



UNIPAMPA - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA  
UAB - UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL  
ESPECIALIZAÇÃO EM MÍDIA E EDUCAÇÃO

ANA PAULA BERNI FERRAZ

O IMPACTO DA CULTURA DIGITAL NO SER E NO FAZER DOCENTE: REFLEXÕES  
SOBRE INOVAÇÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR  
DA RESOLUÇÃO CEED/RS Nº 0371/2022

São Borja, RS  
2023

ANA PAULA BERNI FERRAZ

O IMPACTO DA CULTURA DIGITAL NO SER E NO FAZER DOCENTE: REFLEXÕES  
SOBRE INOVAÇÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR  
DA RESOLUÇÃO CEED/RS Nº 0371/2022

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Mídia e Educação da Universidade Federal do Pampa/UAB, como requisito parcial para obtenção do Título de Especialista em Mídia e Educação.

Orientador: Sidney Pires Martins

São Borja, RS  
2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos  
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do  
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

F3811 Ferraz, Ana Paula Berni

O impacto da cultura digital no ser e no fazer docente:  
reflexões sobre inovação educacional e formação de professores  
a partir da resolução CEED/RS n° 0371/2022 / Ana Paula Berni  
Ferraz.

25 p.

Trabalho de Conclusão de Curso(Especialização)--  
Universidade Federal do Pampa, ESPECIALIZAÇÃO EM MÍDIA E  
EDUCAÇÃO, 2023.

"Orientação: Sidney Pires Martins".

1. cultura digital. 2. formação docente. 3. Curso Normal.  
4. TDIC. 5. metodologias ativas. I. Título.



**ANA PAULA BERNI FERRAZ**

**O IMPACTO DA CULTURA DIGITAL NO SER E NO FAZER DOCENTE: REFLEXÕES  
SOBRE INOVAÇÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR  
DA RESOLUÇÃO CEED/RS Nº 0371/2022**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Especialização em Mídia e Educação da Universidade Federal do Pampa/UAB, como requisito parcial para obtenção do Título de Especialista em Mídia e Educação.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 25 de março de 2023.

Banca examinadora:

---

Prof. Me. Sidney Pires Martins  
Orientador  
(UAB-Unipampa/IFMG/SEEMG)

---

Prof. Me. Éber José dos Santos  
(FATEC Cruzeiro)

---

Prof. Me. Mateus José dos Santos

28/03/2023, 16:53

SEI/UNIPAMPA - 1077550 - SISBI/Folha de Aprovação  
(SEEMG/UFV/UNESP)

Assinado eletronicamente por **Sidney Pires Martins, Usuário Externo**, em 28/03/2023, às 10:13, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Éber José dos Santos, Usuário Externo**, em 28/03/2023, às 13:51, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Mateus José dos Santos, Usuário Externo**, em 28/03/2023, às 16:39, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1077550** e o código CRC **91FA5E34**.

## O IMPACTO DA CULTURA DIGITAL NO SER E NO FAZER DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE INOVAÇÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA RESOLUÇÃO CEED/RS Nº 0371/2022

Ana Paula Berni Ferraz<sup>1</sup>  
Sidney Pires Martins<sup>2</sup>

### RESUMO

Muitas discussões têm sido feitas sobre os desafios atuais da Educação e, a partir destas, também, acerca da necessidade urgente da constituição de um novo professor/professora e novos processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, dentre as políticas que orientam a formação de professores, destaca-se a Resolução CEEEd/RS nº0371 (2022), que fixa normas complementares à implementação das Diretrizes Curriculares para Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais, em nível médio, modalidade Curso Normal, no Rio Grande do Sul. Tal documento traz, de modo marcante, a preocupação com o desenvolvimento de competências relacionadas ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no processo da formação inicial, referendando os preceitos da cultura digital e alfabetização tecnológica e midiática da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Base Nacional Comum-Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e da BNCC-Computação. Diante disso, propôs-se refletir acerca do impacto da cultura digital e das possibilidades de qualificar as experiências da formação docente e desenvolver o perfil de educador e de práticas inovadoras, a partir da presença das TDIC no currículo dos cursos e vivências formativas. Este estudo, sendo uma pesquisa qualitativa do tipo documental, abrangeu as legislações que regulamentam e orientam a formação de professores do Rio Grande do Sul, e forneceu considerações significativas sobre novos modos de interação e produção do conhecimento advindos da incorporação das metodologias ativas e do uso pedagógico das mídias e tecnologias digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem na constituição do ser e do fazer docente.

**Palavras-chave:** Cultura digital. Formação docente. Curso Normal. Metodologias ativas. TDIC.

### RESUMEN

Muchas han sido las discusiones sobre los desafíos actuales de la Educación y, a partir de ellos, también sobre la urgente necesidad de crear un nuevo docente y nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje. En este contexto, entre las políticas que orientan la formación docente, se destaca la Resolución CEEEd/RS nº 371 (2022), que establece normas complementarias a la implementación de las Directrices Curriculares para la Formación de Profesores de Educación Infantil y Primera Infancia, en el nivel secundario, modalidad Curso Normal, en Rio Grande do Sul. Este documento trae, de manera notable, la preocupación por el desarrollo de competencias relacionadas con el uso de Tecnologías digitales de la información y la comunicación (TDIC) en proceso de formación inicial, avalando los preceptos de cultura digital y alfabetización

---

<sup>1</sup> Discente do curso de Especialização em Mídia e Educação - UNIPAMPA/UAB. Especialista em Psicologia Escolar. Graduada em Pedagogia.

<sup>2</sup> Professor Orientador. Mestre em Administração, Doutorando em Educação, Mestrando em Educação Tecnológica, Especialista em Administração em Marketing Estratégico, Gestão Educacional, Ensino e Tecnologias Educacionais, Educação Básica, Práticas Pedagógicas e em Didática e Trabalho Docente. Graduado em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda, em Administração e em Pedagogia.

tecnológica y mediática de la Base Curricular Común Nacional (BNCC), Base Común Nacional-Formación Inicial de Profesores de Educación Básica (BNC-Formación) y BNCC-Computación. Ante esto, se propuso reflexionar sobre el impacto de la cultura digital y las posibilidades de cualificar las experiencias de formación docente y desarrollar el perfil de los educadores y las prácticas innovadoras, a partir de la presencia de TDIC en el currículo de cursos y experiencias formativas. Este estudio, siendo una investigación cualitativa documental, abarcó la legislación que regula y orienta la formación de profesores en Rio Grande do Sul, y proporcionó consideraciones significativas sobre nuevos modos de interacción y producción de conocimiento que surgen de la incorporación de metodologías activas y del uso pedagógico de los medios y las tecnologías digitales como instrumentos mediadores del aprendizaje en la constitución del ser y del hacer docente.

**Contraseñas:** Cultura digital. Formación docente. Curso Normal. Metodologías activas. TDIC.

## 1 INTRODUÇÃO

Todos os dias alunos e professores trazem para a escola questões vivenciais e epistemológicas diretamente interconectadas por suas realidades culturais, tecnológicas e midiáticas, produzindo novos contextos para o aprender e o ensinar, para a interação e para as trocas comunicativas que configuram os tempos, os espaços, as relações e os sujeitos escolares, e, por isso, a escola pode e precisa se consolidar como um espaço onde, a partir do conhecimento, as pessoas dialoguem com a realidade circundante e construam sentidos para permear e nortear suas ações enquanto seres históricos, sociais e culturais, corroborando com o falar de Freire (1997, p. 67) de que a escola “...não apenas deve estar permanentemente aberta à realidade contextual de seus alunos, para melhor compreendê-los, para melhor exercer sua atividade docente, mas também disposta a aprender de suas relações com o contexto concreto.”

A educação em suas mais variadas instâncias, tem hoje o desafio de prever-se em um panorama midiático e tecnológico em transformação, assim como o de definir qual e como será sua contribuição para o desenvolvimento intelectual, emocional e social no presente e no futuro. Precisa encontrar caminhos que lhe possibilitem acolher as novas identidades e configurações individuais e coletivas, reconhecer os novos ecossistemas comunicativos, informacionais, culturais e sociais e dialogar com as mudanças que acontecem constantemente.

Sobre essas novas e profundas tessituras, Barbero (2014) ressalta que

[...] meios e tecnologias são para os mais jovens *lugares* de um desenvolvimento pessoal que, por mais ambíguo e até contraditório que seja, eles converteram no seu modo de estar juntos e de expressar-se. Então, devolver aos jovens espaços nos quais possam se manifestar estimulando práticas de cidadania é o único modo pelo qual uma instituição educativa, cada vez mais pobre em recursos simbólicos e econômicos, pode reconstruir sua capacidade de socialização. Cortar o arame farpado dos territórios e disciplinas, dos tempos e discursos, é a condição para compartilhar, e fecundar mutuamente, todos os saberes, da informação, do conhecimento e da experiência das pessoas; e também as culturas com todas as suas linguagens, orais, visuais, sonoras e escritas, analógicas e digitais. (BARBERO, 2014, p. 120, grifo do autor)

Tal percepção traz à tona a necessidade de discutir-se as relações entre comunicação, tecnologia e educação, pois ao considerar e questionar o contexto da sociedade midiaticizada, Barbero (2014) destaca ainda a insuficiência e a desarticulação das abordagens tradicionais de ensino no que se refere à dinâmica dos processos comunicacionais e educativos constituídos no cotidiano, nas mediações culturais e sociais, na subjetivação dos sujeitos e na reciprocidade de



sentidos na interlocução, apontando as tecnologias como mediadoras das interações e da aprendizagem.

Para Lévy (1999),

Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo os papéis de professor e de aluno. (LÉVY, 1999, p. 172)

É evidente que as transformações e avanços nos modos de produzir, utilizar e compartilhar informação, comunicação e tecnologia ao longo dos tempos tornou o mundo cada vez mais conectado, e tem modificado a maneira de aprender e interagir com o conhecimento na escola e fora dela.

De acordo com Moran (2000), o processamento da informação no século XXI, se dá de múltiplas formas, conhecidas como processamento lógico-sequencial (fala, escrita, leitura - construção gradual, progressiva), hipertextual (situações que se interconectam, intertextualizam-se, ramificam-se - construção “linkada”, em trilhas de diferentes possíveis sequências de acordo com as significações lógicas que se estabelecem) e multimídico (superposição simultânea de linguagens em uma tela que se conecta com outras telas - construção em “mosaico”, de significações rápidas, provisórias, conduzidas por uma narrativa subjetiva).

Essas duas últimas atendem melhor às demandas contemporâneas e têm sido cada vez mais difundidas. As crianças e jovens estão mais sintonizados com elas e as utilizam mais facilmente no dia a dia, trazendo contornos ainda mais impactantes à realidade escolar, pois segundo o mesmo autor,

a construção do conhecimento, a partir do processamento multimídico, é mais "livre", menos rígida, com conexões mais abertas, que passam pelo sensorial, pelo emocional e pela organização do racional; uma organização provisória, que se modifica com facilidade, que cria convergências e divergências instantâneas, que precisa de processamento múltiplo instantâneo e de resposta imediata (MORAN, 2000, p. 19)

Isso pressupõe educar sujeitos superando a postura transmissora e reprodutora de saberes, de relações emissor/receptor entre educadores e educandos, de práticas conteudistas, descontextualizadas e compartimentalizadas, e assim, fazer a transposição da lógica do ensinar para a lógica do aprender.

De acordo com Silva (2016, p. 62): “A interação entre sujeito e objeto nos processos de comunicação e educação, proposta como forma de superar uma visão polarizada e transmissionista dá-se no âmbito da dialogicidade, da mediação, da troca e da valorização da diversidade cultural.” A autora faz ainda refletir que

a sociedade midiaticizada evidencia as potencialidades interacionais dos sujeitos com seus objetos, diversifica as mediações, amplia o campo de produção simbólica e os formatos de aprendizagem, promovendo mais possibilidades de resignificação e compartilhamento de conteúdos com outros sujeitos, por diversos meios, de maneira a formar uma rede de saberes diversos e experiências plurais. (SILVA, 2016, p. 65)

Romper as fronteiras da informação e da comunicação na relação professor-aluno-conhecimento por meio da mudança de paradigma do ensino tradicional, incorporando as metodologias ativas ao fazer pedagógico e recriando-as integradas às mídias e às tecnologias, torna o ambiente escolar um espaço atrativo e estimulante para o aluno contemporâneo, pois abre espaço para a construção do conhecimento, a inovação, a resolução de problemas, a

investigação, o diálogo, o pensamento crítico e a experimentação de novas formas de se relacionar com o mundo.

A partir disso, segundo Lévy (1999),

[...] a principal função do professor não pode mais ser a difusão de conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca de saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagens, etc.” (LÉVY, 1999, p. 171)

Esse contexto implica um redimensionamento da formação docente, pois para o desenvolvimento de uma educação de qualidade e que atenda às demandas da sociedade atual, é preciso formar educadores com visão e atitudes mais interativas, dinâmicas e globais, sintonizados e conectados com a realidade e necessidade comunicacional e cultural de seus alunos, cientes das mediações possíveis de se realizar em relação a elas no contexto escolar, capazes de vincular a aprendizagem à situações e problemas reais, abertos às novas experiências de ensino e às ressignificações da práxis pedagógica, desejantes por aprender e reaprender.

Diante disso, a presente pesquisa se propõe à discussão e reflexão sobre alguns dos documentos oficiais brasileiros que regulamentam a formação docente e em que a necessidade de incorporar ao currículo dos cursos o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) aparece de forma explícita, em especial a Resolução CEE/RS nº371/2022, buscando uma análise das possibilidades e dos desafios da inserção da educação midiática e tecnológica no contexto escolar, colocando a aprendizagem significativa e as propostas de inovação educacional em foco.

Para tanto, este artigo está estruturado com introdução, seções e considerações finais. Na primeira seção aborda-se a cultura digital e suas implicações sobre a função social da escola e a construção do conhecimento no contexto da contemporaneidade. Na segunda seção, de forma breve discute-se as metodologias ativas e as TDIC na formação de professores, valendo-se da análise de trechos da BNCC e BNC-Formação em que esta relação se faz evidente. Na terceira seção são apresentadas reflexões sobre a formação docente no Rio Grande do Sul a partir da Resolução CEE/RS nº371, em análises relacionadas à inovação educacional e às TDIC no currículo dos cursos de formação inicial neste Estado, referendando as diretrizes da BNCC, do RCGEM, da BNC-Formação e da BNCC-Computação. Por fim, as considerações finais trazem a reflexão sobre alguns possíveis desafios no desenvolvimento das competências necessárias à formação de um novo perfil de educador e de práticas pedagógicas.

## **2 A CULTURA DIGITAL, A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**

A compreensão de que as conexões estabelecidas pelos sujeitos ao adquirir, processar, analisar, recriar e comunicar a informação transformam o mundo, que por sua vez vai transformando tais sujeitos, imprimindo novas subjetividades, interferindo nos modos de pensar, sentir, fazer e se relacionar, caracterizando novas posturas e experiências, coloca as novas mídias e tecnologias como elementos indissociáveis entre o ambiente escolar e o meio social, isto porque, conforme explica Silva (2016, p. 57), “os vínculos entre Comunicação e Educação são compreendidos por um plano epistemológico no qual a relação entre estes campos se dá nas atividades dialógicas e dinâmicas entre sujeitos que interagem em um mundo de significados”. Assim, ao relacionar-se cotidianamente com a cultura midiática e tecnológica, cada sujeito constrói e media os sentidos e enunciados que lhe chegam através dos meios à

medida que lhe servem seu alcance e influência, num processo permanente de descobertas e enfrentamentos com a realidade, construindo culturas, produzindo linguagens, organizando formas de vida, trabalho, hábitos e costumes, criando ideias e teorias, atribuindo a tudo, sentidos e valores que proporcionam a concretização de uma visão de mundo. “Daí que as transformações nos modos como circula o saber constituam uma das mais profundas mutações que uma sociedade possa sofrer”. (BARBERO, 2014, p. 125-126)

A cultura digital hoje permeia as ações humanas de forma natural, e do mesmo modo que exerce ação direta no comportamento social, este executa ação sobre ela. Como observa Pischetola (2016, p. 15), “em sociedades cada vez mais fundamentadas no compartilhamento de saberes, a tecnologia digital insere o sujeito em um novo contexto cultural em que não somente ele transforma a tecnologia, mas é por ela transformado.” Essa dinâmica precisa ser reconhecida e vivenciada também no currículo escolar e nas práticas educativas a fim de mobilizar e reconfigurar os processos pedagógicos que darão conta da contemporaneidade, pois a educação também se transforma ao mesmo tempo que transforma as pessoas e os contextos em que estão inseridas.

Há que se pensar a educação num cenário de transitoriedade, de instabilidade e inconstância nos formatos, suportes e linguagens, de rápidas mudanças, de conectividade contínua, de identidades virtuais, de desigualdades de acesso, da dicotomia de atitudes e sentimentos, da diversidade de meios e ferramentas, entre outras características que observa-se emergir dessa relação no ambiente escolar, pois são questões que envolvem a nova sociedade e o novo tipo de alunos que está surgindo. Para Moran (2012),

A sociedade está caminhando para ser uma sociedade que aprende de novas maneiras, por novos caminhos, com novos participantes (atores), de forma contínua. As cidades se tornam cidades educadoras, integrando todas as competências e serviços presenciais e digitais. A educação escolar precisa, cada vez mais, ajudar todos a aprender de forma mais integral, humana, afetiva e ética, integrando o individual e o social, os diversos ritmos, métodos, tecnologias, para construir cidadãos plenos em todas as dimensões.” (MORAN, 2012, p. 11).

O efeito desse processo repercute individual e coletivamente ditando uma nova compreensão sobre a função social da escola e a construção do conhecimento: o espaço escolar tem o compromisso de formar pessoas autônomas e conscientes, de contribuir para que se posicionem frente ao universo de informações a que são expostas diariamente, para que possam assumir uma postura mais observadora, atenta e indagadora, analisando, discutindo e esforçando-se para interpretar criticamente “os textos” de seu cotidiano, delineando estratégias de reação e contestação para romper com os padrões e regras historicamente estabelecidos pela cultura dominante, delimitando um espaço de inserção, atuação e intervenção sustentável e solidária na comunidade onde atuam. Sampaio e Leite (2010, p. 63) ressaltam isso, ao destacarem que “a forma de a educação preparar as pessoas para o mundo tecnológico é fazer do aluno um sujeito reflexivo, que domina a técnica, que tem cultura geral e visão crítica para utilizar a tecnologia com sabedoria.”

Feilitzen (2014) comenta que sozinha a cultura midiática e tecnológica não molda a visão de mundo, os papéis sociais ou as ações das pessoas, mas contribui de maneira determinante se outros fatores estão trabalhando na mesma direção, ou se não são recebidas informações ou orientações formativas da família, da escola, ou de outros elementos culturais e sociais que fazem parte de seu cotidiano. Por isso, também aponta sobre a importância de uma “Alfabetização Midiática e Informacional” e de uma “Educação Midiática” na formação de crianças, jovens e adultos. Segundo a autora, ambas as abordagens,

sugerem que todas as pessoas devem ter acesso à mídia, entender como a mídia atua e opera na sociedade, devem ter condições de analisar e refletir criticamente sobre os

conteúdos presentes na mídia, e participar da produção midiática ou comunicar-se numa série de contextos. Nós temos o direito não apenas à informação, mas também à comunicação e expressão. (FEILITZEN, 2014, p. 15)

Nesse mesmo entendimento, Pischetola (2016, p. 11, grifo do autor) argumenta que estar inserido na sociedade atual é ter oportunidade de “não só de ler o mundo, mas sobretudo de *escrever* o mundo, pois as formas de autoria que a atualidade nos coloca oferecem um leque infinito de possibilidades de expressão”. Conforme a autora, para efetivar esta condição, a escola necessita construir suas próprias formas de incorporação das mídias em diálogo contínuo de seus interesses pedagógicos e as possibilidades encontradas na tecnologia.

Problematizar e significar pedagogicamente as mídias e tecnologias no contexto escolar e da sala de aula possibilita à escola vivenciar seu papel formador promovendo novos modos de se apropriar das informações e, de maneira crítica e criativa, construir conhecimento utilizando as TDIC como meios de expressão e compartilhamento de saberes. Para Bacich (2018, p. 260), “as tecnologias digitais modificam o ambiente no qual elas estão inseridas, transformando e criando novas relações entre os envolvidos no processo de aprendizagem: professor, estudantes e conteúdos”, o que faz pensar sobre a necessidade e a importância de compreender como se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem das/com as tecnologias digitais. Tendo esses saberes, o professor pode estabelecer como, quando e por que conectar seu trabalho à cultura digital.

Sampaio e Leite (2010, p. 74), reforçam que para “relacionar o universo do aluno ao universo dos conteúdos escolares, e com isso contribuir para a formação básica do cidadão/trabalhador, o professor precisa também utilizar as tecnologias que hoje são parte integrante da vida cotidiana”. Para que os estudantes possam elaborar conhecimentos significativos, assumir essa postura crítica e exercer protagonismo em relação à cultura digital, mais do que apenas informar e desenvolver habilidades e competências para o uso e consumo no cotidiano, é preciso produzir e comunicar com as mídias e tecnologias também no ambiente educativo. Além disso, segundo Belão (2010, p. 144), “o professor, ao dominar o saber relativo às tecnologias, criará condições para que o aluno, em contato crítico com as tecnologias da/na escola, consiga lidar com essas tecnologias sem ser dominado por elas.”

Por tudo isso, destaca-se o quanto é fundamental que sejam propostas políticas públicas que promovam a formação dos professores, capacitando-os para explorar e gerar, em maior e ascendente relação com a vida, conteúdos e práticas envolvendo as TDIC. A alfabetização e o letramento midiático e tecnológico são indispensáveis no sentido de qualificar o professor, gerar inclusão digital para os alunos e tornar ambos sujeitos ativos na transformação e melhoria da educação e da sociedade. Representam a possibilidade de ampliar o alcance educacional tornando-os cidadãos capazes de escolher, usar, compreender criticamente, criar, comunicar, produzir conteúdos, interagir, projetar e inventar com as novas mídias e ferramentas presentes nas tecnologias da comunicação e da informação. Lopes (2009) reforça a importância dessa formação:

Já não é suficiente saber ler e escrever para se compreender o mundo; hoje se faz também necessário ler e escrever digitalmente, conhecer e saber utilizar as tecnologias que estão inseridas no contexto do nosso dia-a-dia e seus respectivos códigos, um constante renovar-se. (LOPES, 2009, p.168)

Se ao discutir a função social da escola se evidencia as relações entre comunicação, tecnologia e educação, ao refletir sobre a construção do conhecimento na sala de aula em uma sociedade midiática e tecnológica, é preciso ressignificar as crenças pedagógicas que envolvem o aprender e ensinar. Moran (2000) adverte que

[...] ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial (MORAN, 2000, p. 63).

Em acordo com o autor, entende-se que a ideia de uma educação concebida como processo neutro, sem significantes e significados, com função e alcance estritamente escolar, vazia de sentidos cognitivos, afetivos e contextuais, com ênfase no acúmulo, na memorização e na reprodução de informações, em que quem aprende o faz receptiva e passivamente, e quem ensina o faz de modo erudito, inerte, imutável, mostra-se no mínimo inadequada ao panorama contemporâneo já exposto. Não por isso se extinguiu totalmente do cenário educacional. Suas opções teóricas e práticas pedagógicas persistem pelo viés da estrutura do sistema escolar legitimando a produção e manutenção do movimento de interdição e exclusão do conhecimento e do sujeito que aprende nas escolas.

Para delinear os caminhos de um paradigma divergente desta situação, é necessário olhar para a produção do conhecimento em aula de um modo diferenciado, assumindo-se a postura de que todos são potencialmente ativos, podem aprender e aprendem o tempo todo, em qualquer lugar e em interação com os outros e com tudo que o cerca. Na visão de Moran (2018),

Aprendemos ativamente desde que nascemos e ao longo da vida, em processos de design aberto, enfrentando desafios complexos, combinando trilhas flexíveis e semi estruturadas, em todos os campos (pessoal, profissional, social) que ampliam nossa percepção, conhecimento e competências para escolhas mais libertadoras e realizadoras. A vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamento de desafios cada vez mais complexos. (MORAN, 2018, n.p.)

Dessa forma, para Becker (2013), as escolas deveriam ser como

oficinas de conhecimento, onde professores e alunos possam trocar experiências e informações e aprenderem juntos; desenvolvendo capacidades e não apenas acumulando conteúdos. [...] Ou seja, devemos deixar mais de lado a ideia de escola enquanto um auditório, [...] e devemos focar numa escola enquanto laboratório de experimentação, de invenções de coisas, de conhecimentos e de teste de hipóteses. (BECKER, 2013, n.p.)

É importante salientar que tais mudanças de concepção são indispensáveis para a concretização das transformações educacionais que se almeja, pois a simples inserção da educação midiática e tecnológica nos currículos e/ou seu uso nas práticas escolares não garante avanços significativos ou resolve os problemas enfrentados pela comunidade educativa.

Muitas vezes, os processos que levam a essas mudanças são impulsionados pela legislação que, ao modificar-se, impacta e influencia diretamente o perfil dos profissionais e de suas práticas, fazendo-os repensar, discutir, engajar-se, questionar ou refutar pressupostos em sua implementação. O percurso metodológico utilizado neste estudo possibilitou o diálogo permanente entre a revisão da literatura sobre a temática proposta e os dados oriundos da pesquisa documental nas legislações que tratam das diretrizes curriculares da educação básica e da formação inicial de professores. O contato concomitante bibliografia/documentos fez-se essencial para a compreensão dos marcos teóricos que inserem e incentivam as mudanças paradigmáticas e estruturais nos currículos e práticas educativas a partir dos documentos analisados, assim como dos diversos aspectos que envolvem sua efetivação. Vale ressaltar que ao abordar tais documentos pretende-se um olhar sobre o “recorte” da cultura digital e das inovações educacionais no contexto da formação docente inicial, sem aprofundar análises sobre as limitações e controvérsias que ora podem apresentar e que têm sido discutidas por especialistas e entidades educacionais.

### 3 AS METODOLOGIAS ATIVAS E AS TDIC NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Aprender, reaprender, construir, reconstruir faz parte do processo formativo dos professores. Ocorre que, frequentemente, em suas narrativas e práticas evidenciam-se resistência, medos, angústias e uma certa indiferença/alienação diante das transformações. Como se ainda fosse possível ensinar como vinha-se ensinando, muitas salas de aula permanecem estáticas em termos de metodologias e modos de comunicação/relação professor-aluno. Há aqueles que “empurram” o compromisso com a mudança para as novas gerações de ensinantes, os que ainda estão nas escolas e universidades a “se formar” no Curso Normal, Pedagogia ou Licenciaturas diversas, adiando a ação disruptiva e eximindo-se de buscar, arriscar, experimentar e inovar em suas aulas, negligenciando sua própria formação, entendida hoje como permanente e continuada.

Nóvoa (1992) adverte que a formação de professores

[...] deve ser concebida como um dos componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação (NÓVOA, 1992, p. 17)

Nessa perspectiva, há um entrelaçamento entre a formação inicial e a formação continuada dos professores, uma vez que quem “forma”, também está em “formação”. Além disso, não se pode esquecer que o ser/fazer de um professor se dá ao longo de sua trajetória escolar como um todo, desde as primeiras vivências como estudante, e por isso, os modelos nos quais foi ensinado tendem a ser reproduzidos em sua prática como ensinante. Num movimento consciente em favor da mudança educacional, há que se vivenciar nos cursos de formação inicial experiências que deem conta principalmente das mudanças paradigmáticas necessárias à concretização de um novo perfil de professor/professora e de novos processos de ensino e aprendizagem. Ainda em acordo com Nóvoa (1992, p. 17), “a mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula”.

Para Sampaio e Leite (2010), ao se discutir a formação docente para a contemporaneidade, torna-se necessário repensá-la tanto em seu estágio inicial quanto continuado, reavaliando-a e redimensionando-a em sintonia com o processo de mudança:

A reflexão a respeito da necessidade da inserção crítica de todos nós na sociedade tecnológica e da responsabilidade da escola e do professor para que este processo se concretize, vem demonstrar a preocupação com um tipo de formação que capacite o professor a enfrentar os novos desafios que a dinâmica desta sociedade traz. (SAMPAIO; LEITE, 2010, p. 13)

Condição também apontada pela BNC - Formação (Resolução CNE/CP nº2, de 20 de dezembro/2019, alterada pela Resolução CNE/CP nº2, de 30 de agosto/2022.):

Art. 8º Os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos:  
IV - emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de competências sintonizadas com as previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo (BRASIL, 2019, p. 5)

Ao dialogar com estas afirmações, primeiramente é imperativo pensar a educação a partir da ideia de formar pessoas criativas e críticas não apenas para o uso das mídias e

tecnologias, mas para todas as dimensões da vida e esferas da sociedade. Afinal, como bem lembra Moran (2017),

[...] as tecnologias digitais hoje são muitas, acessíveis, instantâneas e podem ser utilizadas para aprender em qualquer lugar, tempo e de múltiplas formas. O que faz a diferença não são os aplicativos, mas estarem nas mãos de educadores, gestores (e estudantes) com uma mente aberta e criativa, capaz de encantar, de fazer sonhar, de inspirar. (MORAN, 2017, p. 1)

O pensamento autônomo, criador, reflexivo e questionador deve permear todas as ações educativas, pois pessoas com tais habilidades compreendem melhor o contexto em que vivem, identificam novas possibilidades em diferentes lugares e situações, geralmente encontram respostas inovadoras perante os desafios cotidianos, respeitam e valorizam a diversidade e pluralidade de ideias, identidades, culturas, conhecem melhor a si mesmas e são mais abertas à uma convivência harmônica, justa e democrática, e por isso, estariam em melhores condições de acompanhar e participar ativamente do movimento constante de invenção, mudança e progresso como sociedade. Segundo Moran (2007, p. 87), “necessitamos urgentemente dessas pessoas para mudar o enfoque fundamental das práticas educacionais, para vivenciar práticas mais ricas, abertas e significativas de comunicação pedagógica inovadora, profunda, criativa, progressista”.

Só dará conta dessa missão, o professor que enquanto estudante-educador em formação, constituir suas competências profissionais tendo tais princípios como base de sua formação e como pilares de seu processo de atualização e aperfeiçoamento. Almeida (2018), explicita esse ponto de vista ao afirmar que

a formação do professor também deve se pautar pela atividade criadora, reflexiva, crítica, compartilhada e de convivência com as diferenças, usando as mídias e as tecnologias como linguagem e instrumento da cultura, estruturantes do pensamento, do currículo, das metodologias e das relações pedagógicas (ALMEIDA, 2018, p. 16)

Tal pensamento aponta a preparação dos professores (inicial, em serviço e em “*lifelong learning*”<sup>3</sup>) como algo capaz de reconfigurar não só as relações com os conteúdos midiáticos e tecnológicos, mas também a escola tradicional, traçando novas maneiras de ser e estar em sala de aula.

Não tão novas, pode-se assim dizer, já que as características e princípios que norteiam estas mudanças têm sido difundidas desde o surgimento da Escola Nova de John Dewey e acompanham estudos, experimentações, desenvolvimento e avanços em áreas como a neurociência, a psicologia, a antropologia, a didática, entre outras, e já há algum tempo almeja-se concretizar mudanças metodológicas que, alicerçadas em pressupostos epistemológicos interacionistas, possam redimensionar e validar a aprendizagem ativa, criativa, interativa e significativa.

Dessa forma, a formação dos professores redimensiona-se, não pelo entendimento único e simplista da presença/uso de ferramentas midiáticas e tecnológicas nos currículos e nos ambientes de aprendizagem, mas sim pelas possibilidades de desenvolver as competências necessárias ao perfil de educador e de práticas inovadoras por meio da integração entre metodologias ativas, modelos híbridos e tecnologias digitais em suas experiências formativas como um todo.

Sobre estes elementos, Moran (2018) argumenta que a aprendizagem ativa

[...] dá ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando,

<sup>3</sup> termo inglês que, em tradução livre, significa “aprendizado ao longo da vida”, “formação contínua”

desenhando, criando, com orientação do professor; a aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo. Híbrido, hoje, tem uma mediação tecnológica forte: físico-digital, móvel, ubíquo, realidade física e aumentada, que trazem inúmeras possibilidades de combinações, arranjos, itinerários, atividades. (MORAN, 2018, p. 1)

Em complemento, pode-se mais uma vez ressaltar que as metodologias ativas trazem consigo a superação das práticas tradicionais, propondo a aprendizagem por meio da experiência que promove a autonomia. Já os modelos híbridos de atividades e tecnologias trazem a multiplicidade e diversificação de maneiras do aprender e ensinar, em sala de aula e para além dela, ampliando as possibilidades educativas e formativas, em ambientes formais e não-formais, físicos e virtuais, online e offline, analógicos e digitais...

Sendo assim, pode-se falar sobre a construção de uma nova identidade e cultura profissional docente. Para Kenski (2013),

poderíamos pensar na proposta de um professor intelectualmente bem informado com capacidade para refletir e interagir com as informações e inovações e com autonomia para pensar e reprogramar a sua própria prática sabendo identificar seus limites e buscando as mais adequadas formas de atualização pedagógica e cultural para obter melhores resultados em seu desempenho profissional. (KENSKI, 2013, p. 126)

Essas novas expectativas e exigências quanto ao perfil do educador estão presentes também nos documentos norteadores da educação brasileira. Tanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quanto a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) referenciam a imersão da escola no contexto da cultura digital, assim como as competências e habilidades necessárias à implementação das TDIC nos currículos e práticas pedagógicas dos cursos de formação de professores, e nas ações docentes decorrentes destes.

Sobre isso, da BNCC pode-se transcrever quatro das dez competências estabelecidas para a Educação Básica, entre inúmeras outras indicações de habilidades e objetos do conhecimento nos diversos componentes curriculares que compõem o documento:

#### 1. Conhecimento

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre os mundos físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade. Continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

#### 2. Pensamento científico, crítico e criativo

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

#### 4. Comunicação

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

#### 5. Cultura Digital

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9)



Tais competências, em especial a competência 5, reconhecem a importância das mídias e tecnologias no desenvolvimento de todas as áreas, e estabelecem o conhecimento sobre o pensamento computacional, o uso das ferramentas, as práticas de interação multimidiática e multimodal, e os impactos da cultura digital sobre a vida das pessoas. Além disso, em relação às TDIC demonstram que “não se trata de utilizá-las somente como meio ou suporte para promover aprendizagens ou despertar o interesse dos alunos, mas sim de utilizá-las com os alunos para que construam conhecimentos com e sobre o uso dessas...” (BRASIL, [2019]), promovendo maior engajamento dos estudantes e professores, contribuindo para com a democratização ao acesso, incluindo-os no mundo digital, e preparando-os não apenas para o consumo, mas também para a produção destas em seus contextos.

Já a BNC-Formação preconiza as competências profissionais gerais e específicas que o educador precisa quanto ao conhecimento, prática e engajamento profissional, evidenciando a inserção da educação midiática e tecnológica em vários momentos do documento:

- Nas Competências Gerais Docentes

2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens (BRASIL, 2019, p. 13)

- Na dimensão do Conhecimento Profissional - habilidades:

- 1.2.3 Conhecer os contextos de vida dos estudantes, reconhecer suas identidades e elaborar estratégias para contextualizar o processo de aprendizagem.
- 1.2.6 Adotar um repertório adequado de estratégias de ensino e atividades didáticas orientadas para uma aprendizagem ativa e centrada no estudante.
- 1.3.2 Compreender os objetos de conhecimento que se articulem com os contextos socioculturais dos estudantes, para propiciar aprendizagens significativas e mobilizar o desenvolvimento das competências gerais.
- 1.3.3 Conhecer o desenvolvimento tecnológico mundial, conectando-o aos objetos de conhecimento, além de fazer uso crítico de recursos e informações.(BRASIL, 2019, p. 15-16)

- Na dimensão da Prática Profissional - habilidades:

- 2.1.4 Identificar os recursos pedagógicos (material didático, ferramentas e outros artefatos para a aula) e sua adequação para o desenvolvimento dos objetivos educacionais previstos, de modo que atendam as necessidades, os ritmos de aprendizagem e as características identitárias dos estudantes.
- 2.1.5 Realizar a curadoria educacional, utilizar as tecnologias digitais, os conteúdos virtuais e outros recursos tecnológicos e incorporá-los à prática pedagógica, para potencializar e transformar as experiências de aprendizagem dos estudantes e estimular uma atitude investigativa.
- 2.3.5 Fazer uso de sistemas de monitoramento, registro e acompanhamento das aprendizagens utilizando os recursos tecnológicos disponíveis.
- 2.4.1 Desenvolver práticas consistentes inerentes à área do conhecimento, adequadas ao contexto dos estudantes, de modo que as experiências de aprendizagem sejam

ativas, incorporem as inovações atuais e garantam o desenvolvimento intencional das competências da BNCC.

2.4.5 Usar as tecnologias apropriadas nas práticas de ensino. (BRASIL, 2019, p. 17-18)

- Na dimensão do Engajamento Profissional - habilidades:

3.2.3 Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades e necessidades dos estudantes, bem como ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico para garantir a inclusão, o desenvolvimento das competências da BNCC e as aprendizagens dos objetos de conhecimento para todos os estudantes.

3.2.5 Construir um ambiente de aprendizagem que incentive os estudantes a solucionar problemas, tomar decisões, aprender durante toda a vida e colaborar para uma sociedade em constante mudança.

3.3.2 Trabalhar coletivamente, participar das comunidades de aprendizagem e incentivar o uso dos recursos tecnológicos para compartilhamento das experiências profissionais.

3.4.3 Saber comunicar-se com todos os interlocutores: colegas, pais, famílias e comunidade, utilizando os diferentes recursos, inclusive as tecnologias da informação e comunicação. (BRASIL, 2019, p. 19-20)

Como é possível perceber, ser professor/professora, formar-se e atuar na e para a contemporaneidade é um processo complexo e desafiador, no qual a utilização das TDIC deve estar ancorada numa perspectiva reflexivo-crítica, pois como Freire (2000, p. 46) reforça, “quanto maior vem sendo a importância da tecnologia hoje, tanto mais se afirma a necessidade de rigorosa vigilância ética sobre ela.” Uma vez que as TDIC potencializam a criação de um ambiente ativo, interativo, criativo e cooperativo para a aprendizagem, preconiza-se uma formação docente em que, na visão do mesmo autor,

O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo. (FREIRE, 2000, p. 46)

Ao direcionar-se o foco dessa afirmação para a formação inicial de professores, percebe-se que as mudanças e transformações na educação ocorrerão à medida que nesse processo de reformulação dos cursos e implementação das novas diretrizes curriculares previstas nos documentos orientadores, a comunidade educativa como um todo considerar, como argumenta Kenski (2007), que é justamente na intencionalidade consciente e crítica da presença e uso das TDIC que são delineadas as relações de poder imbricadas entre as ações dos sujeitos no cotidiano social e o conhecimento a ser ensinado, o papel do professor e a exploração das tecnologias disponíveis para garantir melhor aprendizagem pelos alunos na escola.

#### **4 FORMAÇÃO DOCENTE NO RS: UM OLHAR SOBRE A RESOLUÇÃO CEEd/RS nº 0371/2022**

Dentre as recentes políticas de formação de professores, é possível destacar a Resolução CEEd/RS nº 0371, homologada em 14 de setembro de 2022, que fixa para o Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, normas complementares à implementação das Diretrizes Curriculares para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e ao se propor conhecer e discutir tal resolução, primeiramente faz-se necessário caracterizar a modalidade do Curso Normal em seu alcance e representatividade no contexto da formação da educação gaúcha. Neste sentido, Sarmiento (2018, p. 14), observa que “o Curso Normal traz consigo uma historicidade que iniciou há mais de 149 anos no Rio Grande do Sul”,

e destaca sua relevância ao pontuar ainda que “este curso profissionalizante serviu como porta de entrada à docência para muitos profissionais da educação gaúcha, habilitando milhares de professores e professoras a lecionar em escolas do Rio Grande do Sul”.

Essa presença e forte influência estende-se aos dias atuais e compõe o cenário educacional do Estado, como cita o Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio:

Conforme dados do Censo Escolar 2020, no Rio Grande do Sul, 108 instituições de ensino ofertam o Curso Normal, das quais 99 são escolas Estaduais, 02 Municipais e 05 Particulares, em um total de 10.871 matrículas. Esses dados refletem o sucesso do Curso Normal, de relevância histórica, comprovado pelo número de matrículas que se mantém, segundo dados do Censo Escolar realizado anualmente pelo INEP, no Rio Grande do Sul.” (RCGEM, 2021, p. 48)

O mesmo documento reforça que o Estado “possui uma cultura de valorização e manutenção da formação inicial de nível médio para professores atuarem na docência da Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, amparando-se no Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), cuja redação foi dada pela Lei nº 13.415/2017, que admite o Curso Normal “como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental” (RCGEM, 2021, p. 48). Além disso, indica que tal documento integra as alterações advindas do contexto legal da BNCC para o Ensino Médio, acompanhando também as premissas da BNC-Formação:

O currículo do Curso Normal deverá ser constituído por Formação Geral Básica, com unidades curriculares que contenham formação ampla e específica bem como a trilha formativa Educação para Formação Docente – Curso Normal de Nível Médio, que contemple a formação inicial e qualitativa do estudante, desenvolvendo as dez competências previstas na BNCC, Projeto de Vida e unidades curriculares eletivas. [...] As unidades curriculares eletivas promovem a expansão e a articulação de temáticas contemporâneas ligadas à formação de professores. (RCGEM, 2021, p.50)

A Resolução CEEed nº371/2022, destinada à atualização das normas orientadoras para oferta destes cursos de formação docente inicial, em sua justificativa também reconhece e corrobora a importância da modalidade:

A oferta do Curso Normal, como modalidade de formação profissional em nível médio, no Rio Grande do Sul, é considerada uma modalidade singular na área da educação, no contexto escolar, para os jovens que buscam a formação inicial para a docência. (CEEed nº371/2022)

Tais informações demonstram que ao longo dos anos, o Curso Normal vem acompanhando as mudanças na educação brasileira, buscando manter sua identidade e ter sua presença garantida, reconhecida e valorizada na formação profissional dos educadores, com sua proposta formativa-profissionalizante concretizada na regulação das políticas públicas atuais.

Dessa forma, conectada com os processos de mudança, a resolução CEEed nº371/2022 traz de modo marcante e acentuado, entre outras ponderações, a preocupação com o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso das TIC no processo de ensino e aprendizagem dos futuros professores, referendando as diretrizes relativas à cultura digital e à alfabetização tecnológica e midiática da BNCC, do RCGEM, da BNC-Formação e da BNCC-Computação.

Alguns trechos desta resolução servirão de base para discussão e reflexão deste estudo a partir de agora.

Em seu art.9º, ao tratar da organização pedagógica do Curso Normal, apontando que esta deve preconizar a BNC-Formação, nas três dimensões que fazem parte da competência profissional docente - conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, cita que

§5º As práticas devem ser desenvolvidas desde o início do Curso Normal, associadas às metodologias ativas e ao emprego das inovações, das linguagens digitais e ao compromisso com a igualdade e equidade educacional; devem apresentar as competências essenciais e específicas do profissional da educação básica que precisam ser desenvolvidas, durante todo o percurso de formação do professor, isto é, desde a formação inicial até o final da trajetória da carreira docente. (CEEd, nº371/2022, fl. 8)

As práticas de ensino a serem realizadas no decorrer do curso, diante dos processos formativos, evidenciam as relações entre teoria e prática e têm por finalidade proporcionar ao estudante normalista vivências pedagógicas em sala de aula, desenvolvendo atividades de observação, monitoria e regência em escolas da Educação Infantil e Anos Iniciais, com orientação e acompanhamento de professores formadores e professores mentores. São situações que promovem o protagonismo do estudante normalista, que de modo aberto à percepção e reflexão dos impactos da cultura digital no processo educativo, poderá realizar a construção consciente e crítica de sua prática pedagógica, qualificando-a, e constituindo sua identidade profissional em um novo olhar sobre o ser e o fazer do educador na sociedade. Tal relevância é reafirmada na Resolução CEEd nº371/2022, no texto de sua justificativa:

É imprescindível que o futuro professor possa, em seu curso de formação inicial, vivenciar situações que o possibilitem ter a autonomia para construir e desenvolver, no seu espaço profissional, competências e habilidades capazes de articular e sintetizar saberes de modo atraente para o protagonismo e ampliação da aprendizagem das crianças e estudantes. (CEEd, nº371/2022, fl. 22)

Com o fazer, mobilizam-se mais condições de desenvolver as competências e habilidades - pesquisar, experimentar, testar, assumir mais riscos e refletir sobre as tentativas, acertos e erros, para depois, junto com o professor formador e colegas de curso fazer as conexões teóricas que dão sentido ao que foi anteriormente estudado, proposto e vivenciado, num processo contínuo de ação-reflexão-ação. Aprender a ser professor, em contato direto com a realidade escolar, aplicando e exercitando as metodologias ativas e o emprego das inovações, dará ao estudante normalista o embasamento teórico-prático necessário para implementar as tecnologias digitais em sua prática como docente.

No art.11, §1º, ao se referir à organização curricular da Trilha dos Anos Iniciais, aponta como um dos cinco eixos para a matriz curricular, que sejam incluídas as diretrizes da BNCC- Computação para compor as Didáticas Específicas. No §2º, estabelece que o professor de Anos Iniciais deverá “XI – dominar as tecnologias digitais para seu desenvolvimento, para o seu trabalho e para potencializar as aprendizagens dos estudantes”, e “XII – saber trabalhar as Competências da BNCC - Computação”. (CEEd, nº371/2022, fl.9)

Desse modo, em sua formação, o futuro educador deverá, além de desenvolver em si competências e habilidades referentes aos eixos do pensamento computacional, tecnologia digital e cultura digital, conhecer, compreender e saber planejar e desenvolver estratégias, atividades e recursos que deem conta dos objetivos de aprendizagem previstos às etapas da Educação Infantil e Anos Iniciais, garantindo a adequação às características, necessidades e potencialidades de cada faixa etária dentro do processo de ensino e aprendizagem. O uso pedagógico qualificado dos conteúdos e recursos disponíveis a partir das tecnologias digitais está basicamente atrelado ao modo que os professores compreendem a inserção da mídia e da tecnologia em sua práxis pedagógica, e às suas competências quanto à alfabetização e letramento digital aplicado à Educação.

A possibilidade de haver um componente curricular na área das Didáticas Específicas com essa finalidade, possibilita romper o paradigma tradicional que concebe a mídia e a tecnologia como meras ferramentas a serviço do ensino, compreendendo-as como uma nova

cultura, dialogando com os discursos e práticas comunicativas e educacionais que dela emergem e tomando-as como objetos de conhecimento. Isso poderá oferecer ao estudante normalista o estudo e a experimentação sistemática sobre o que e como ensinar, considerando para quem e porquê isso se faz, problematizando e orientando suas futuras ações docentes.

O art.15 trata das Tecnologias inseridas no Currículo, e estabelece que “o uso de tecnologias deve integrar o Currículo do Ensino Médio – Curso Normal, de modo a ser parte do processo de ensino e aprendizagem” (CEEd, nº371/2022, fl.10), além de fazer especificações importantes sobre essa questão.

No § 1º, estabelece que

o Curso Normal precisa formar professores capazes de estruturar e implementar práticas pedagógicas, apoiadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), de modo criativo e motivador, que resulte no engajamento e na aprendizagem dos estudantes (CEEd, nº371/2022, fl.10)

Para se concretizar essa formação é preciso proporcionar aos estudantes normalistas liberdade e autonomia para pensar, inventar, criar, buscar ajuda, testar, errar, fazer de novo, brincar, se divertir e descobrir o prazer de aprender. Como diz Resnick (2021, p. 1), para que as crianças e jovens possam bem viver o presente e o futuro, “o conhecimento, por si só, não é suficiente: elas precisam aprender a usar esse conhecimento com criatividade.” Assim, formar sujeitos, futuros educadores, em uma nova relação com as mídias e as ferramentas tecnológicas, se faz com conteúdos e práticas que estimulam a curiosidade e o protagonismo, que possibilitam explorar o mundo e os objetos de conhecimento, que sejam experiências de observação, escuta, “mão na massa”, de vivência sensorial, interativa e com senso de coletividade, de conexão com o analógico e com o digital, que considerem atividades criativas, críticas e interdisciplinares.

Em complemento, o §2º da Resolução determina que a competência 5 da BNCC deve “integrar o currículo do Curso Normal e servir como elemento norteador para a formação de professores”.<sup>4</sup> (CEEd, nº371/2022, fl.10) Ou seja, ao constituir-se o currículo do Curso Normal, deve-se integrar a cultura tecnológica em sua práxis educativa como um todo, para que conteúdos curriculares e metodologias possam também se ressignificar no universo da cultura digital e da aprendizagem significativa, visando a formação integral e a capacitação profissional dos estudantes normalistas, colocando-os no centro do processo de aprendizagem, alinhando as experiências pedagógicas às demandas contemporâneas, e assim, formar protagonistas, capazes não apenas de consumir informação, e sim alcançar a posição de quem interage crítica e criativamente sobre o conhecimento, a cultura e a tecnologia, conectando-os ao seu cotidiano também como produtores e co-criadores.

Sobre a organização curricular é assim detalhado na Resolução (CEEd, nº371/2022):

§ 3º A organização curricular, com o uso de tecnologias, precisa considerar a análise do contexto, a opção por ferramentas e recursos disponíveis, a definição dos objetivos de aprendizagem, assim como o estabelecimento da metodologia para o uso dessas tecnologias nos ambientes de aprendizagem e a avaliação de seu emprego no processo de ensino e aprendizagem.

§ 4º A organização curricular deve prever o trabalho em três dimensões:

I – aprendizagem colaborativa prevista para a criação de comunidades de aprendizagem e promoção colaborativa de troca de experiências;

---

<sup>4</sup> “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética, nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018)”

- II – personalização da aprendizagem para a formação do professor e de seus futuros estudantes; e
- III – intencionalidade no uso das tecnologias para planejar e gerir aprendizagens em diferentes ambientes. (CEEd, nº371/2022, fl.10)

Essas dimensões carregam em si a potencialização de uma perspectiva dialógica, por meio da qual o educador atua como mediador, incorporando ao seu fazer as potencialidades comunicacionais e pedagógicas das mídias e ferramentas tecnológicas e digitais, tornando o processo de aprendizagem mais colaborativo e significativo aos estudantes. A crescente participação de estudantes e professores em redes com pessoas com as quais partilham interesses, práticas, conhecimentos e valores, sem limitações espaciais, temporais e institucionais mostra o quanto a interação e a interatividade podem ser determinantes na forma de ver, sentir, pensar, expressar e agir no mundo.

O desafio da escola é, então, praticar essa interação e interatividade também nos processos de ensinar e aprender. Pensar, fazer e aprender em rede promove uma melhoria contínua da prática educativa, fazendo com que cada estudante e cada professor possa contribuir com a formação de seus pares, potencializando o ensino e a aprendizagem como um todo. Ao personalizar experiências, com espaços e tempos para a invenção e a inovação, indo ao encontro das necessidades e expectativas dos estudantes, possibilita-se que a cada nova associação de conteúdos às suas estruturas cognitivas, estabelecendo relação com seus conhecimentos prévios e contextos de vida, possa haver um ganho significativo para eles, evitando uma aprendizagem mecânica. Segundo Moran (2018, n.p.), “o professor torna-se, cada vez mais, um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora.”

O art.25, ao tratar da Docência em Curso Normal, prevê em seu §3º, que aos professores que atuam como docentes do curso “deverá ser garantida pela escola, a formação continuada de professores, [...] com ênfase na organização geral da BNCC, do RCG e o desenvolvimento de competências e habilidades” (CEEd, nº371/2022, fl.13) e estabelece que, entre outras orientações, seja sobre

- III – o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC, a serviço efetivo da aprendizagem das competências dos normalistas, para a sua prática docente e desenvolvimento das Competências e habilidades da BNCC – Computação. (CEEd, nº371/2022, fl.14)

Um dos principais e atuais desafios do professor é o fato de que ele mesmo ainda precisa assimilar o conhecimento e as habilidades da era digital enquanto ensina uma geração de nativos digitais, considerando que estes também estão se alfabetizando tecnologicamente: não é porque são nativos digitais que dominam tudo - muito será apresentado a eles no ambiente escolar como ferramentas para a aprendizagem e, no caso dos estudantes normalistas, para o ensino também.

Este indicativo da resolução reforça a necessidade de abordar as TDIC com mais atenção na formação do professor, ou seja, não basta prever a inserção de conteúdos e práticas que as envolvem, é preciso pensar em como fazê-lo para que realmente tenha significado aos professores formadores e em consequência, para os estudantes normalistas. É fundamental que cada professor “considere a experiência de aprender por meio de tecnologias digitais como um recurso importante em seu próprio desenvolvimento profissional” (BACICH, 2018, n.p.) Não é apenas usar ou aprender sobre as TDIC, e sim fazer da escola um espaço de promoção da aprendizagem por meio delas, com elas e para elas. Além disso, para Modelski, Giraffa e Casartelli (2019, p.6) “[...] a formação docente, seja ela inicial ou continuada, necessita da articulação das necessidades do contexto social às práticas pedagógicas. Trata-se de uma articulação que envolve competências relacionadas ao uso das TDs.” Para os mesmos autores,

tais competências são constituídas por um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que fazem parte da fluência digital, entendida como “utilização dos recursos tecnológicos de modo integrado, em que o professor faz uso dos artefatos e produz conteúdo/material através dos mesmos de forma crítica, reflexiva e criativa”. (Modelski, Giraffa e Casartelli, 2019, p. 6)

Para que os professores desenvolvam estas competências, a formação docente deve agregar conhecimentos teóricos e práticos sobre as TDIC, a fim de contribuir para sua alfabetização e letramento tecnológico, e para uma escolha consciente de metodologias no uso dessas ferramentas em sala de aula. Um domínio crescente da linguagem digital aliada ao saber didático, ajudará o professor a pensar, planejar e experienciar a educação em novas possibilidades.

Ao tratar dos “Requisitos Especiais de Infraestrutura”, a Resolução traz em seu art.31, orientações sobre dispor de “sala maker para o desenvolvimento de habilidades de criar e construir materiais didáticos pedagógicos com o auxílio de ferramentas aliadas à tecnologia, bem como desenvolver o pensamento crítico, raciocínio e criatividade” e também de “ambientes com tecnologias digitais para o desenvolvimento de aprendizagens digitais, bem como para potencializar as aprendizagens dos estudantes quanto às Competências da BNCC Computação.” (CEEd, nº371/2022, fl.16)

Espaços como esses agregam muito aos cursos de formação, pois trazem consigo a leveza de aprender a ensinar com imaginação e diversão ao proporcionar experiências interativas diversificadas, como por exemplo uma gamificação analógica, uma construção com blocos coloridos ou o uso da realidade aumentada. Neste contexto, eles representam, nas palavras de Almeida (2018), uma proposta mais significativa aos aprendizes da cultura digital, mais próxima às suas expectativas quanto ao ensino e à sua própria aprendizagem e desenvolvimento.

Porque construir conhecimento não é uma atividade exclusivamente cognitiva, pensante, teorizante. Apesar de ser muito séria, não precisa ser entediante. Aprender como se ensina a uma criança criando, manipulando e construindo diferentes materiais e recursos, testando projetos, trocando ideias e cooperando, utilizando-se ou não das tecnologias e dos recursos digitais, oportuniza ao estudante normalista, o desenvolvimento do pensamento e da atitude criativos, autônomos e colaborativos, essenciais ao fazer docente.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As reflexões desenvolvidas neste estudo, discutiram os impactos da cultura digital sobre a função social da escola e a construção do conhecimento na sociedade contemporânea, com destaque para as possibilidades de qualificar as experiências da formação docente a partir da inserção das metodologias ativas e das TDIC nos currículos e vivências dos cursos de formação inicial, e propiciaram dimensionar alguns possíveis desafios no desenvolvimento das competências necessárias ao perfil de educador e de práticas educativas para integrar a educação ao ecossistema cultural, comunicacional e tecnológico emergente.

Por meio do entrelaçamento entre a revisão bibliográfica e a pesquisa documental proposta, foi possível evidenciar que as atuais diretrizes educacionais brasileiras orientam que a formação inicial do professor precisa ser um espaço onde as especificidades das competências e habilidades profissionais possam ser repensadas, contemplando o planejamento e desenvolvimento de práticas inovadoras e dinâmicas comunicacionais interativas, como estratégias de ensino e aprendizagem pensadas no contexto da cultura digital e que evidenciam a desconstrução de modelos pedagógicos lineares, explorando as diversas possibilidades de elaboração e experimentação de práticas pedagógicas mediadas pelas TDIC.

Além disso, mostram ser fundamental proporcionar aos futuros docentes e seus professores formadores, atividades que os levem a experimentar e a refletir criticamente sobre

novos modos de interação e produção do conhecimento advindos da incorporação das TDIC como elementos estruturantes de processos e relações em sala de aula, discutindo o uso pedagógico das mídias e tecnologias como instrumentos mediadores da aprendizagem e da constituição de sua identidade e subjetividade como educadores. A inserção da educação midiática e tecnológica nas escolas implica condições de escolha, aplicação e avaliação consciente, problematizadora e ética por parte de quem educa.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que a Resolução CEE/RS nº371/2022 trouxe visibilidade e legitimidade para um processo de arejamento e revitalização do Curso Normal e de suas instituições formadoras, considerando aqui as escolas que ofertam esta modalidade como formação docente inicial no Rio Grande do Sul, dando condições para sua continuidade em meio às demandas do mundo contemporâneo e das reformas educacionais em trânsito. Não por isso, esse processo estará isento de desafios, uma vez que tais instituições estão inseridas, como as demais escolas brasileiras, em um panorama maior, que respeitando especificidades, regionalidades e alguns avanços significativos, expõe problemas pontuais que não podem ser minimizados diante dos interesses e intencionalidades das políticas públicas.

Ao se analisar as possibilidades de desenvolver as competências necessárias ao perfil de educador e de práticas inovadoras a partir da presença das TDIC nos currículos e vivências formativas, pode-se indicar também alguns pontos de enfrentamento pelas instituições formadoras na operacionalização das diretrizes que orientam a formação de professores:

- integrar a mídia e a tecnologia ao ensino e aprendizado escolar, já que o acesso e uso muitas vezes está limitado ao consumo de informações aleatórias e ao lazer, tanto por parte de alunos quanto por professores;

- superar a visão utilitarista das TDIC e nesse caso vale lembrar que precisa fazer sentido para o professor para que faça sentido ao aluno;

- estruturar as escolas com equipamentos tecnológicos e ferramentas digitais para as atividades de construção do conhecimento e experimentação;

- gerenciar a alfabetização e o letramento tecnológicos dos professores formadores ao passo que alfabetizam e letram os estudantes normalistas e estes, por sua vez, em suas práticas supervisionadas, as crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais;

- ampliar o acesso à educação midiática e tecnológica no espaço escolar por meio de práticas pedagógicas interativas, criativas e colaborativas, conectando-as ao exercício cotidiano da cidadania; e

- formar professores em uma nova cultura de aprendizagem e assim fomentar uma nova cultura de ensino.

Investir na qualificação das experiências da formação docente é multiplicar intensamente as pontes e impulsionar o derrocar dos muros. Dialogar sobre os desafios e os caminhos possíveis desta jornada de transformações é o primeiro passo para se progredir qualitativamente. Por isso, as questões trazidas para reflexão e debate não se encerram com este estudo. Outrossim, podem representar contribuições significativas para outras pesquisas no acompanhamento dos processos de implementação da educação midiática e tecnológica na formação docente, contribuindo para a constituição de uma nova escola, que aceita o desafio da mudança, explora novas ideias e desenvolve estratégias para formar educadores alinhados com as necessidades e possibilidades de seu tempo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. **Apresentação.** Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico] / Org. Lilian Bacich, José Moran. Porto Alegre: Penso, 2018 e-PUB.



BACICH, Lilian. **Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas.** Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico] / Org. Lilian Bacich, José Moran. Porto Alegre: Penso, 2018 e-PUB.

BECKER, Fernando. **As escolas deveriam ser oficinas de conhecimento.** [Entrevista concedida a] Davi Lira. Porvir. 22/10/2013. Disponível em: <https://porvir.org/as-escolas-deveriam-ser-oficinas-de-conhecimento/> Acesso em: 16 fev. 2023.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** José Manuel Moran, Marcos T. Masetto. Campinas, SP: Papirus, 2000.

BELÃO, Vanessa do R. G. Garrett. **Alfabetização Tecnológica do Professor.** Extensão em Foco, Curitiba, n. 5, p. 143-144, jan./jun. 2010, Editora UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/extensao/article/download/24967/16742>. Acesso em: 29 set. 2021

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** MEC: Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) Acesso em: 04 jan. 2023.

BRASIL. **Computação na Educação Básica - Complemento à BNCC.** MEC: Brasília, 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2022-pdf/236791-anexo-ao-parecer-cneceb-n-2-2022-bncc-computacao/file> Acesso em: 06 jan. 2023.

BRASIL. **Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto escolar: possibilidades.** MEC. Brasília, [2019]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades>. Acesso em: 07 nov. 2021.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Rio Grande do Sul). **Resolução CEEEd nº371, de 14 de setembro de 2022.** Fixa normas complementares, para o Sistema Estadual de Ensino, à implementação das Diretrizes Curriculares para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, modalidade do Curso Normal. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/upload/arquivos/202209/27082749-resolucao-0371.pdf> Acesso em: 27 set. 2022

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em: 04 jan. 2023.

FEILITZEN, Cecília von. **Entrevista - Educação para a mídia na perspectiva de crianças e adolescentes.** Cadernos de Debate da Classificação Indicativa v. 5 – Educação para a mídia. Brasília: MJ, 2014. Disponível em: <https://cipe2020.com/media/attachments/2020/07/17/volume-5v2.pdf> Acesso em: 18 set. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da-indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em: 01 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007. Disponível em: [https://leitor.arvore.com.br/e/livros/ler/educacao-e-tecnologias-o-novo-ritmo-da-informacao?p=Vg2dZ\\_KG4Lz3qobiqBq6](https://leitor.arvore.com.br/e/livros/ler/educacao-e-tecnologias-o-novo-ritmo-da-informacao?p=Vg2dZ_KG4Lz3qobiqBq6) Acesso em: 28 fev. 2023

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP: Papirus, 2013. Disponível em: [https://leitor.arvore.com.br/e/livros/ler/tecnologias-e-tempo-docente?p=Vg2dZ\\_KG4Lz3qobiqBq6](https://leitor.arvore.com.br/e/livros/ler/tecnologias-e-tempo-docente?p=Vg2dZ_KG4Lz3qobiqBq6) Acesso em: 25 fev. 2023.

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

LOPES, Maria Cristina Lima Paniago. **Formação Tecnológica do Professor em uma Sociedade Digital: Desafios e Perspectivas**. Polifonia Cuiabá EDUFMT n° 17 p. 165-174, 2009. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/download/1015/792/0> Acesso em: 12 abr. 2022

MODELSKI, Daiane. GIRAFFA, Lúcia M.M., CASARTELLI, Alam de Oliveira. **Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas**. São Paulo: Educ. Pesqui., 2019. v. 45, e180201. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/qGwHqPyjqbw5JxvSCnkVrNC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 17 nov. 2021

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papirus, 2007. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=PiZe8ahPcD8C&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q=criativa&f=false> Acesso em: 08 mar. 2023.

MORAN, José Manoel. **Metodologias ativas e modelos híbridos na educação**. 2017. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Methodologias\\_Ativas.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Methodologias_Ativas.pdf). Acesso em: 22 fev. 2023

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico] / Org. Lilian Bacich, José Moran. Porto Alegre: Penso, 2018 e-PUB.

MORAN, José Manoel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MORAN, José. **Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora**. [2017?]. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/11/tecnologias\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/11/tecnologias_moran.pdf) Acesso em: 08 mar. 2023

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Profissão**. 1992. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf) Acesso em: 25 jan. 2023.

PISCHETOLA, Magda. **Inclusão digital e educação: A nova cultura da sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. Disponível em: [https://leitor.arvore.com.br/e/livros/ler/inclusao-digital-e-educacao?p=Vg2dZ\\_KG4Lz3qobiqBq6](https://leitor.arvore.com.br/e/livros/ler/inclusao-digital-e-educacao?p=Vg2dZ_KG4Lz3qobiqBq6) Acesso em: 18 fev. 2023

RESNICK, Michel. **Dê uma chance aos Ps**. Scratch Brasil, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1CGuzOFMiyL7ftlb7hK5LND3Tz4IWGoYc/view> Acesso em: 14 ago. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio**. Secretaria de Estado da Educação: Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/upload/arquivos/202209/27082749-resolucao-0371.pdf> Acesso em: 28 out. 2022

SAMPAIO, Marisa Narcizo, LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização Tecnológica do Professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SARMENTO, Clark Balbuena. PINHEIRO, Claudia Gewehr, ROSA, Sonia Maria Oliveira da. **Narrativas e Memórias das escolas estaduais de curso normal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

SILVA, Camila de Alvarenga Assis e. **Comunicação, Educação e Cultura: possíveis inter-relações no contexto da sociedade midiaticizada**. Série Comunicação e Educação: convergência e imagens como meios de campo; Org. Nagamini, Eliana. Editus, 2016.