

III Jornada Brasileira de Educação e Linguagem  
XII Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul  
III Encontro dos Mestrados Profissionais em Educação e Letras

Tema: **IMPACTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS  
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**UEMS, Campo Grande, Brasil - 06 a 08 de junho de 2018**

ISBN: 978-85-99540-88-6



## O CURRÍCULO E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Simone Jaqueline Ferreira de Almeida  
UCDB - Universidade Católica Dom Bosco - Campo Grande/MS

**Resumo:** O artigo aborda uma reflexão acerca da constituição curricular e suas implicações no trabalho docente e no uso das tecnologias digitais no contexto educacional. Por meio de revisão bibliográfica, destaca-se as contribuições históricas que conceberam o currículo. Evidencia-se a trajetória trilhada para chegar ao entendimento que se tem na contemporaneidade acerca do currículo. Apresenta-se como as concepções curriculares refletem no trabalho docente mediado pelas tecnologias digitais. Por fim, são expostas questões acerca das tecnologias digitais e como elas decorrem nessa conjuntura.

**Palavras-Chave:** tecnologias digitais, currículo, docência.

### INTRODUÇÃO

No momento atual, quando se fala em práticas pedagógicas, dificilmente a utilização das novas tecnologias não será um assunto recorrente. Seja em contradições, em meio a um jogo de interesses, em detrimento ou ainda que com certos exageros, as questões relativas a esses recursos estão em voga, são polêmicas, geram inseguranças e instabilidade. É inegável o quanto as tecnologias digitais estão presentes em nosso cotidiano e assim é fundamental abrir espaço para reflexões de como elas podem ser integradas ao currículo, pois a educação não acontece de forma estanque, ela é uma consequência da sociedade e da época em que vivemos, ela se modifica conforme a própria sociedade se transforma.

Não diferente se confere a constituição curricular, que perpassa ao longo do tempo carregando implicações, que geram confusões desde a sua definição, aplicação e repercussão no processo educacional. Assim, a primeira parte do artigo apresenta um panorama geral, de forma breve e circunstancial, uma contextualização da trajetória

histórica, social e cultural acerca da construção do currículo escolar. Na segunda parte do artigo serão tratadas as questões relativas ao trabalho docente implicado pelas tecnologias digitais, e de como isso decore em função do modelo curricular.

## **O CURRÍCULO**

A palavra currículo, oriunda do latim *curriculum*, é definida como ato de correr; corrida, curso (FREITAS; LEITE, 2011; GESSER; RANGHETTI, 2011). No que se refere à educação ela pode ser semanticamente entendida, de maneira ampla e ao mesmo tempo simplificada, como um “percurso a seguir, jornada, trajetória” (GESSER e RANGHETTI, 2011, p. 15). Cabe destacar que essas designações não são suficientes para a compreensão do termo currículo, principalmente em razão de que ao longo dos tempos, e ainda atualmente, se apresentarem múltiplas formas de defini-lo. Para uma melhor compreensão do significado, do sentido do currículo e de suas implicações na formação humana no contexto educacional, faz se necessário evidenciar, mesmo que de modo breve e circunstancial, uma contextualização da sua constituição, uma vez que conhecer a história por completo seria algo complexo e extenso (GESSER; RANGHETTI, 2011; VASCONCELLOS, 2011; MOREIRA; SILVA, 1997).

Gesser e Ranghetti (2011) relatam que a primeira vez que o termo pode ser encontrado oficialmente registrado advém de 1577. No entanto, é considerado como marco inicial de estudos para o campo do currículo o final século XIX e início do século XX, pois foi nessa época que nos Estados Unidos “um significativo número de educadores começou a tratar mais sistematicamente de problemas e questões curriculares, dando início a uma série de estudos e iniciativas que, em curto espaço de tempo, configuraram o surgimento de um novo campo” (MOREIRA; SILVA, 1997, p. 9).

O fomento para esse delineamento inicial do currículo se configurou em função do amplo desenvolvimento industrial da época. A revolução industrial trouxe mudanças avassaladoras, não só na economia, mas mudanças que reverberaram em toda estrutura social, em todos os aspectos da vida pessoal, profissional, social, familiar. As transformações tecnológicas, científicas, a urbanização e processo contínuo de industrialização que se deram por seguinte passaram a ser reguladoras da vida em sociedade, e suas consequências também se refletem na educação (FERNANDES, 2016).

Para Moreira e Silva (1997), o propósito da construção curricular nesse período, de forma sistematizada e racional, foi em função de conseguir um maior controle da população, podendo assim direcioná-la a “metas e padrões pré-definidos” (MOREIRA; SILVA, 1997, p. 9). O currículo vem para servir como uma forma equalizadora, como um princípio de “domar” e “produzir” cidadãos ajustados ao que as classes dominantes preponderavam. Pensa-se a escola no mesmo *modus operandi* da indústria: a eficiência, a fragmentação, a racionalidade e a disciplina passam a ser princípios norteadores para o currículo escolar (GESSER; RANGHETTI, 2011; VASCONCELLOS, 2011; MOREIRA; SILVA, 1997).

Os paradigmas científicos estabelecidos na época (tradicional e positivista) reverberam no processo educacional. A fragmentação do conhecimento, a organização linear, reducionista e segmentada em disciplinas, cursos e áreas se consolidam no meio escolar. Surgem os especialistas de área. O aluno passa a ser receptor e o professor o transmissor do conhecimento (BEHRENS; OLIARI, 2007; CHALMERS, 1993). A constituição de um modelo curricular escolar toma corpo. Constitui-se o princípio do saber procedimental, inicia-se o que posteriormente será denominado de tecnicismo. A perpetuação desse modelo de currículo escolar se confere não somente no período moderno, mas se expande para o período contemporâneo e ainda se encontra arraigado na atualidade (GESSER; RANGHETTI, 2011; VASCONCELLOS, 2011; MOREIRA; SILVA, 1997).

O tecnicismo linear, fundamentado na psicologia comportamentalista e experimental, entra como um alicerce na estruturação do currículo escolar, que passa a ter reconhecimento científico. Acontecimentos históricos (como as guerras) e transformações ocorridas na sociedade em função à ordem capitalista, estabelecem ao currículo um formato de atendimento a questões de ordem política, econômica e social, porém em prol da hegemonia das classes dominantes. A preocupação com a formação do ser humano de maneira mais integral, entenda-se aqui convergida para aquilo que se julgava como sendo do interesse dos alunos e vislumbrando alcançar a vida adulta, se dá num movimento denominado de escolanovismo. Movimento esse que ganha força apesar de não se tornar predominante. O tecnicismo e escolanovismo “juntamente com vestígios e revalorização de uma perspectiva mais tradicional de escola e currículo, dominaram o pensamento curricular dos anos vinte ao final da década de sessenta e início da década seguinte” (MOREIRA; SILVA, 1997, p. 11).

Nas décadas de sessenta e setenta, movimentos sociais estabelecem novas formas de pensar o espaço educacional e conseqüentemente o currículo, assim mudanças são conquistadas (FERNANDES, 2016; GESSER; RANGHETTI, 2011). Origina-se a pedagogia crítica, que propõem “um currículo voltado aos problemas sociais, econômicos e políticos da realidade” (GESSER; RANGHETTI, 2011, pg. 25). Apesar da defesa de um novo modelo educacional, de um currículo mais liberal, não se conjecturava questionamentos mais profundos sobre a “sociedade capitalista que se consolidara, nem o papel da escola na preservação dessa sociedade”, conforme afirmam Moreira e Silva (1997, p. 14). Os autores também argumentam que haviam aqueles que se opuseram a esse modelo, em favor dos oprimidos, dos menos favorecidos, e que “passaram a buscar apoio em teorias sociais desenvolvidas principalmente na Europa para [...] servir de referencial a diversos teóricos preocupados com questões curriculares” (MOREIRA; SILVA, 1997, p. 14), questões curriculares que de fato refletissem em atender as classes sociais menos favorecidas e suas respectivas especificidades.

Transformações também ocorreram a partir da década de 50 no modo como as famílias passam a considerar e criar seus filhos, tendo como influência as teorias do campo da psicologia, muitas relativas ao desenvolvimento infantil. Como consequência, a educação também sofre mudanças, pois tem-se uma nova forma de conceber o ser humano (ANDRADE, 2010). A partir da década de sessenta e setenta, novas posturas, novos estudos, novas teorias foram configuradas em relação à educação, à ciência e, em consequência, no campo do currículo escolar, onde o currículo “passou a ser concebido como uma construção histórica e cultural que precisa ser criticamente analisada para não se limitar a reproduzir as desigualdades sociais” (GESSER; RANGHETTI, 2011, p. 26).

Na década de noventa, temos um novo marco no Brasil e no mundo para as questões curriculares – sendo no Brasil impulsionado por mecanismos internacionais com propósitos econômicos. Novos referenciais, novos parâmetros, novos modelos reconceitualizam o campo do currículo. As reformas se intensificam, o que não significa que tenha ocorrido de modo estanque, isolando-se do que anteriormente era preconizado (GESSER; RANGHETTI, 2011). Fica evidenciado que o currículo, o modelo curricular que se pretende não é mais aquele que traça uma trajetória escolar, pautado meramente por conteúdos e maneiras de agir. Moreira e Silva (1997, p. 16) apontam que “reitere-se a preocupação maior do novo enfoque: entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidos”.

Assim, o currículo é proposto em uma perspectiva mais abrangente, “voltada para o exame das relações entre currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social, etc” (MOREIRA; SILVA, 1997, p. 16). Os mesmos autores chamam a atenção para os currículos que coexistem: o “formal”, o “em ação” e o “oculto” e de como eles devem ser considerados para não estarem a serviço da opressão, do controle, do tecnicismo, do saber procedimental e principalmente a não serem tão somente mais um mecanismo a disposição do sistema capitalista neoliberal.

Mesmo que ainda pese para o currículo um sentido técnico, de ser entendido “como a sequência linear e ordenada de estudos ou o conjunto de disciplinas que compõem um determinado curso” (GESSER; RANGHETTI, 2011, p. 17), são muitas as formas de ser concebido, pois ele é visto como o “eixo estruturante da escola” (ROCHA; PEREIRA, p. 215, 2016). Assim foram escolhidas algumas definições apresentadas por autores da área, sistematizadas a seguir:

- Currículo é fruto do seu tempo [...] numa perspectiva pós-moderna e ou pós-crítica, o currículo é compreendido como um artefato cultural, social e histórico [...] o currículo é carregado de intencionalidades, de escolhas. (GESSER; RANGHETTI, 2011, p. 17-18)
- O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele em uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação”. (MOREIRA; SILVA, 1997, p. 8)
- O desafio na construção do currículo é fazer uma superação por incorporação (e não uma simples negação) [...] o mais importante são as pessoas. O foco está no sujeito, no ser humano [...] o currículo entra, pois, como uma resposta a questões postas pela existência (não tem valor por ele mesmo) (VASCONCELOS, 2011, p. 37)
- O currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem com nós. O currículo tem de ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus

efeitos (o que nos faz) [...] o currículo não é, assim, uma operação meramente cognitiva, em que certos conhecimentos são transmitidos a sujeitos dados e formados de antemão. O currículo tampouco pode ser entendido como uma operação destinada a extrair, a fazer emergir, uma essência humana que pré-exista à linguagem, ao discurso e à cultura [...] o currículo não está envolvido num processo de transmissão ou de revelação, mas num processo de constituição e de posicionamento: de constituição do indivíduo como um sujeito de um determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais. (SILVA, 2009, p. 194-195)

Ante ao exposto, é perceptível que se preconiza nos dias atuais um currículo que seja “multi”, “pluri”, “inter”, “trans”, que contemple o ser humano de forma integral, com todas as suas especificidades, diferenças e igualdades. “Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz” (SILVA, 2009, p. 194).

## **O CURRÍCULO E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS**

Na contemporaneidade, os alunos são considerados “nativos digitais” (PRENSKY, 2001, p. 01). Para Prensky, essa definição ou designação ocorre em função das crianças ou adolescentes já terem nascido imersos às tecnologias digitais, que altera a forma como eles entendem e se relacionam com o mundo. O autor ainda afirma que para os “nativos digitais” as tecnologias digitais são percebidas com “naturalidade”, pois já são inerentes ao mundo ao qual eles estão inseridos. E que sua apropriação diverge completamente daqueles que não são considerados nativos digitais, que Prensky (2001, p. 2) denomina de “imigrantes digitais”.

Pensando nas concepções do currículo anteriormente expostas, na geração que se configura atualmente, ou seja, nos “nativos digitais”, nas suas relações com a sua cultura, com sociedade a qual pertence, emergem as questões relacionadas ao uso das tecnologias digitais integradas as práticas pedagógicas, levando em consideração que “a dimensão cultural constitui um elemento configurador fundamental destes novos tempos” (CANDAUI, 2006, p. 35). Nesse sentido, Santomé (2009, p. 165) descreve que

os programas escolares e, portanto, os professores e professoras que rejeitam ou não concedem reconhecimento à cultura popular e, mais concretamente, às formas culturais da infância e da juventude (cinema, *rock and roll*, *rap*, quadrinhos, etc) como veículo de comunicação de suas visões da realidade e, portanto, como algo significativo para o alunado, estão perdendo uma

oportunidade maravilhosa de aproveitar os conteúdos culturais e os interesses que essas pessoas possuem como base da qual partir para o trabalho cotidiano nas salas de aula. Uma instituição escolar que não consiga conectar essa cultura juvenil que tão apaixonadamente os/as estudantes vivem em seu contexto, em sua família, com suas amigas e seus amigos, com as disciplinas acadêmicas do currículo, está deixando de cumprir um objetivo adotado por todo mundo, isto é, o de vincular as instituições escolares com o contexto, única maneira de ajudá-los/as a melhorar a compreensão de suas realidades e a comprometer-se em sua transformação.

O reconhecimento acerca das tecnologias digitais não significa que deva ser utilizada indiscriminadamente, é crucial analisar, ponderar, se desprender da exacerbação, da fetização. É reconhecer que desafios existem, mas que “enfrentamentos não significam a adesão incondicional ou a oposição radical” (KENSKI, 1998, p. 61). Ferreira (2015, p. 133) analisa que “é preciso investir em estudos e refletir sobre a relação entre as crianças e o mundo digitalizado na atualidade”. Também é de suma importância que não ocorram generalizações e que a criticidade se faça presente, assim a autora ressalta que “os tempos da infância [e não somente] são múltiplos, e não é possível tomá-la como universal nem absoluta, visto que, na atualidade, pelos efeitos da globalização, a mudança e a pluralização das suas identidades é o que se afigura como a marca preponderante” (FERREIRA, 2015, p. 133).

O currículo deve se apresentar com propostas políticas pedagógicas que estejam em sintonia com essa realidade, pois “é necessário não apenas investir em equipamentos e formação de professores, mas antes de tudo re-inventar a pedagogia com base em estudos e pesquisas que ajudem a compreender como as crianças [jovens e adultos] aprendem hoje” (BELLONI; GOMES, 2008, p. 726). O que não significa que o processo educacional deva ser obrigatoriamente mediado pelas tecnologias ou que elas sejam incluídas nos espaços de educação de maneira impositiva, e sim que sejam integradas sem uniformidade e com respeito à contextualização social, econômica e cultural dos alunos.

O currículo e a formação dos professores estão intimamente ligados, a preparação de professores converge para a “constatação da importância de que políticas públicas criem possibilidades de um desenvolvimento contínuo das competências necessárias para que esse profissional se sinta de fato à vontade e fortalecido na sua tarefa diária de mediação do conhecimento” (FREITAS; LEITE, 2011, p. 36). Os mesmos autores complementam que “torna-se necessário preparar o professor para utilizar pedagogicamente as tecnologias na formação de cidadãos que deverão produzir e interpretar as novas linguagens do mundo atual e futuro” (FREITAS; LEITE, 2011, p. 37).

É importante destacar que “precisamos desenvolver, necessariamente, a fluência técnico-didático-pedagógica do professor, a fim de contribuir para sua emancipação digital” (SCHLEMMER; BACKES, 2014, p. 47). Da mesma forma “é preciso invenção, criatividade, novas formas de trabalho, novas metodologias, sendo que a principal mudança que precisamos fazer é na forma de pensar o processo educativo” (SCHLEMMER, 2010, p. 103).

Barreto (2003) ressalta que a apropriação do uso das tecnologias não significa ter simplesmente acesso a elas (seja no âmbito da formação ou no campo de trabalho) e que ainda é necessária uma “apropriação crítica das tecnologias da informação e da comunicação, de modo a instaurar as diferenças qualitativas nas práticas pedagógicas” (BARRETO, 2003, p. 284). Também torna-se primordial que a apropriação das tecnologias digitais se conceba com autonomia, vivemos uma sociedade mutante e (pluri) multicultural. Nessa perspectiva, Freitas e Leite (2011, p. 32) afirmam que “é importante então o direcionamento deste currículo para a implementação do exercício do desenvolvimento de posturas críticas e autônomas diante das amplas possibilidades comunicativas e informativas das novas tecnologias”.

A formação do professor é atravessada pela constituição do modelo curricular, pelo desenvolvimento do currículo, onde as tecnologias digitais precisam estar inseridas de forma integrada, como indicam Almeida e Silva (2011, p. 8) “não se trata de ter as tecnologias como um apêndice ou algo tangencial ao currículo e sim buscar a integração transversal das competências no domínio das TDIC com o currículo, pois este é orientador das ações de uso das tecnologias”. Definir um modelo curricular, indiferente dos seus objetivos e intencionalidades, em primeiro perpassa por mecanismos legais oficiais.

Nesse sentido, Grimm e Mendes (2016, p. 49) relatam que “o Estado brasileiro ocupa uma posição privilegiada, isto é, conhecida, reconhecida e legítima, no processo de produção, de divulgação e de circulação de discursos pedagógicos e de proposições curriculares”. Assim, a materialização do currículo vem a priori em documentos, que representam diferentes dispositivos, e apresentam as tecnologias digitais em suas diretrizes como algo natural e reconhecido. Como se assim fosse suficiente para que elas estivessem incorporadas ao processo educativo, o que não acontece e nem seria possível de ser. Cabe ressaltar que muitos desses dispositivos colocam o docente como figura central, como os principais responsáveis por integrar as tecnologias digitais as práticas pedagógicas.

Novamente configura-se um equívoco, demonstrando falta de entendimento na configuração dos sujeitos envolvidos no contexto educacional (GRIMM; MENDES, 2016).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurou-se no presente trabalho apresentar os aspectos relativos à trajetória da constituição curricular e como as suas concepções refletem em todo processo educativo. Questões de ordem social-econômica-política aparecem claramente imperativas na construção de um modelo curricular e reverberam no trabalho docente, sem considerar os atravessamentos e enfrentamentos que esses sofrem, principalmente quando as tecnologias digitais são colocadas (erroneamente) em primeiro plano, como demanda preponderante.

Apesar dos desafios em se conceber mais coerentemente possível o processo educativo na contemporaneidade, principalmente devido às disparidades socioeconômicas, o currículo e a incorporação das tecnologias digitais (por conseguinte), podem ser concebidos de forma a apresentar um referencial para construir uma educação mais justa, mas humana, que respeite o desenvolvimento e aprendizado de cada pessoa. Que o processo educativo possa ser além da dicotomia “ensino-aprendizagem”, para ser um espaço promotor de vivências, de descobertas, de saberes, de respeito, de diversidade numa relação dialógica entre homem e o mundo.

Cabe ressaltar que de modo algum tem-se respostas prontas ou soluções para as transformações necessárias, onde as novas tecnologias digitais sejam apropriadas pelos sujeitos partícipes do processo educacional ou ainda integradas ao cotidiano escolar, assim como incorporadas aos projetos políticos pedagógicos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; SILVA, Maria da Graça Moreira da. CURRÍCULO, TECNOLOGIA E CULTURA DIGITAL: ESPAÇOS E TEMPOS DE WEB CURRÍCULO. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v. 7, n. 1, abr. 2011. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/5676/4002>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

ANDRADE, LBP. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN

978-85-7983-085-3. Disponível em: < <http://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853.pdf> >. Acesso em: 15 dez. 2017.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.29, n.2, p. 271-286, jul./dez. 2003

BEHRENS, Marilda A.; OLIARI, Anadir Luiza T.; A Evolução dos Paradigmas na Educação: do Pensamento Científico Tradicional a Complexidade. **Diálogo Educacional**. Curitiba: PUC-PR, 7, n. 22, p. 53-66, set./dez. 2007.

CHALMERS, Alan F. **O que é ciência afinal?** São Paulo: Brasiliense, 1993.

FERNANDES, Cinthia Votto. Desatando nós...os fios que tecem o percurso da pré-escola no Brasil: da liberdade de escolha à obrigatoriedade de frequência. **Textura**. Canoas. v. 18, n.36, p. 44-65, jan-abr. 2016.

FERREIRA, Marluci Guthiá. Cultura lúdica e cultura midiática na contemporaneidade: o que as crianças pequenas revelam acerca desta relação. **Poiésis**, Tubarão, v.9, n.15, p. 132 - 152, Jan/Jun 2015.

FREITAS, Adriano V.; LEITE, Ligia S. **Com giz e laptop: da concepção à integração de políticas de informática**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

GESSER, V.; RANGHETTI, D. S. **Currículo Escolar**. Das concepções histórico-epistemológicas a sua materialização na prática dos contextos escolares. Curitiba: CRV, 2011.

GRIMM, Viviane; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Heróis ou vilões? Os discursos pedagógicos sobre os professores e o uso de tecnologias digitais nas políticas curriculares. **Revista de Estudos Curriculares**, v. 7, p. 47-66, 2016

KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 08, maio/junho/julho/agosto, 1998. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n08/n08a06.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

MOREIRA, Antonio F. e SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In. MOREIRA, Antônio F. e SILVA, Tomaz T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez,1997.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon** (MCB University Press), vol. 9, n. 5, October 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2017.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. O QUE DIZEM SOBRE A BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2015. **ESPAÇO DO CURRÍCULO**, Paraíba, v.9, n.2, p. 215-236, Maio a Agosto de 2016.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In. SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2009.

SCHLEMMER, Eliane. Formação de professores na modalidade on-line: experiências e reflexões sobre a criação de espaços de convivência digitais virtuais. **Em Aberto**. Brasília, v. 23, n. 84, p. 99-122, nov. 2010. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/9021783-Formacao-de-professores-na-modalidade-on-line-experiencias-e-reflexoes-sobre-a-criacao-de-espacos-de-convivencia-digitais-virtuais-eliane-schlemmer.html>> Acesso em 15 jul. 2016.

SCHLEMMER, Eliane; BACKES, Luciana. O PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM METAVERSO: FORMAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO DIGITAL. **DESENVOLVE: Revista de Gestão do Unilasalle** (ISSN 2316-5537). Canoas, v. 3, n. 1, mar. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/desenvolve>>. Acesso em 15 Jul. 2016

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In. SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2009.

VASCONCELOS, Celso dos S.; **Currículo: a atividade humana como princípio educativo**. 3ª ed. São Paulo: Libertad, 2011.