

O currículo e a cultura digital: algumas contribuições de Giroux e Young (Abril 2017)

Eunice C. Silva, *PUC-Rio e UFF*, Keite S. Melo, *PUC-Rio, ISERJ e SME-Duque de Caxias*

Resumo— As práticas culturais construídas na cultura digital não se separam das produções offline. Urge incluir a cultura digital nas discussões curriculares, chamando a atenção da escola para a centralidade da cultura contida nessas interações. Na perspectiva do *Conhecimento Poderoso*, em Young e Giroux, que reconhecem os professores como intelectuais transformadores, o currículo da formação de professores surge como um caminho para esta intenção. Neste trabalho foram analisadas as grades curriculares de 15 cursos de Pedagogia das universidades públicas situadas no estado do Rio de Janeiro. Localizou-se 16 disciplinas obrigatórias que abordam o tema Educação e Tecnologias e 13 ementas foram analisadas. Os resultados apontaram 3 eixos subjacentes às ementas, em maio: Abordagens teóricas e filosóficas sobre a educação e a Cultura Digital; Usos pedagógicos da TIC; Produção de conteúdo digitais. O currículo da formação de professores precisa implicar-se com a Cultura Digital.

Palavras-chave— Cultura digital; Currículo; Formação de Professores; Giroux; Young.

I. INTRODUÇÃO

DURANTE boa parte do século XX, ao olharmos para as contribuições das tecnologias educacionais no campo do currículo, vemos que na fase tecnicista, que tinha como aporte o currículo tradicional, a tecnologia possuía um papel central na “eficiência” da aprendizagem. Um bom exemplo de como se dava a interlocução entre a tecnologia e o currículo pode ser observado no vídeo “A máquina de ensinar”. Nesse vídeo o psicólogo Skinner demonstra como a tecnologia otimizaria a aprendizagem, garantindo que esta fosse feita na velocidade e no tempo do aluno.

De acordo com Tyler [9], numa proposta de currículo racional, em função do objetivo educacional são selecionados posteriormente materiais, conteúdos e procedimentos de

ensino. Assim, a tecnologia servia apenas como um instrumento técnico de acordo com as metas selecionadas pelo docente. Hoje sabemos, que nem as discussões sobre currículo, nem a tecnologia são as mesmas como eram na primeira parte do século XX, assim, este artigo tem como proposta trazer algumas problematizações sobre a cultura digital por meio das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e o currículo de cursos de Formação de Professores. Intentamos abordar as discussões culturais e pós-críticas do currículo e como se articulam com a cultura digital.

Ao refletirmos sobre o papel da tecnologia e da cultura digital em nosso cotidiano, podemos perceber como as práticas culturais que construímos ou consumimos na e pela internet não se separam das construções sociais e culturais que criamos offline. No caso de crianças e jovens, as práticas culturais que estes desenvolvem digitalmente, sejam a partir de jogos online, redes sociais, protestos, blogs não se separam das práticas construídas na escola, pois a cultura digital se encontra presente nesse ambiente. Sendo função social da escola educar os sujeitos considerando o espaço-tempo em que estão inseridos, com todos os seus artefatos científicos, técnicos e culturais, também é função da escola desenvolver saberes específicos que possibilitem seus alunos construir e consumir práticas na cultura digital. É sob esta ótica que nos questionamos sobre as contribuições do campo do currículo, partindo do princípio que, se no contexto de Skinner, a tecnologia era compreendida como máquinas ou ferramentas de ensinar, hoje, os artefatos tecnológicos da cultura digital são máquinas de produção de linguagem e de cultura [3], trazendo novos desafios para se pensar o currículo, a cultura, a escola e a tecnologia.

II. O CURRÍCULO E O DIGITAL COMO PRÁTICAS CULTURAIS

As práticas construídas a partir das TIC no currículo originam-se de práticas culturais. No entendimento dos estudos culturais, a cultura não existe apenas em uma forma única. É o principal elemento organizador da sociedade e isso se torna mais evidente quando consideramos a expansão potencializada pelos avanços das TIC. A cultura [5] penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo. E essa mediação ocorre através da linguagem, na construção e circulação de significados, compreendendo o receptor como um construtor de sentidos.

Artigo enviado em 30 de abril de 2017. Esse trabalho foi apoiado em parte pelo Departamento de Educação da PUC-Rio.

E. C. Silva é doutoranda em Educação pela PUC-Rio, atua como pedagoga pela UFF e como coordenadora da disciplina de Didática no consórcio UENF/CEDERJ. Rio de Janeiro – RJ, Brasil. (email: nicepeda@yahoo.com.br).

K. S. Melo é doutoranda em Educação pela PUC-Rio, professora do Curso de Pedagogia pela FAETEC/ISERJ e professora licenciada da rede municipal de Duque de Caxias. Rio de Janeiro - RJ, Brasil (e-mail: keitemelo@gmail).

No campo dos estudos curriculares, o teórico Giroux também se preocupa com a questão das práticas culturais. Giroux entende que o currículo tradicional se concentra em racionalidades técnicas e deixa “de levar em consideração o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e, particularmente, no caso do currículo, do conhecimento” [8]. Assim, em decorrência da falta do caráter histórico do conhecimento, os currículos escolares tradicionais podem corroborar para a reprodução das desigualdades sociais e educacionais.

Tendo como ponto de partida a perspectiva dos estudos culturais, Giroux se baseia no conceito de resistência. O autor não se identifica com a diáde cultura dominante/cultura dos dominados, pois reconhece que nas culturas dos dominados existem aspectos de resistência contra a hegemonia. Giroux [5] se preocupava em apresentar uma alternativa que pudesse superar a inércia e o pessimismo que preconizam as teorias da reprodução, assim, completa o autor:

Contra a dominação rígida das estruturas econômicas e sociais sugeridas pelo núcleo “duro” das teorias críticas da reprodução, Giroux sugere que existem mediações e ações no nível da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle. A vida social em geral e a pedagogia e o currículo em particular não são feitos apenas de dominação e controle. Deve haver um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão [5].

Através dessa resistência implícita, que Giroux acredita que está presente nos estudantes e professores, ele propõe uma pedagogia e um currículo com um conteúdo crítico e político. Giroux [4] analisou o contexto em que o apelo por mudanças educacionais se configurou como uma ameaça e um desafio aos professores, contribuindo com questões para discutir a qualidade da “atividade docente”.

Giroux[4] argumenta que uma das maiores ameaças aos professores nas escolas públicas diz respeito ao desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais. Nesse sentido, na concepção desse teórico do currículo, “os professores e professoras não podem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento a serviço do processo de emancipação e libertação” [8]. Essa aposta em outra forma de conceber a atividade docente é apresentada por Giroux sob o conceito de “intelectuais transformadores”.

Uma das maiores dificuldades do professor [14] é tornar a cultura um eixo central no processo curricular. De acordo com os autores, o campo escolar resiste em compreender a centralidade da cultura contida nas atividades e interações da vida cotidiana. Compreender a centralidade da cultura no campo escolar implica oferecer “uma visão mais abrangente e profunda da esfera cultural da sociedade, na qual indivíduos atuam em meio a práticas e a conflitivas relações de poder, produzindo, rejeitando e compartilhando significados” [14]. Considerando que os artefatos tecnológicos não se separam da

cultura, defendemos que é papel da escola trabalhar e valorizar as práticas da cultura digital em seus currículos.

Moreira, Candau [14] acreditam que não existe educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e fora do momento histórico em que se situa. A referência da cultura digital precisa perpassar o conhecimento escolar, fazendo jus ao vínculo entre a cultura e a escola, inclusive tendo como um dos objetivos expandir o horizonte cultural do aluno.

Ainda assim, permanecem entre os educadores, questionamentos sobre a apropriação da cultura digital nos conhecimentos escolares, principalmente ao se considerar toda a gama de conteúdos a se contemplar durante o ano letivo. Como fazer a seleção dentro de um imenso dilúvio cultural que o digital nos impõe todos os dias? Quais conhecimentos são os pilares da cultura digital? Como fazer a cultura digital conversar com o objetivo principal da escola? Numa tentativa de responder esses questionamentos, nos apoiamos no conhecimento poderoso de Young e suas apropriações no currículo e na cultura digital.

A. Conhecimento poderoso, currículo e cultura digital

Para refletir sobre a função social da escola, buscamos em Young [11] a problematização sobre o papel da escola em promover a aquisição do conhecimento. O autor questiona os tipos de saberes escolhidos para compor o currículo, em detrimento de outros. Ao fazer essa seleção, Young explica que existe o “conhecimento dos poderosos” e o “conhecimento poderoso”.

Para o autor, o “conhecimento dos poderosos” é definido por aqueles que possuem o conhecimento e tem o maior poder na sociedade, contudo, o autor alerta que embora esses conhecimentos estejam presentes na escola, ele não pode ser concebido como o conhecimento em si. É nesse sentido que Young [11] aponta caminhos para se pensar o “conhecimento poderoso”, sendo aquele conhecimento que fornece novas formas de pensar e compreender o mundo, um “conhecimento independente de contexto ou conhecimento teórico. É desenvolvido para fornecer generalizações e busca a universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado à ciência” [11].

O conhecimento trabalhado [11] na escola tem características próprias, que diferem dos diferentes tipos de conhecimento que o aluno aprende em outras instâncias sociais. A educação deve se preocupar em “capacitar as pessoas a adquirir conhecimentos que as levem além da experiência pessoal, e que elas provavelmente não poderiam adquirir se não fossem à escola” [12]. Assim, discutir o currículo envolve pensar sobre “o melhor conhecimento que temos em qualquer campo” [12].

Para o autor, o conhecimento escolar é organizado em geral para ser transmitido de uma geração a outra. Nesse sentido, o trabalho do curricularista é tornar esse conhecimento aplicado

¹ Young [11, 12] deixa claro que sua concepção de transmitir conhecimento não envolve um processo de mão única, pois compreende o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

“ensinável” e “aprendível” em relação às fontes disciplinares, que são os conhecimentos produzidos por especialistas, e em relação a diferentes grupos de aprendizes, visto que todo currículo é elaborado tendo em mente determinado grupo de alunos. Para dar forma ao conhecimento especializado de modo a transformá-lo em “ensinável” e “aprendível”, os teóricos do currículo fazem uso do que Young entende como recontextualização. Esse termo reporta-se ao modo com que os conhecimentos são incorporados ao currículo para aprendizes de diferentes idades e conhecimentos anteriores, ou seja, preocupa-se em elaborar modos em que o currículo promova a progressão conceitual [12].

Poderíamos então considerar a cultura digital como um conhecimento poderoso? Deveria esse conhecimento ser ensinado nas escolas como um saber especializado ou como algo que o aluno precisa aprender na escola, pois não teria acesso em outro lugar? Muitos defendem que o jovem do século XXI que nasceu e cresceu envolto de diferentes artefatos tecnológicos é um nativo digital, entretanto, no contexto brasileiro, temos observado que muito do que o jovem produz no ambiente digital, não poderia ser considerado conhecimento poderoso dentro da concepção de Young.

Um estudo feito sobre as TIC e a educação nas escolas públicas brasileiras em 2014 [2], verificou as principais atividades realizadas pelos alunos com o uso de tecnologias digitais. Dentre as atividades realizadas na Internet, os alunos apresentaram maior facilidade com as já incorporadas no seu cotidiano, como procurar informações e participar de redes sociais. Por outro lado, em atividades mais complexas como baixar e instalar programas no computador, criar ou atualizar blogs e páginas na internet, os alunos demonstraram mais dificuldades.

Para Ragneda e Murchert [10], a dinâmica da desigualdade digital se refere ao modo em que várias combinações de níveis de acesso, habilidades digitais e literacia digital com situações de exclusão social, resultam em diferentes níveis de experiências individuais de acesso a bens materiais, sociais e digitais. Considerando a cultura digital como conhecimento poderoso, visto que fornecem novas formas para pensar e compreender o mundo, nos questionamos sobre a influência do docente na formação do aluno.

Retornamos a Young [13], quando este defende que uma das funções do acesso ao conhecimento poderoso nas escolas é diminuir as desigualdades educacionais. Ainda permanece no currículo escolar a manutenção de desigualdades educacionais, contudo, “a escolarização também representa os objetivos universalistas de tratar todos os alunos igualmente e não apenas como membros de classes sociais diferentes, grupos étnicos diferentes ou como meninos ou meninas” [13].

B. O conhecimento poderoso e a cultura digital nos currículos de cursos para formação de professores

A escola precisa se atentar para as formas com as quais a cultura digital se concretiza no currículo, seja na escolha dos conteúdos escolares e/ou nas metodologias didáticas para o

trabalho com as TIC, iniciando essa atenção na formação inicial de professores. Para tanto, dirigimos o olhar para o currículo da formação de professores. Questionamos-nos sobre como os cursos de Pedagogia vêm trabalhando a relação da educação com a tecnologia e realizamos uma análise de grades curriculares de 15 cursos de Licenciatura em Pedagogia das principais universidades públicas situadas no estado do Rio de Janeiro. Nessa investigação, elencamos as disciplinas obrigatórias e eletivas que se relacionavam com o tema da educação e tecnologia e, posteriormente, analisamos as ementas disponíveis nos sites das referidas universidades. Compreendemos o currículo disponibilizado como a cartaconvite de cada curso ou uma apresentação do que se pode esperar da formação mínima do professor.

Localizamos 21 disciplinas obrigatórias e 26 disciplinas optativas ou eletivas, que apresentaram alguma relação com o tema abordado. Verificamos que 5 cursos não oferecem alguma disciplina obrigatória, enquanto 1 curso não apresenta em seu currículo, nenhuma disciplina que trate dessa tônica. Considerando que no desenho curricular, se a disciplina não for obrigatória, existe o risco de o aluno atravessar toda sua trajetória de formação sem contemplar a discussão sobre educação e tecnologias, analisamos inicialmente, apenas os cursos com disciplina(s) obrigatória(s), conforme tabela a seguir. Posteriormente foram analisadas 13 ementas dessas disciplinas listadas.

TABELA I
GRADES CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA - DISCIPLINAS DE TIC E EDUCAÇÃO

Instituição	Disciplina do Curso de Pedagogia
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)	Mídia, tecnologias e educação
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – campus Maracanã	Tecnologias e Educação
UERJ- campus Faculdade de Formação de Professores (UERJ-FFP)	Informática e Educação I
	Informática e Educação II
UERJ/Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Consórcio CEDERJ)	Educação a distância
	Informática na Educação
	Imagem, cultura e tecnologia
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)	Educação a Distância
	Informática e Educação
UNIRIO/ Consórcio CEDERJ	Educação a distância
	Informática na Educação
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Educação e Comunicação
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) – campus Seropédica	Informática na Educação
UFRRJ – campus Nova Iguaçu	Tecnologias e Educação
Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ)	Informática educativa
	Tecnologia de Informação e Comunicação

Fonte: Elaboração própria

Para analisarmos as ementas disponibilizadas, nos apoiamos em Giroux [4], que considera a necessidade do currículo possuir um caráter de conteúdo crítico e político e a importância de formar um docente envolvido nas atividades de crítica, como um profissional ativo e reflexivo, consciente de suas funções sociais desempenhadas. Incluímos o entendimento de Young [13], ao defender que o currículo deve propiciar ao educando conhecimentos que o leve além da experiência pessoal, no sentido de possibilitá-lo a conhecer, refletir e se apropriar da cultura digital como um conhecimento significativo e poderoso das práticas culturais em que está inserido. Considerando esses conceitos, analisamos as ementas das disciplinas publicadas nos sites, a partir de três eixos:

- (i) Abordagens teóricas e filosóficas sobre a educação e a Cultura Digital;
- (ii) Usos pedagógicos da TIC;

(iii) Produção de conteúdos digitais.

C. Análise das ementas das disciplinas de TIC e Educação

Na disciplina analisada do curso de licenciatura em Pedagogia da PUC-Rio há a proposta de se estudar as relações entre mídias, tecnologias e educação na contemporaneidade. Cita a importância de conhecer as políticas de acesso às novas mídias e considera a necessidade de desenvolver habilidades para a produção do conhecimento, assim como para os usos de audiovisuais e tecnologias digitais com fins pedagógicos. Dentre os eixos de análise retratados, observamos a tendência que a disciplina destaca para as abordagens teórica e filosófica e para os usos pedagógicos da TIC.

A disciplina “Tecnologia e Educação” ofertada pela UERJ foca nos fundamentos filosóficos, políticos, éticos e epistemológicos das TIC e sua aplicação na educação. Também atravessa os fundamentos da educação a distância na formação inicial e continuada de professores, e as políticas públicas de educação tecnológica. Percebemos uma grande afinidade com abordagem teórico e filosófico das TIC e da educação a distância em detrimento dos usos pedagógicos da tecnologia e a produção de conteúdo e/ou outros recursos digitais.

De caráter mais genérico, a disciplina “Educação e Comunicação”, oferecida pela UFRJ, se volta para o estudo da linguagem e imagem. Atravessa o tema das mídias audiovisuais, mas deixa de fora a preocupação com as tecnologias e suas relações com a educação. Já a proposta da UFRRJ se assemelha à PUC-Rio e à UERJ, pois aponta a inevitabilidade de refletir sobre a produção de novas formas de sociabilidade através das TIC. Considera ainda, as transformações sociais, econômicas e culturais na sociedade do conhecimento, e aponta a atividade de empreender experiências práticas com as tecnologias em atividades didático e pedagógicas.

Embora a UFRRJ possua apenas uma disciplina obrigatória, podemos observar que existe um esforço nas ementas em discutir o aspecto teórico e filosófico da cultura digital, assim como investidas práticas, no sentido de possibilitar aos docentes desenvolver ou praticar usos pedagógicos com as TIC, mesmo que de forma breve.

Nos cursos de Pedagogia da UNIRIO, as disciplinas se propõem a estudar a evolução histórica da informática na educação, as aplicações didáticas de sites e softwares educativos, as políticas nacionais de informática educativa, os usos dos recursos computacionais no processo de ensino e aprendizagem. Ainda que componha no currículo a matéria de “Educação a distância”, ela se concentra especificamente nos aspectos históricos da EAD, seus recursos humanos, tecnológicos e didáticos, deixando de lado a discussão sobre as possíveis contribuições da cultura digital nessa modalidade de ensino.

Alguns cursos de licenciatura como o currículo apresentado pela UERJ-FFP e UERJ/CEDERJ apresentaram mais de uma disciplina obrigatória voltada para a temática aqui estudada. No caso da UERJ-FFP, são apresentadas as disciplinas de Informática na Educação I e II. Enquanto a

primeira unidade aborda a informática como veículo de pesquisa e interação entre o conteúdo e a prática docente ou, um elo entre o ensino e aprendizagem, o módulo 2 foca na internet como veículo de interação, e no uso de softwares educativos, como jogos para fixação de conteúdos. Observa-se que nas duas disciplinas propostas se ausentam as abordagens teóricas e filosóficas sobre a educação e a Cultura Digital e os usos pedagógicos da TIC e a produção de conteúdos digitais.

No caso da UERJ/CEDERJ, nota-se que a disciplina “Informática na Educação” defende o computador e a internet como instrumentos culturais de aprendizagem. Contempla o desenvolvimento de projetos de aprendizagem com as tecnologias, o uso de software educativo e as práticas pedagógicas nos laboratórios de informática e tecnologias móveis. A disciplina é complementada pela matéria de Educação a Distância, que trabalha com o conceito de educação online e a dinâmica dos ambientes virtuais de aprendizagem, que embora não tenha o objetivo principal de trabalhar com a educação e as TIC, contribui para a formação do futuro professor. Acrescenta-se ainda a disciplina “Imagem, cultura e tecnologia”, que promove uma discussão sobre o papel da linguagem imagética e as representações culturais. Apesar de mencionar no título a tecnologia, a ementa não traz nenhum elemento que sugira o trabalho com as tecnologias informacionais e a educação.

O que observamos nessa investigação não foi o número de disciplinas obrigatórias, embora seja expressivo quando não há nenhuma disciplina voltada para essa discussão. Buscamos voltar o nosso olhar para a proposta que é oferecida em cada curso, por meio de suas ementas, considerando assim, a formação comum aos futuros professores em cada universidade. Apesar disso, alguns cursos, por oferecerem um número maior de disciplinas obrigatórias, teve a possibilidade de contemplar os três eixos que adotamos nas análises. Em contrapartida, há cursos com uma única disciplina obrigatória e a ementa contemplou os três eixos anteriormente indicados.

Na análise das ementas, um dado nos chamou a atenção: a desatualização das publicações indicadas como bibliografia básica². Entendemos que as ementas podem ter sido elaboradas durante a criação do curso e as publicações indicadas, se situam nesse espaço-tempo. E reconhecemos que revisar ementas, ainda que seja apenas para atualizar a bibliografia, demanda um esforço burocrático e administrativo do colegiado de professores que ultrapassa a sua esfera imediata (professores do departamento responsável), o que dificulta a revisão. No entanto, apesar de acreditarmos que na implementação da disciplina, o docente exerça a sua autonomia para realizar a resignificação do proposto, preocupa-nos as indicações que podem se ater a discussões ultrapassadas e não incluir abordagens emergentes do nosso tempo.

A burocratização para essas revisões/atualizações de ementas, principalmente quando se trata da discussão sobre cultura digital, precisa ser superada. A contextualização

histórica é fundamental, mas concentrar-se nesse conhecimento apenas, quando se trata de cultura digital, pode interferir na formação de um professor crítico, autor e inovador.

As ementas nos sugerem a formação proposta por dado curso, e a sua desatualização não reflete o caráter crítico e político do currículo e do conhecimento poderoso que é a cultura digital.

III - ALGUNS CAMINHOS PARA O DIÁLOGO ENTRE CURRÍCULO, CULTURA DIGITAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Moreira [6] ao fazer um estudo sobre a forma como o currículo vem sendo trabalhado no contexto brasileiro, destacou que existe uma dificuldade em perceber o efeito das pesquisas, da produção e do ensino do campo do currículo na educação básica, não conseguindo significativamente mudar as práticas curriculares no cotidiano escolar, causando algumas tensões na relação entre a teoria e a prática do currículo. Essa tensão origina um desencanto em relação aos efeitos das teorizações nas escolas e salas de aula, indicando a necessidade de se repensar a articulação teoria-prática no campo do currículo, visando facilitar a “capacidade prática e da experiência teórica do professorado” [6].

Ao buscarmos compreender como o digital influencia o currículo, nos apoiamos em Sanchez [7] que considera que a integração curricular das TIC significa valorizar as possibilidades didáticas das tecnologias em relação aos objetivos educativos. Isso envolve fazer as TIC inteiramente parte do currículo, como parte de um todo. Nessa concepção, a tecnologia deixa de ser um recurso instrucional para se tornar um artefato cultural [3], visto que, fazendo parte da estrutura social, técnica e cultural da sociedade deve estar presente também na escola.

O pensamento de Sanches nos leva à abordagem de Giroux [4] e [14] sobre o currículo e a cultura. O primeiro passo talvez seja compreender o docente como intelectual transformador, no sentido de se envolver com atividades críticas, ativas e reflexivas, reconhecendo a cultura como eixo central do processo curricular. Ao compreender o papel da cultura na função social da escola, acreditamos que o professor conseguirá se emancipar de ideologias instrumentalistas que durante muito tempo permearam o uso das tecnologias na escola, sendo possível ao professor relacionar teoria, currículo e cultura digital em sua práxis.

A exploração das funcionalidades [1] e propriedades das tecnologias digitais no desenvolvimento do currículo permite dar forma às perspectivas do indivíduo sobre si mesmo e sobre o mundo. Ainda segundo os autores, as tecnologias podem reconfigurar a prática pedagógica, a abertura e plasticidade do currículo e o exercício de coautoria de professores e alunos.

Vimos com Young que uma das funções do conhecimento poderoso é que o aluno construa conceitos mais elaborados, conceitos tais, que não poderiam ser desenvolvidos em outras instâncias sociais, especialmente para aqueles alunos oriundos da classe trabalhadora. Assim, a formação de professores precisa fazer o movimento de pensar no melhor conhecimento

² Encontramos indicação de referências das décadas de 1970, 1980, 1990 e início dos anos 2000.

da cultura digital, encorajando a progressão conceitual dos alunos sobre a cultura digital em que está inserida.

Nesse sentido, quando uma universidade pública não inclui na formação do futuro professor uma disciplina obrigatória para discutir essa questão, fica-nos a dúvida se o conhecimento poderoso a ser desenvolvido pelas instituições formadoras para e por meio da cultura digital está sendo levado em conta e se não estaria havendo alguma incoerência ao se intentar essa formação como um enfrentamento das desigualdades sociais.

Compreendemos o retrato incipiente deste ensaio, visto que as contribuições de Giroux e Young ultrapassam o aqui exposto para se pensar a cultura digital no currículo. Contudo, esperamos que a reflexão trazida instigue a revisão de práticas e currículos que formam professores, contemplando mais e melhor, a importância da cultura e do conhecimento poderoso na educação do século XXI.

REFERÊNCIAS

- [1] E. Almeida, J. Valente, “Integração Currículo e Tecnologias e a Produção de Narrativas Digitais”. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, p. 57-82, Set/Dez, 2012.
- [2] A. Barbosa (coord.), “Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras” *TIC Educação 2013* [livro eletrônico]. 1. ed. – São Paulo, 2014. Disponível: <http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-educacao-2013.pdf>
- [3] M. Freitas, (2015). Tecnologias digitais: cognição e aprendizagem. Apresentado na 37ª Reunião Nacional ANPEd. Disponível: <https://goo.gl/cGmgIV>.
- [4] H. Giroux, “Professores como intelectuais Transformadores” no *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- [5] S. Hall, “A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo”. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, no 2, 1997, pp. 5, 15-46.
- [6] A. Moreira, “O Campo do Currículo no Brasil: os anos 90”. *Rev. Currículos sem Fronteiras*, v.1, n.1, 2001, pp. 46.
- [7] J. Sánchez, “Integración Curricular de TICs Concepto y Modelos”. *Revista Enfoques Educativos* 5 (1), 2003, pp. 51-65. Disponível: http://www.facsu.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Sanchez_IntegracionCurricularTICs.pdf.
- [8] T. SILVA, *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do Currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, pp.53, 55.
- [9] R. Tyler, “Que objetivos educacionais a escola deve alcançar?” no *Princípios básicos de Currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1978.
- [10] B. Wessels, “Authentication, Status, and Power in a Digitally Organized Society”. *International Journal of Communication*, 9, 2015. Disponível: <http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/3061/1455>
- [11] M. Young, “Para que servem as escolas?” *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, nº 101, 2007, pp. 1296. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>.
- [12] M. Young, “Teoria do Currículo: o que é e por que é importante”. *Rev. Cadernos de Pesquisa*. v 44, n. 151, 2004, pp. 196-197.
- [13] M. Young, “O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas”. *Rev. Brasileira de Educação*. v. 16 n. 48, 2011, pp. 620.
- [14] A. Moreira, V. Candau, “Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos”. *Rev. Bras. Educ.*, nº 23, 2003, pp. 158. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11>.



Eunice de C. Silva nasceu no Rio de Janeiro, em 1988. Estudou Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e cursou Mestrado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Atualmente cursa o doutorado em Educação na PUC-Rio.

Foi Orientadora Pedagógica no município de Macaé entre os anos de 2012-2013 e pedagoga da Universidade Estadual Norte Fluminense entre 2013 e 2016. Atua como Pedagoga na Universidade Federal Fluminense (UFF) e como coordenadora da disciplina de Didática no consórcio UENF/CEDERJ.

Sra. Silva é integrante do Grupo de Pesquisa Formação Docente e Tecnologias (FORTEC). CV: <http://lattes.cnpq.br/8223318658331823>



Keite S. Melo nasceu no Estado do Rio de Janeiro, Brasil, em 1976. Em 1999 se formou em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e em 2015 ingressou no doutorado em Educação (em curso) na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Desde 2013 é professora do Curso de Pedagogia no ISERJ/FAETEC e é pesquisadora do grupo de pesquisa Formação de Professores e Tecnologias Educacionais/FAETEC/CNPq. Também participa do grupo de pesquisa Cooperação e Avaliação em Educação a distância/PUC-Rio/CNPq. É orientadora de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) pela Universidade Federal Fluminense (Lante/UFF) no curso de Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância desde 2010 está licenciada para estudos pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, onde atua desde 1999.

Sra. Melo é autora de diversos artigos no campo da Educação, compõe a equipe editorial da Revista Democratizar da FAETEC e é parecerista de diversos periódicos da sua área de pesquisa: tecnologias e educação. CV: <http://lattes.cnpq.br/2439041143257946>.