

Tecnologias digitais, currículo e interdisciplinaridade na escola: um *link* possível a partir da ação docente

Digital technologies, curriculum, and being crosscurricular at school: a possible link coming from the docent action

Editora

Maria Inês Côrte Vitoria
PUCRS, RS, Brasil

Equipe Editorial

Pricila Kohls dos Santos
PUCRS, RS, Brasil
Marcelo Oliveira da Silva
PUCRS, RS, Brasil
Carla Spagnolo
PUCRS, RS, Brasil
Rosa Maria Rigo
PUCRS, RS, Brasil

Aline de Oliveira da Conceição Cardoso^a

RESUMO: Este artigo apresenta reflexões, oriundas de um trabalho investigativo relacionado à Formação Docente para uso de Tecnologias Digitais, aqui considerando os aspectos relacionados à prática pedagógica na escola a partir de sua estrutura desde a concepção do que é a instituição escolar até o cenário que temos hoje. Para isso, inicialmente apresenta-se um pequeno recorte histórico resgatando o conceito de escola e sua configuração. Em seguida, discutimos sobre a inserção de tecnologias digitais como ferramenta na construção de aprendizagens significativas para professores e alunos, bem como refletimos acerca do currículo escolar, sugerindo o trabalho interdisciplinar como uma possibilidade de diálogo na construção de saberes.

Palavras-chave: Escola. Professores. Tecnologias digitais. Currículo. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT: This text reflects on teaching practice in school considering its structure from conception of what the educational institution to the scenario we have today. For this initially was a small historical portrait done using the concept of the school and its setting. Then we discussed the inclusion of digital technologies as a tool in the construction of meaningful learning for teachers and students, as well as reflect on the school curriculum, suggesting interdisciplinary work as an opportunity for dialogue in the construction of knowledge.

Keywords: School. Teachers. Digital technologies. Curriculum. Interdisciplinary.

ISSN 2179-8435



Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.

http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

^a Especialista em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Educação e Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul. Professora da rede pública estadual do Rio Grande do Sul. <aline.cardoso@acad.pucrs.br>

O contexto da Escola e a sociedade contemporânea

A escola apresenta uma estrutura tanto no aspecto físico quanto organizacional, bastante semelhante desde a sua concepção na idade média. Obviamente não precisamos descrever a estrutura física de uma escola, pois a grande maioria de nós já passou por ela em algum momento da vida, mas aqui queremos chamar atenção para o fato de, em geral, ser um espaço dividido em pátio para intervalos e recreação, refeitório, sala dos professores e salas de aula (sabemos nós que na atualidade há outros ambientes tanto para a organização pedagógica quanto administrativa). Sendo que essas também com uma configuração que, salvo algumas exceções, não encontramos mudanças tão significativas, já que o espaço escolar possui uma distribuição que se replica, com mais ou menos sofisticação e disponibilidade de recursos. É nesse contexto e a partir da experiência vivida tanto no exercício da docência, quanto da coordenação pedagógica e gestão escolar de algumas escolas que alguns interrogantes foram suscitados e serviram de elementos propulsores da investigação realizada. Sabemos na contemporaneidade que o professor não é a única fonte de informação (a Internet e seus recursos trouxeram uma quantidade de conhecimentos quase que inesgotáveis e de fácil acesso), por que ainda assistimos à prática exclusivamente expositiva? Por que ainda vemos alunos preocupados em decorar listas de diferentes tempos e modos verbais, sem conseguir construir, muitas vezes, um simples bilhete com um recado conservando uma grafia e uma gramática que permita entender o que ele/ela desejavam dizer? Alunos que precisam memorizar nomes de diferentes cidades do continente europeu e não reconhecem nem seu estado no mapa do Brasil?

Reflexões como essas nos fazem pensar que esse não é um problema novo “causado” pela adoção massiva de tecnologias digitais na sociedade ou na escola. Faz tempo que nos questionamos acerca da qualidade do trabalho que temos feito na escola, bem como o seu resultado. Porém, o acesso à Internet nos permitiu ter outra percepção e dimensão do problema. Vivemos numa sociedade impactada pela cibercultura, entendida por Lévy (1999) como o conjunto de técnicas, materiais, práticas, atitudes, modo de pensamento e valores que se desenvolvem no ciberespaço.

Nessa cibercultura estamos conectados aos grupos sociais, às notícias, informações, através da Internet, seja pelo *tablet*, *smartphone*, *netbook* e outros artefatos. Mesmo que o aluno possua esses artefatos ou a escola tenha acesso a tais recursos o que se observa ainda é uma grande resistência por parte dos docentes para liberar o uso de tais ferramentas durante a aula. Por que isso acontece? Acreditamos que a resposta passa pela formação e preparo do professor para refletir de maneira crítica o que significa adotar tecnologias digitais (aqui entendidas como todas aquelas associadas à Internet e seus recursos).

Formação Docente e suas implicações em tempos de cibercultura

Creemos que seja importante trazer algumas considerações que remeteram à abordagem inicial, a saber, a “formatação” do espaço escolar. Se fizermos um esforço de compreensão etimológica, veremos que, como nos diz Saviani:

A palavra “escola”, como se sabe, deriva do grego e significa, etimologicamente, o lugar do ócio. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a se organizar na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria que continua a coincidir com o processo de trabalho. (SAVIANI, 2005, p. 31)

Bem, de acordo com a definição do autor, inicialmente a escola era um espaço para o tempo ocioso, ou seja, para as crianças oriundas de classes sociais com maior poder aquisitivo, mas com o passar dos tempos, a escola acabou tornando-se a referência para as formas de aprendizagens estruturadas. Esse retorno ao passado nos confirma que a estrutura de escola, ou seja, o local da educação formal traz a mesma essência resistindo às mudanças, da mesma forma que a estrutura da aula também mantém certa tradição, tais como o professor com um planejamento e/ou cronograma previamente organizado dentro de sua disciplina, exposição do tema e proposição de atividades a serem realizadas junto com os alunos e avaliações.

Ora, se até os dias de hoje essa organização persiste, mesmo em uma sociedade repleta de inovações, circulação e acesso imediato (em boa parte das realidades) às informações e a diversos recursos, a conhecida explosão científica e tecnológica, é sinal de que temos motivos para voltar nosso olhar a esse modo de fazer pedagógico sim. Contudo, o assunto recorrente nas discussões quando *cruzamos*¹ a formação de professores e a prática em sala de aula é a necessidade de fazer uma aula mais interessante aos alunos, o que na maioria das vezes, está implicado no uso de diferentes recursos e nos dias de hoje, especialmente as tecnologias digitais.

Entretanto cabe dizer que esse não é um problema novo, fazendo mais uma vez o exercício da memória, veremos que em outras épocas a inserção da televisão, do vídeo e do retroprojetor, por exemplo, já foi tema de profundas discussões teóricas na educação. Em 1995, Moran já defendia que:

¹ Aqui o sentido é de uma aproximação, transposição entre os dois temas. Não adquire a ideia de encontro vindo de direções opostas; pelo contrário, acredito que são complementares.

O vídeo parte do concreto, do visível, do imediato, próximo, que toca todos os sentidos. Mexe com o corpo, com a pele nos toca e ‘tocamos’ os outros, estão ao nosso alcance através dos recortes visuais, do close, do som estéreo envolvente. Pelo vídeo sentimos, experienciamos sensorialmente o outro, o mundo, nós mesmos. O vídeo explora também e, basicamente, o ver, o visualizar, o ter diante de nós as situações, as pessoas, os cenários, as cores, as relações espaciais (próximo-distante, alto-baixo, direita-esquerda, grande-pequeno, equilíbrio-desequilíbrio). Desenvolve um ver entrecortado – com múltiplos recortes da realidade – através dos planos – e muitos ritmos visuais: imagens estáticas e dinâmicas, câmera fixa ou em movimento, uma ou várias câmeras, personagens quietos ou movendo-se, imagens ao vivo, gravadas ou criadas no computador. Um ver que está situado no presente, mas que o interliga não linearmente com o passado e com o futuro. O ver está, na maior parte das vezes, apoiando o falar, o narrar, o contar histórias. A fala aproxima o vídeo do cotidiano, de como as pessoas se comunicam habitualmente. Os diálogos expressam a fala coloquial, enquanto o narrador (normalmente em off) ‘costura’ as cenas, as outras falas, dentro da norma culta, orientando a significação do conjunto. A narração falada ancora todo o processo de significação. (MORAN, 1995)

Verificando a exposição de Moran sobre a linguagem do vídeo, vemos que a inserção das tecnologias digitais reforçou e trouxe outras possibilidades de experimentos para o ensino e a pesquisa. No que diz respeito à entrada desses recursos na escola, especialmente dos computadores, houve certo período que a problemática se dava muito no entorno da aquisição de equipamentos, na adaptação dos espaços escolares para a criação dos laboratórios de informática, por exemplo, na construção de projetos para o uso desses espaços e, claro, na organização de espaços/momentos de formação para o professor atuar no laboratório de informática. Nesse sentido, Stahl colabora:

Os professores precisam entender que a entrada da sociedade na era da informação exige habilidades que não têm sido desenvolvidas na escola, e que a capacidade das novas tecnologias de propiciar aquisição de conhecimento individual e independente implica num currículo mais flexível, desafia o currículo tradicional e a filosofia educacional predominante, e depende deles a condução das mudanças necessárias. (STAHL, 2008, p. 299)

Essa rápida retomada ao contexto histórico, se assim podemos chamar, é importante para justificar os questionamentos iniciais e, ao mesmo tempo, iniciar a aproximação entre os elementos que podem compor a ação do professor na escola, ou seja, a prática pedagógica. Aliás, nesse ponto julgamos importante esclarecer que na

verdade, a partir do momento que meu olhar resgata essa compreensão, há um exercício hermenêutico que auxilia e ou possibilita o alargamento de concepções sobre o tema. De acordo com Gadamer:

A compreensão deve ser pensada menos como uma ação da subjetividade e mais como um retroceder que penetra num acontecimento da tradição, onde se intermedeiam constantemente passado e presente. É isso que deve ser aplicado à teoria hermenêutica, que está excessivamente dominada pela ideia dos procedimentos de um método. [...] Como se começa o trabalho hermenêutico? Que conseqüências tem para a compreensão a condição hermenêutica de pertencer a uma tradição? Recordamos aqui a regra hermenêutica segundo a qual é preciso compreender o todo a partir do individual e o individual a partir do todo. (GADAMER, 2008, p. 385).

É nesse paradigma, portanto, que o recorte histórico feito anteriormente, possibilita a constatação de muitos avanços (embora tenhamos consciência que ainda é possível melhorar) tanto na estrutura física quanto em equipamentos, no entendimento que nosso aluno também já é fruto desse novo cenário, já são os ditos *nativos digitais* e grande parte de nós, professores, os chamados *imigrantes digitais*, manejamos celulares, câmeras digitais, navegamos na Internet, conhecemos jogos, *sites* diversos, digitamos, sabemos elaborar apresentações em PowerPoint, operamos *Datashow* etc. Ou seja, de uma maneira ou outra, usamos diferentes recursos digitais, mas que dada à especificidade e natureza do trabalho do professor, talvez a pura habilidade de manusear tais ferramentas não sejam o suficiente; é fundamental o diálogo dos saberes² de seu campo de atuação com o uso das referidas tecnologias, bem como o estabelecimento de parcerias. Nesse aspecto, vale resgatar o que Prensky (2005, p. 03) que considera uma relação de parceria no contexto escolar: “Em parceria, os alunos fazem o que sabem fazer melhor que é encontrar a informação, usando criatividade, tecnologia e outros recursos. Já os professores fazem as perguntas certas, garantindo qualidade e rigor, acrescentando o contexto e embasamento apropriado”.

A partir das palavras do autor, observamos que essa parceria implica em ações complementares entre professores e alunos, bem como com seus pares, sem eximir a função de ambos. Isto é, o professor continua tendo seu papel no desenvolvimento da aula, criando problemas acerca dos assuntos a serem abordados, estabelecendo critérios para a busca de soluções, mediando o processo e trazendo referenciais, explicações para a construção efetiva do conhecimento; da mesma forma o aluno que nesse processo tem autonomia e não permissividade apenas. O aluno

² Aqui compreendido a partir do conceito de saberes docentes de Tardif: “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. (TARDIF, 2008, p. 36).

pode (cremos que deve) fazer caminhos alternativos para a solução de dúvidas, explorando os diferentes recursos digitais que tem à disposição, buscando auxílio e troca de experiências com seus colegas, mas percorrendo o caminho para a busca de respostas pertinentes e significativas ao contexto, pautadas pela autoria. Acreditamos que essa seja a movimentação da parceria, onde cada um cumprindo o seu papel e, ao mesmo tempo, com diálogo, conseguimos construir juntos aprendizagens e conhecimentos significativos para a vida.

Talvez a grande mudança nesse cenário esteja na libertação das amarras do professor que parece ter que ser sempre o sabedor mor, permitindo-se aprender a explorar recursos digitais, abrindo-se para formas criativas de pensar e aprender e o aluno por sua vez, tendo a possibilidade de autonomia e diálogo com seus pares permeado por uma relação de respeito, justamente para que haja sucesso. Prensky (2005) diz ainda que para parcerias de sucesso, professores e alunos devem perceber e aceitar que entramos numa era em que ambos têm algo de igual importância a contribuir para o processo de aprendizagem, devendo cada lado respeitar e aprender com o que o outro tem para oferecer.

Além disso, nesse processo, a preocupação fica muito mais no como e o que trabalhamos com nossos alunos e aí mobilizamos outro elemento vital do fazer pedagógico na escola: o currículo.

A questão do currículo e a formação do professor

Para discutir sobre o currículo na escola, ou seja, o que significa e quais são suas funções, é importante remontar novamente um pouco da configuração da escola, agora mais no que diz respeito a sua operacionalidade e resgatar o contexto de surgimento da educação escolar que ocorre quando se dá conta de que a observação e imitação, a partir dos exemplos dos adultos, não são suficientes para garantir um crescimento pessoal adequado. Pensa-se que certos aspectos do desenvolvimento individual relevantes para a evolução e manutenção da cultura dos grupos sociais não acontecerão, salvo se houver um auxílio específico, que sejam feitas atividades de ensino (SAVIANI, 2005).

Sendo assim, temos atividades que cumprem um objetivo específico e são realizadas de acordo com um determinado plano. Nas palavras de Santomé:

A primeira função do currículo, sua razão de ser, é a de explicitar o projeto – as intenções e o plano de ação – que preside as atividades educativas escolares. Enquanto projeto, o currículo é um guia para os encarregados de seu desenvolvimento, um instrumento útil para orientar a prática pedagógica, uma ajuda para o professor. Por esta função, não pode limitar-se a enunciar uma série de intenções, princípios e orientações gerais que, por excessivamente distantes da realidade das salas de aula, sejam de escassa ou

nula ajuda para os professores. *O currículo deve levar em conta as condições reais nas quais o projeto vai ser realizado, situando-se justamente entre as intenções, princípios e orientações gerais e a prática pedagógica* [grifo meu]. E função do currículo evitar o hiato entre os dois extremos; disso depende, em grande parte, sua utilidade e eficácia como instrumento para orientar de a ação dos professores. O currículo, entretanto, não deve suplantiar a iniciativa e a responsabilidade dos professores, convertendo-os em meros instrumentos de execução de um plano prévia e minuciosamente estabelecido. (1998, p. 17)

Sabemos que a definição de currículo é tarefa difícil, por isso, comungamos com o posicionamento do autor que nos parece estar muito mais preocupado em pontuar o que se entende por currículo, alertando-nos para o perigo de que esse documento torne-se apenas uma lista meramente prescritiva e abstrata, longe do contexto da vida e por consequência, da aula.

Da citação, chamamos a atenção para a frase grifada onde o autor sinaliza a importância de considerar as condições reais onde trabalharemos, bem como o colocando em diálogo com os objetivos, concepções e orientações gerais de nossa prática pedagógica. Essa reflexão vai ao encontro de outro posicionamento adotado por Giraffa: “respostas velhas para perguntas novas não serão a solução”; o mesmo encaminhamento é feito quando a autora aborda a prática pedagógica e o uso de tecnologias digitais:

Novas metodologias são feitas por professores e não por recursos de Tecnologias Digitais. Estes recursos em si não nos ajudam a apoiar o processo de ensino e de aprendizagem. Agora temos a oportunidade de incluir as TD no processo. Se os alunos podem lidar com ferramentas de TD melhor do que seus professores... Isso é ótimo! (GIRAFFA, 2013, p. 07-08)

Sabemos que o currículo abarca a cultura produzida na escola, como bem pontuamos anteriormente. Entretanto, também sabemos que a escola faz parte da sociedade e que por isso, deve prestar atenção ao modo como a vida acontece além dos muros escolares, como as informações são produzidas e circulam entre nós, porque essa articulação interfere e/ou influencia na produção do conhecimento.

Parece ser a partir desse olhar que devemos compreender o currículo como mais um parceiro no planejamento e realização de nossas ações na escola, isto é, antes de pensar em mudar mais uma vez o que será trabalhado em cada nível de ensino. Sugerimos repensar como isso pode ser trabalhado de forma que tornem nossos alunos competentes para o mundo da vida e do trabalho. Como o próprio Prensky (2005) sugere que precisamos ensinar as coisas certas; não as coisas de ontem ou de hoje, mas as de amanhã. Vejam que isso não implica necessariamente em alterar todo

o currículo escolar, mas em prestar atenção às funcionalidades do que estamos ensinando e em como poderão ajudar nossos alunos. Temos lugar para o clássico – a competência de ler, escrever, compreender, por exemplo, permanece – o que é sugerido alterar são os meios de expressão, ou seja, trabalhar habilidades que auxiliarão na solução de problemas reais que, via de regra, exigem a mobilidade de diferentes habilidades ao mesmo tempo.

Nesse ponto nos encaminhamos para um último aspecto a ser discutido aqui e tão importante quanto os anteriormente citados, a interdisciplinaridade. Ora, se apontamos que as tecnologias digitais proporcionam uma nova ótica para o acesso e circulação da informação e, conseqüentemente, para a produção do conhecimento. Ainda assim, se constatamos que a parceria entre professores e alunos é um caminho a ser construído na solução de problemas e ainda que o currículo deva contemplar, dentre outros aspectos, o contexto real em que nossa proposta se desenvolve, atentos às diferentes habilidades a serem mobilizadas na construção de conhecimentos, a proposta da interdisciplinaridade nos currículos nos parece ser uma boa alternativa no estabelecimento do diálogo entre todas as partes e elementos que compõe a prática pedagógica.

Para elucidar mais a questão, tomemos como referência o conceito trazido por Claude Raynaut (2011, p. 103) que nos diz que “a interdisciplinaridade é sempre um processo de diálogo entre disciplinas firmemente estabelecidas em sua identidade teórica e metodológica, mas conscientes de seus limites e do caráter parcial do recorte da realidade sobre a qual operam”. Por estarmos falando sobre a educação em espaço escolar e numa perspectiva de construção de conhecimentos a partir da solução de problemas reais³ com a inclusão de recursos digitais, a interdisciplinaridade pode ser uma boa alternativa, pois colabora para que a interação e diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento – representadas por disciplinas – aconteçam.

Se estivermos tratando de problemas reais, precisamos desenvolver um olhar mais abrangente sobre a questão; nossas vidas não são operadas separadamente dentro de cada uma das disciplinas existentes na ciência, na maioria das vezes, precisamos *conversar* com outras áreas para encontrar alternativas adequadas. Poderíamos utilizar inúmeras situações, mas usemos apenas a saúde do ser humano que também é um exemplo citado por Raynaut quando se refere aos modos de produção (materialidade e imaterialidade) de cada universo das disciplinas. “Por exemplo, um evento biológico, como a epidemia da AIDS, torna-se um fato social à medida que ele pode exercer maior influência sobre as evoluções nas relações de gênero.” (RAYNAUT, 2011, p. 92).

Claro que nesse caso, para pensar em ações preventivas cabe o olhar de estudiosos da sociologia, da biologia, da medicina, da psicologia, farmácia etc. Porém podemos redirecionar esse exemplo para assuntos e temas de rotina do

³ Aqui *quero* dizer problemas que tem haver com o mundo da vida e do trabalho. Ou seja, *estamos* falando de uma construção de aprendizagens e conhecimentos significativos para o desenvolvimento dos alunos enquanto membros ativos de uma sociedade.

universo escolar, que muito provavelmente já esteja previsto em boa parte dos currículos, tais como meio ambiente, alimentação, hábitos de higiene, contexto histórico do descobrimento do Brasil, geometria, dissertação etc. Todos esses temas podem ser trabalhados em um contexto de prática interdisciplinar, onde cada um de nós, professores, faz o recorte de acordo com o rigor e modo de produção de conhecimento de sua disciplina em diálogo com o colega de outra área que pode colaborar sob outra ótica, já que como nos diz Raynaut: “Totalidade e complexidade são palavras que surgem todas as vezes que se fala de interdisciplinaridade. O mundo real, na sua essência, é total” (p. 84).

Parece-nos que é chegado o momento de resgatar o diálogo entre as disciplinas na escola e neste ponto gostaríamos de reforçar a expressão **diálogo entre as disciplinas**, pois *acreditamos*, assim como Raynaut e Arlindo Philippi Junior, entre outros autores, que cada disciplina tem sua função e seu papel a cumprir, principalmente no que diz respeito às descobertas e aos avanços científicos. Sendo assim, dialogar não significa ter uma linguagem em comum, mas sim em questionar, provocar, discutir, debater, pensar na possibilidade do questionamento feito pela sua própria disciplina a ser respondido por outro grupo; enfim, refletir em conjunto a partir de sua formação específica para que a colaboração aconteça, sem a preocupação da preponderância de uma disciplina sobre a outra. Como Raynaut (2011, p. 87) nos diz: “[...] antes de abater as fronteiras disciplinares é preciso, mais modestamente, tentar tornar possível o diálogo e a colaboração entre as disciplinas tal como existem, sem colocar em questão, logo de início, suas fundamentações teóricas e metodológicas”.

Somos cientes de que essa movimentação deve ser construída; não cabe a um ou outro professor, equipe diretiva ou coordenação pedagógica impor esse tipo de ação. Também não conseguimos pontuar quais elementos ou quem precisa começar primeiro; o que pensamos é que o *link* entre professores e alunos na busca de alternativas desafiadoras para fazer suas aulas – e nesse ponto reforçamos o trabalho provocativo e investigativo com uso de tecnologias digitais – e outro olhar para o currículo por parte de gestores e professores, pode qualificar o fazer pedagógico na escola.

Fechando as reflexões...

Dessa forma, possivelmente, ao invés de assistirmos alunos preocupados em decorar inúmeras regras e/ou informações, tenhamos mais pessoas aprendendo a trabalhar de forma colaborativa e estejamos contribuindo para a construção de sujeitos mais autônomos e criativos. Para isso, como falamos acima, a sintonia entre as ações de professores, alunos e gestão escolar é necessária e nesse ponto, pensamos que o professor é o eixo fundamental nessa construção pedagógica, assim como a equipe gestora tem papel incentivador e mediador no processo.

Tardif (2008) ao pensar os saberes docentes problematiza que esse passa a ocupar a fronteira entre o individual e o social, o ator e o sistema; isso ratifica a movimentação que a inserção das tecnologias digitais, numa construção

interdisciplinar, provoca nas diferentes dimensões da ação docente. Como o conhecimento é também uma construção social, o processo educativo em tempos de cibercultura é favorecido pela participação de diferentes atores sociais que propiciam um ambiente para a construção, colaboração, avaliação e acesso aos incontáveis saberes ricos em possibilidades para a construção, questionamento e redescoberta de tantos outros saberes.

É desse contexto que a escola faz parte e é aqui que devemos estar atentos, principalmente a gestão escolar, pois essa, acreditamos, tem o papel não só de oportunizar o acesso à diferentes ferramentas e pesquisas, como também criar/pensar alternativas (tanto administrativas quanto pedagógicas) para auxiliar professores e alunos nos processos de ensino e aprendizagem.

Se com o passar dos anos a escola foi sendo pouco mudada, concordemos que algumas das mudanças passam pela aquisição de diferentes artefatos tecnológicos: caminhamos do quadro negro ao mimeógrafo, do disquete à integração em rede e hoje presenciamos (em alguns casos) a transição da sala de informática ao ambiente virtual. Enquanto gestores escolares pensamos que a qualidade do fazer pedagógico, principalmente numa proposta interdisciplinar, também passa pela melhoria da infraestrutura do espaço escolar, mas sabemos que somente a ampliação da capacidade de conexão e velocidade de Internet, aquisição de *tablets*, por exemplo, podem favorecer e/ou incrementar projetos pedagógicos de alunos e professores; não os criam automaticamente. É preciso a ação e intervenção dos alunos e professores.

A cibercultura não acarretou apenas mudanças significativas nos artefatos que utilizamos para fazer nossas atividades cotidianas, mas também o modo como nós, sujeitos, interagimos. Com a chegada da televisão, vídeo e até mesmo dos computadores na escola, estávamos habituados a uma forma de interatividade com formato de mensagem linear, pois todos nós pelo menos num primeiro momento recebemos a mesma informação, ou seja, tínhamos um meio de comunicação passivo. Já com o acesso à Internet, uso de *smartphones*, por exemplo, temos uma outra forma de interatividade, permeada pelo diálogo, participação, autonomia e reciprocidade.

Nesta perspectiva cremos que um dos encaminhamentos possíveis de serem feitos pela gestão escolar é a promoção de espaços de formação continuada para os professores na escola, trazendo recursos tecnológicos digitais, mas essencialmente mostrando que hoje na relação pedagógica entre professores e alunos, a hierarquia e passividade não é o pré-requisito. Portanto, durante os processos de formação continuada de professores, a aula não deve ser abordada como se resumisse apenas a sala de aula, pois sua concretização envolve diversos elementos e faz parte de uma rede de relações muito maior; temos uma complexidade e pluralidade social que anda junto com a aula. Como ainda queremos trabalhar nossos conteúdos como se fossem *sozinhos* no mundo? Não é mais possível, tudo – inclusive a aula – acontece nas interações. (CARDOSO, 2010, p. 25)

Somos cientes dos desafios postos a cada um dos pares envolvidos na dinâmica da escola, sabemos que o uso de tecnologias digitais amplia ou pelo menos “mexe” com o conceito de aula, tempo e espaço tanto para alunos quanto para professores, da mesma forma compreendemos que o diálogo entre as disciplinas é um caminho que ainda precisa ser bastante percorrido, mas entendemos que há sim um *link* possível entre as tecnologias digitais, o currículo e a interdisciplinaridade na escola a partir da ação docente, desde que essa tarefa seja compartilhada e fomentada pela equipe gestora.

Referências

- CARDOSO, Aline de Oliveira da Conceição. **A formação continuada de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação: um diálogo necessário**. 2010. 106p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2779/1/000430434-Texto%2BCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2013.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- GIRAFFA, Lucia M. M. Jornada nas escolas: a nova geração de professores e alunos. **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 100-118, nov. 2013. Disponível em: <<http://www.nied.unicamp.br/ojs/index.php/tsc/article/view/112/100/>>. Acesso em: 27 nov. 2013.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MORAN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 27-35, jan./abr. 1995. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/desafios_pessoais/vidsal.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2014.
- PHILIPPI JUNIOR., Arlindo; SILVA NETO, Antonio J. **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação**. Barueri: Manole, 2011.
- PRENSKY, Marc. **Teaching digital natives: partnering for real learning**. California: Corwin, 2005. Disponível em: <http://marcprensky.com/wp-content/uploads/2013/04/Prensky-TEACHING_DIGITAL_NATIVES-Introduction1.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2014.
- RAYNAUT, Claude. Interdisciplinaridade: mundo contemporâneo, complexidade e desafios à produção de conhecimentos. In: PHILIPPI JUNIOR., Arlindo; SILVA NETO, Antonio J. **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação**. Barueri, SP: Manole, 2011.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As origens da modalidade de currículo integrado. In: _____. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 09-23.
- SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de História da Educação**, n. 4, p. 27-33, jan./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/382/363>>. Acesso em: 19 jan. 2014.

STAHL, Marimar M. A formação de professores para o uso das novas tecnologias de comunicação e informação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 292-317.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Endereço para correspondência:

Aline de Oliveira da Conceição Cardoso
Rua Cândido Osório da Rosa, 467 – Caiu do Céu
95520-000 Osório, RS, Brasil
<aline.cardoso@acad.pucrs.br>

Recebido em: setembro/2014

Aceito em: julho/2015