000):** diferentes atores, contextos e arenas de uma luta cultural. 2006. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

OLIVEIRA, O. V.; DESTRO, D. S. **Política curricular como política cultural:** uma abordagem metodológica de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, p. 140-150, 2005.

POZO, Juan Ignacio. **A Sociedade da Aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento**. 2007. Disponível em: <http://www.udemo.org.br/A%20sociedade.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2019.

PRADO, M. E. B. B. **Integração de mídias e a reconstrução da prática pedagógica**. 2010. Disponível em: <http://docplayer.com.br/18804188-Integracao-de-midias-ea-reconstrucao-da-pratica-pedagogica.html>. Acesso em: 05 ago. 2019.

_____. Articulações entre áreas do conhecimento e tecnologia: articulando saberes e transformando a prática. In: Almeida, Maria Elizabete Bianconcini de; Moran, José Manuel (org). **Integração das tecnologias na educação**. Ministério da Educação/SEED/RV Escola/Salto para o Futuro, 2005.

PRENSKY, Marc. **Digital natives, digital immigrants**. MCB University Press, 2001.

PRETTO, Nelson de Luca. **Educação e inovação tecnológica:** um olhar sobre as políticas públicas brasileiras. Salvador: FAGED/UFBA, 2001.

REEVES, B.; NASS, C. **The media equation: how people treat computers, television and the new media like real people and places**. Stanford: CSLI, 1996.

RUBIO, Ana Claudia Pereira. **Tecnologias Digitais de Rede, integração curricular e práticas culturais de professores do final do Ensino Fundamental**. 2017. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2017.

SAUL, Ana Maria. Considerações a respeito do currículo. In: **Anais 1984:** Seminário Tendências e Prioridades de Currículo na Realidade Brasileira. São Paulo: PUC-SP, 1985.

SÁNCHEZ, Jaime H. **Integración curricular de las TICs:** conceptos e ideas. 2002. Disponível em: http://www.c5.cl/mici/pag/papers/inegr_curr.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

SANTOS, Jocilene Barboza dos. **Tecnologias como prática social: estudantes do ensino fundamental como sujeitos da integração das tecnologias digitais de rede ao currículo escolar**. 2017. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

SANTOS, Maximiliana Batista Ferraz dos. **Laptops na escola:** mudanças e permanências no currículo. 2010. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

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

_____. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

TORNAGHI, A. J. C.; PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. **Tecnologias na Educação:** ensinando e aprendendo com as TIC: guia do cursista. 2. Ed. Brasília, DF: Secretaria de Educação à distância, 2010. p. 200-210.

VEIGA, Ilma Passos (org.) (1995). **Projeto Político Pedagógico da escola**: uma construção possível. São Paulo: Papyrus.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia**. v. 2. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO**



SETEC
SECRETARIA DE
TECNOLOGIA EDUCACIONAL



UAB
**UNIVERSIDADE
ABERTA DO BRASIL**