

VIRADA DIGITAL, NOVOS LETRAMENTOS E PROTAGONISMO DOCENTE: O PROFESSOR NA ERA DIGITAL

Fabício Augusto Correia da Silva¹

Maria Alice de Castro Alves²

RESUMO: O artigo explora a “virada digital” e seus impactos no campo da educação, com foco nos novos letramentos digitais e o protagonismo docente. A virada digital é descrita como uma mudança paradigmática que transforma a maneira como os alunos e professores interagem com a tecnologia e os processos educacionais. O conceito de novos letramentos é abordado a partir de uma perspectiva sociocultural, destacando como as práticas de leitura e escrita são mais colaborativas, multimodais e participativas do que os letramentos tradicionais. O papel do professor também sofre transformações significativas, exigindo uma adaptação às novas tecnologias, mas sem perder de vista a essência pedagógica. O texto discute o desafio de integrar a tecnologia de forma significativa no ambiente escolar, ressaltando que o uso das tecnologias deve estar alinhado a uma proposta pedagógica coerente, para evitar práticas meramente instrumentais e mecanizadas. Por fim, destaca-se que o desenvolvimento profissional dos professores é crucial para a adaptação a essas mudanças, requerendo formação continuada e colaborativa. O protagonismo do professor na era digital reside em sua capacidade de orquestrar práticas educativas que integrem a tecnologia de maneira crítica e inovadora.

Palavras-chave: Novos letramentos. Virada digital. Protagonismo docente. Tecnologia educacional. Educação digital. Formação continuada.

575

ABSTRACT: The article explores the “digital turn” and its impacts in the field of education, focusing on new digital literacies and teaching protagonism. The digital turn is described as a paradigmatic shift that transforms the way students and teachers interact with technology and educational processes. The concept of new literacies is approached from a sociocultural perspective, highlighting how reading and writing practices are more collaborative, multimodal and participatory than traditional literacies. The role of the teacher also undergoes significant transformations, requiring adaptation to new technologies, but without losing sight of the pedagogical essence. The text discusses the challenge of integrating technology in a meaningful way into the school environment, highlighting that the use of technologies must be aligned with a coherent pedagogical proposal, to avoid merely instrumental and mechanized practices. Finally, it is highlighted that the professional development of teachers is crucial for adapting to these changes, requiring continued and collaborative training. The role of teachers in the digital age lies in their ability to orchestrate educational practices that integrate technology in a critical and innovative way.

Keywords: New literacies. Digital turn. Teaching protagonism. Educational technology. Digital education. Continued training.

¹ Professor de Educação Básica I junto à prefeitura municipal de Jaboticabal
Doutorando em Educação pela Universidade Federal De São Paulo-UNIFESP.

² Professora de Educação Básica I Doutoranda em Educação pela Universidade Federal De São Paulo-UNIFESP.

INTRODUÇÃO

Embora a tecnologia digital e a mídia agora proliferem na sociedade contemporânea, a relação entre educação e o digital continua a ser de particular interesse para muitos acadêmicos. Isso reflete a relação significativa, mas difícil, entre educação e tecnologia digital que se desenvolveu nas últimas décadas. Por um lado, a tecnologia digital agora faz parte da educação de maneiras que seriam difíceis de imaginar até alguns anos atrás. Alunos e educadores têm acesso sem precedentes a informações e comunicações por meio de uma variedade de dispositivos digitais portáteis e personalizados. As salas de aula e outros ambientes de aprendizagem estão sendo cada vez mais aparados por recursos digitais, e principalmente após o ano de 2020, com o impacto da pandemia causada pelo Coronavírus, uma quantidade crescente de trabalho educacional vem sendo realizada de forma virtual. No entanto, as consequências e os resultados dessas 'digitalizações' educacionais tendem a ser mistos. Como tal, faz sentido abordarmos a educação digital em termos problemáticos.

As práticas e processos digitais da educação contemporânea são, portanto, mais bem compreendidos se vistos como locais de luta e intenso conflito. Essas lutas ocorrem em várias frentes – desde a alocação de recursos e maximização do lucro até preocupações com epistemologia ou igualdade de oportunidades educacionais. Como tal, muitas das questões-chave que sustentam a educação e a tecnologia digital parecem ser fundamentalmente políticas. O desenvolvimento de um sentido mais completo da aplicação educacional da tecnologia digital pode, portanto, ser considerado como resultado do reconhecimento de questões mais amplas de poder, controle, conflito e resistência.

Nesse sentido, o presente artigo tem como foco descrever o processo de virada digital dentro da perspectiva dos novos letramentos e como estes influenciam no trabalho do profissional docente.

A virada digital e os novos letramentos

As “viradas” sinalizam mudanças em larga escala, até mesmo paradigmáticas, no pensamento e na prática dentro de um campo de estudo. Esses tipos de “giros” são frequentemente de natureza transdisciplinar e podem remodelar ou reconstruir os objetos de pesquisa ou gerar novos objetos de pesquisa ou focos (HAN, 2018). A ideia de uma “virada” captura de forma útil como uma mudança de direção e foco não é necessariamente total dentro de um campo, e que as trajetórias originais e maneiras de fazer as coisas continuam, enquanto

a mudança em si se torna relativamente bem estabelecida e reconhecida. Os estudos de letramento e a educação podem reivindicar um número de “viradas” nas últimas décadas.

Atualmente, é fácil argumentar que há uma “virada digital” em vários campos e disciplinas (por exemplo, arquitetura, comunicação e estudos de mídia, arte). Essa virada específica não é apenas para reconhecer e investigar a proliferação de dispositivos, serviços e redes digitais na vida cotidiana de muitas pessoas em todo o mundo. Também inclui interesse acadêmico sustentado no desenvolvimento de formas de entender mudanças e novas práticas sobre como as pessoas fazem, compartilham e assumem significados e recursos que são mediados ou produzidos digitalmente (RUNNEL et al, 2013).

O estudo dos “novos letramentos” é uma dessas respostas a essa virada digital nos estudos de educação e letramento. A ideia de novos letramentos foi desenvolvida desde o início dos anos 1990, com o objetivo de fornecer *insights* para entender e responder a algumas das mudanças profundas evidentes nas últimas décadas que impactaram a vida cotidiana de muitas pessoas e, por sua vez, a educação na maioria dos países . De muitas maneiras, pesquisadores e estudiosos de novos letramentos procuram explorar e compreender continuidades e diferenças entre as maneiras como as pessoas em sociedades como a nossa produziram, distribuíram, compartilharam e negociaram significados durante uma era que entrou em transição a partir da década de 1950 e as formas como as pessoas têm cada vez mais produzido, distribuído, compartilhado e negociado significados desde a década de 1980.

577

Em poucas palavras, “novos letramentos”, quando considerados a partir de uma orientação sociocultural dos Novos Estudos de Letramento, podem ser pensados em duas dimensões: técnica/tecnologicamente e em termos de um “ethos” diferente (cf. KNOBEL; LANKSHEAR, 2007). Novos letramentos não pressupõem o uso de tecnologias e mídias digitais (por exemplo, escrever com remixes de vídeo é anterior aos tempos digitais), embora nosso foco aqui seja naqueles que o fazem.

Em termos técnicos, os novos letramentos diferem fundamentalmente dos letramentos impressos convencionais porque suas inscrições são renderizadas - pelo menos inicialmente - por meio de código digital em vez de por meios materiais (seja impresso e ilustrado/imagem/diagramado à mão, máquina de escrever ou prensa). Consequentemente, os “novos” tipos de textos muitas vezes são perfeitamente multimodais, em vez de envolver processos distintos para diferentes modos (texto, imagem, som), ou eles não existem em nenhum lugar e em todos os lugares porque as interfaces colaborativas baseadas em nuvem

significam que vários autores podem trabalhar em um “texto” simultaneamente.

O *Facebook* é um bom exemplo disso, onde a interface permite aos usuários postar textos, emoticons, imagens, sons e vídeos, onde os amigos podem escrever no “feed” ou “timeline” de alguém ou compartilhar fotos, vídeos e músicas, onde os usuários podem “curtir” as postagens de outras pessoas, participar de grupos, seguir páginas populares ou perfis de celebridades, etc. com poucas pessoas sabendo onde ou como suas informações pessoais são armazenadas porque o *Facebook* não está em seu “disco rígido” propriamente dito. Redes eletrônicas que abrangem computadores, *tablets* e *smartphones* também permitem que essas novas práticas de letramento e os “textos” que elas produzem possam ser compartilhados com outras pessoas ou acessados em grande escala com apenas um clique do mouse.

Como práticas sociais caracterizadas por um novo “ethos”, Lankshear (2014) explica como novos letramentos são mais participativos, colaborativos e distribuídos, e menos ‘publicados’, menos ‘centrados no autor’ e menos ‘individuais’ do que os letramentos convencionais. Normalmente, embora - infelizmente - não universalmente, engajar-se em sites de mídia social, espaços de afinidade e dentro de ambientes e práticas de culturas participativas, envolve interatividade profunda, abertura para feedback, compartilhamento de recursos e expertise, e uma vontade de colaborar e fornecer apoio que está escrito em uma miríade de práticas cotidianas contemporâneas.

578

Os participantes de novas práticas de letramento buscam ativamente associações e pares em áreas de afinidade e interesse, e buscam diferentes tipos de relacionamento entre “autores” e “públicos” daqueles que caracterizam muitas práticas convencionais de letramento. Eles geralmente valorizam atender aos interesses e conhecimentos dos outros, reconhecem que a qualidade é julgada por grupos em vez de do que especialistas nomeados, aceitam a diversidade de opinião em tomada de decisões, e assim por diante. Este amplo “ethos” de novos letramentos os diferencia de simplesmente serem letramentos convencionais em formato digital (KNOBEL e LANKSHEAR, 2014, p.98, livre tradução).

Um erro, talvez, dos professores nesta era pós virada digital, seria o interesse dos professores em adotar os novos letramentos em suas aulas de maneiras que não retirem esses novos letramentos de sua novidade ou que os colonizem com as práticas de sala de aula existentes. Forçar uma classe de alunos a usar um fórum de discussão privado para postar seus pensamentos sobre um livro que eles foram obrigados a ler não é uma nova prática de letramento, por exemplo. Embora essa tarefa inclua alguns novos procedimentos técnicos, ela certamente não incorpora o novo material “ethos” de novos letramentos e a mesma tarefa poderia ser realizada com lápis e papel ou diálogo pessoal.

A virada digital e o desenvolvimento profissional dos professores

Conforme indicado acima, a virada digital pode ser vista de duas formas. Por um lado, o termo sinaliza um interesse acadêmico em documentar e interpretar as mudanças em como as pessoas experimentam e agem em seu mundo quando as tecnologias digitais se tornam parte do mix. Por outro lado, e especialmente quando olhamos para o desenvolvimento profissional dos professores nas escolas, o termo muitas vezes pode ter um significado mecanicista que é melhor descrito como uma “virada para o (dispositivo) digital”, com grandes esperanças baseadas em uma suposta relação causal entre instalação de computadores e conexões de internet nas salas de aula e melhores resultados de aprendizagem dos alunos e resultados de testes padronizados.

De fato, a adoção de tecnologias digitais nas salas de aula é um dos principais componentes do esforço contínuo para aperfeiçoar os professores, com tecnologias de informação e comunicação especialmente invocadas por agências internacionais e formuladores de políticas em nível nacional e local como uma forma de melhorar a qualidade da educação e forçar e apoiar as mudanças necessárias nas práticas educacionais para atender as demandas sociais do século XXI (GROSSI; GONÇALVES, TUFY, 2014). No entanto, pouca atenção tem sido dada aos tipos de desafios que os professores enfrentam ao descobrir o que essas “mudanças necessárias” podem ser ou como realizá-las. Além disso, parece que as expectativas dos formuladores de políticas e provedores de serviços para professores, tecnologias digitais e resultados de desenvolvimento profissional variam consideravelmente de um lugar para outro.

Grossi, Gonçalves e Tufy (2014), por exemplo, identificam três conjuntos dominantes de expectativas que elas vêm moldando concepções e abordagens para o desenvolvimento profissional de professores e tecnologias digitais. Em alguns casos, as expectativas de administradores e profissionais se restringem ao objetivo específico de formar professores para o uso do computador e para a navegação na internet, visando introduzir a informática como uma nova área disciplinar. Aqui, uma suposição fundamental é que os professores ensinarão explicitamente a seus alunos como usar vários recursos digitais, como software de processamento de texto ou teclados, e, ao fazê-lo, contribuirão diretamente para o sucesso dos alunos na escola e fora dela. Um segundo conjunto de expectativas populares para o desenvolvimento profissional é que os professores se tornarão mais eficientes quando as tecnologias digitais forem adicionadas às suas salas de aula; ou seja, eles estarão fazendo o que sempre fizeram, mas melhor. Essa orientação enfatiza a produtividade do professor, professores

desenvolvendo habilidades necessárias e domínio de materiais didáticos digitais, como software especializado em áreas temáticas e planos de aula pré-empacotados e atividades projetadas para ajudar os professores a “envolver” os alunos no uso de tecnologias digitais enquanto eles aprendem (por exemplo, webquests, usando o PowerPoint para apresentações tradicionais em sala de aula). Um terceiro conjunto de expectativas vê as tecnologias digitais como um catalisador para transformar ou reconceitualizar o ensino e a aprendizagem em sala de aula de alguma forma.

Grossi, Gonçalves e Tufy (2014) observam que dentro deste conjunto de expectativas, não se trata de usar as TDIC para fazer o mesmo, mas melhor, mais rápido ou mais fácil ou até mais eficiente, trata-se de fazer coisas diferentes, de iniciar processos de ensino e aprendizagem que não seria possível na ausência das TDIC.

Ressalta-se que embora os recursos tecnológicos possam proporcionar auxílio e inovação nas práticas pedagógicas, seu uso por si só não se justifica. É fundamental que as TDIC sejam acompanhadas por uma proposta pedagógica adequada às necessidades dos alunos para garantir a melhoria e a qualidade do ensino. O professor precisa aliar o uso das tecnologias com um significado para o aprendizado (GROSSI; GONÇALVES, TUFY, 2014, p. 658).

Desta maneira, o trabalho dos professores deve incorporar um novo espírito de colaboração, prática distribuída e participação. Suas abordagens também devem ser fundamentadas na virada digital - tanto no sentido de desenvolver *insights* de pesquisa sobre o que significa “ser mais digital” quanto no trabalho com maneiras de adotar tecnologias digitais de forma significativa em sua própria vida profissional e nos contextos de ensino .

O protagonismo digital nas novas teorias de aprendizagem

No campo da Tecnologia Educacional, as teorias construtivistas e socioculturais da aprendizagem têm sido decisivas para definir a aprendizagem como um processo colaborativo e socialmente situado. Ao longo dos últimos vinte anos, foi precisamente esta noção de aprendizagem que encontrou particular ressonância entre os investigadores na área das tecnologias educativas (PAIT; ALVARENGA; NASCIMENTO, 2012). Em geral, essas teorias enfatizam a atividade e o protagonismo do aluno e não do professor no contexto das práticas educativas com mídias digitais na escola; convergem em questionar a ideia de que a aprendizagem corresponde a uma recepção passiva de informações e, em vez disso, argumentam que a compreensão e o conhecimento são construídos ativamente pelos alunos, muitas vezes em cooperação com outros alunos.

Nessa estrutura, a função do professor não é mais instruir diretamente os alunos, mas orquestrar e apoiar processos exploratórios de aprendizagem. Por um lado, essas teorias refletem claramente uma concepção de aprendizagem originalmente elaborada segundo diferentes perspectivas por autores como Piaget e Vygotsky, por outro, as "novas" teorias de aprendizagem indicam a tecnologia como o suporte mais adequado para colocar os princípios construtivistas em prática. Com isso em mente, a tecnologia torna-se uma ferramenta chave para facilitar as atividades exploratórias e a construção ativa do conhecimento.

Partindo do pressuposto de que a aprendizagem ocorre por meio da construção de objetos, vários autores passaram a conceber os artefatos tecnológicos como ferramentas cognitivas (cf MELLO; MORAES, 2017) capazes de promover formas de aprendizagem mais personalizadas e ativas, nomeadamente através da geração e verificação de hipóteses com atividades de resolução de problemas mediadas pela tecnologia, como codificação.

Alguns estudos mudaram o foco do aprendizado “com” tecnologia para o aprendizado “em” tecnologia. As mídias digitais são concebidas como ambientes, e não como ferramentas, de aprendizagem. A ideia-chave aqui é que a aprendizagem é um processo de construção social e cultural situado, bem como ativo, dentro de comunidades de prática. Portanto, a partir desse ponto de vista, as tecnologias podem se tornar ambientes (ou comunidades) de aprendizagem para compartilhar suas próprias práticas, co-construir conhecimentos e desenvolver habilidades cognitivas e sociais por meio de um aprendizado progressivo focado em práticas específicas (MELLO; MORAES, 2017)

Neste sentido, o ambiente *on-line*, torna-se uma oportunidade de aceder a recursos e conhecimentos fora do contexto imediato, bem como de aprender de forma socialmente aumentada graças à interação com outros utilizadores. Outros autores criticaram em parte essas novas teorias de aprendizagem com e na tecnologia, observando como elas tendem a incentivar práticas educacionais basicamente instrumentais e acríticas. Segundo Selwyn (2015) a construção discursiva neoliberal da educação digital reconfigura as práticas e relações educativas na forma de mercado, em algo cujo valor deve ser sempre calculável, quantificável e trocável. Por exemplo, a palavra “usuário” reflete de diferentes maneiras uma ideologia neoliberal que coloca o indivíduo no papel de consumidor de recursos ao invés de cidadão ativo (SELWYN, 2015).

Dentro dessa lógica, o discurso neoliberal foca eficiência, na resolução de problemas, na produtividade, na inovação, na adaptação, mas não na capacidade de pensar criticamente, ou

para compreender e criticar sistemas de poder e injustiça. Todas essas questões críticas destacam a necessidade de educação e letramento midiático crítico. Um uso construtivo e crítico da mídia requer uma análise e interpretação contínuas que nos permitem não apenas obter o maior número possível de benefícios de nossas experiências, mas também para tornar nossas práticas éticas e evitar a exploração e manipulação dos outros. Além disso, superar a retórica tecnocêntrica que permeia os discursos sobre as tecnologias nas escolas e as expectativas relacionadas em termos de aprendizagem, deve ser um viés a ser trabalhado.

O professor protagonista na virada digital

Na sociedade atual as mudanças, determinadas pela globalização e pela virada digital, transformaram não só os modos de comunicação, as estruturas socioeconômicas e o mundo da produção, mas também a cultura, os costumes e o modo de pensar. As tecnologias determinaram uma amplificação da informação, oferecendo um acesso imediato ao conhecimento e permitiram experimentar contextos não presentes no cotidiano. Nesse cenário, um papel importante é o da formação de professores que leve em consideração não apenas as habilidades de design e avaliação, mas todos aqueles fatores que definem o profissionalismo docente. As competências adquiridas pelos docentes, durante o período de formação inicial na universidade, devem ser atualizadas no decurso do trabalho através da formação contínua. A formação profissional não pode ser atribuída à fase inicial, mas precisa ser inovada e revista ao longo da carreira laboral, por meio da formação contínua, entendida como direito/dever do professor.

582

A formação contínua deve dotar os professores de todos os conhecimentos pedagógico-didáticos, aptidões e competências necessárias ao desempenho eficaz da sua tarefa. Para responder às novas solicitações da sociedade digital, o professor deve ser capaz de mobilizar os recursos na base da competência digital de forma a adaptar as estratégias de ensino às diferentes situações de ensino.

O tempo e o espaço são elementos fundamentais em qualquer tipo de planejamento, incluindo o planejamento escolar. É crucial saber quando e onde as atividades pedagógicas serão realizadas para definir as estratégias, recursos e conteúdos a serem trabalhados, bem como outras ações relevantes. Com o aumento do uso da tecnologia de comunicação, a distribuição do tempo pedagógico está mudando significativamente, o que exige estudos e pesquisas para adaptar a carga horária e o tempo necessário para os professores que se dedicam a um tipo de ensino híbrido. Essas mudanças afetam todos os níveis e modalidades de ensino.

Kenski (2014) aborda essas questões argumentando que as ações colaborativas são uma solução viável para lidar com a dificuldade que os professores enfrentam ao realizar suas tarefas.

Algumas constatações evidenciaram-se no decorrer do estudo. Uma delas é que o tempo dedicado pelos professores ao exercício de sua profissão, em sua nova versão, com o emprego frequente dos meios virtuais de interação e comunicação, é um dos aspectos mais evidentes da dificuldade de incorporação de múltiplas funções em um único docente. O trabalho é enorme para o planejamento, a produção e o oferecimento das atividades educacionais mediadas. O tempo é escasso. Sem compartilhamento, atuação em equipe e colaboração, torna-se impossível o desenvolvimento de ações de qualidade (KENSKI, 2014, p.8).

Ainda para Kenski (2014), em muitos casos, o ambiente virtual pode se tornar dominante em relação ao professor, o que pode prejudicar sua posição e influência. Isso significa que a tecnologia pode ser valorizada acima do processo de aprendizagem em si, criando uma inversão no processo educacional. O professor pode acabar se sentindo isolado ao interagir com a tecnologia, colocando-o em uma posição de submissão. Na era digital, novas temporalidades e espaços estão surgindo, e o espaço virtual é muito diferente da sala de aula tradicional. A intimidade que o professor costuma ter com seus alunos pode não existir por exemplo no ambiente virtual, uma vez que tudo está aberto para interpretação e observação sem a devida contextualização. As possibilidades de interação também estão aumentando constantemente, graças a recursos como *smartphones* e *tablets*; são peculiaridades que demonstram a necessidade de mudanças estruturais nos currículos, na administração, na organização do trabalho e na hierarquia de poderes que permeiam as esferas educacionais.

583

Por outro lado, é necessário manter o protagonismo do professor, respeitando e validando seus saberes iniciais. Tardif (2014) afirma que todo professor é o principal agente de sua própria prática, utilizando suas experiências pessoais, afetividade e valores para organizar suas atividades. Os conhecimentos dos professores são baseados em suas vivências e experiências no ofício. O autor argumenta que os professores são sujeitos de conhecimento e possuem saberes específicos que não são apenas aplicados, mas também produzidos, transformados e mobilizados durante o trabalho diário; a epistemologia da prática profissional busca entender como esses saberes são integrados e incorporados nas tarefas dos professores. Os professores reconhecem seus saberes práticos e experienciais a partir de suas próprias ideias e discurso. “[...] o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor” (p.234). Nesse

sentido, para Tardif (2014), o professor é um “sujeito de conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação” (p.235).

Retomando à virada digital na perspectiva da Educação, o que se observa é que o foco muitas vezes está no lado técnico. No entanto, novos métodos e abordagens de ensino e aprendizagem acarretam inevitavelmente transformações sociais. É necessário “desproletariar” o professor, tornando essa função, uma profissão. Para Perrenoud (2001), é insuficiente contar apenas com conhecimentos racionais para lidar com a complexidade e a diversidade das situações de trabalho, e por isso, em todos os campos de atuação, busca-se refletir sobre novas maneiras de exercer as profissões. No caso do ofício de professor, além de dominar os conteúdos a serem ensinados, é preciso possuir um conjunto abrangente, didático e interdisciplinar de saberes, que resultam de sua formação contínua, de intercâmbios com colegas e da construção progressiva de experiência.

Cabe aos atores envolvidos considerar esta temática. O professor deve ditatar como definir suas ações no contexto das exigências externas que surgem como resultado da virada digital. Relembrar conscientemente o conceito original de educação pode ser muito útil para responder às muitas questões em aberto relacionadas à digitalização e à midiaticização – começando de dentro para fora – e então refletindo conjuntamente sobre os elementos internos e externos de uma organização educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A virada digital na educação formal revigora velhas discussões sobre aprendizagem e desigualdade na escola: por que, apesar das múltiplas reformas educacionais, muitos alunos, particularmente crianças e jovens marginalizados e pertencentes a minorias, continuam tendo dificuldades na escola? O que podemos fazer para tornar a escola mais interessante e envolvente? Ou, como podemos ajudar os jovens a desenvolver maneiras poderosas de ver e agir no mundo? Conscientes das deficiências do ensino e aprendizagem baseados em “ambientes de aprendizagem altamente controlados, hierárquicos e monitorados” o foco deve ser o de como o ensino, a aprendizagem e os novos letramentos são conceituados e praticada, em vez de como a tecnologia pode “consertar” a educação. Dado que, quando usados de forma criativa e inovadora, as tecnologias digitais, os recursos e as redes de pessoas oferecem caminhos inovadores para a aprendizagem.

Isso levanta a questão do que é que os professores precisam saber, como fazer, e as maneiras pelas quais eles podem vir a saber essas coisas. Não se pode esperar que os professores façam uma transição “natural” para o uso de tecnologias digitais em suas salas de aula. O desenvolvimento profissional eficaz deve ser colaborativo para que os professores tenham voz na formação de suas experiências de aprendizagem e em torná-las relevantes para o trabalho que realizam nas salas de aula.

REFERÊNCIAS

- GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; GONÇALVES, Carla Fernanda; TUFY, Sandra Pedrosa. Um panorama das tecnologias digitais da informação e comunicação na educação: desafios, habilidades e incentivos estatais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 2, 645-665, maio/ago. 2014 Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/2175-795X.2014v32n2p645/30073/135076>. Acesso em 27/01/23.
- HAN, Byung-Chul. **No enxame: perspectivas do digital**. Tradução de Lucas Machado. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2018
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papyrus Editora, 2014.
- KNOBEL, Mary; LANKSHEAR, C. (eds.). **A New Literacies sampler**. NY: Peter
- KNOBEL, Michele & LANKSHEAR, Colin. Studying New Literacies. **Journal of Adolescent & Adult Literacy** 58(2) October, 2014, p. 97-101. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/262642912_Studying_New_Literacies Acesso em 10/01/23.
- MELLO, Diene E.; MORAES, Dirce A. F. **Tecnologias: conceitos e implicações no trabalho docente**. In: COSTA, Maria Luisa F; SANTOS, Annie Rose dos (Orgs.). Educação e novas tecnologias: questões teóricas, políticas e práticas. Maringá: Eduem, 2017. p. 93-105.
- PAIT, Heloisa; ALVARENGA, Everton Zanella; NASCIMENTO, Raul Campos. **Wikimedia Brasil e recursos educacionais abertos**. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, Nelson (orgs.). Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. Disponível em: <https://www.aberta.org.br/livrorea/livro/livroREA-1educacao-mai2012.pdf> p. 177-191
- PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002
- RUNNEL, Pille et al. **The digital turn: user's practices and cultural transformations**. Frankfurt-am-Main: Peter Lang Verlag, 2013
- TARDIF, Maurice. O saber dos professores em sua formação. In TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. — Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SELWYN, Neil. **The discursive construction of education in the digital age**. In R. Jones, A. Chik&C. Hafner (eds.), *Discourse and digital practices. Doing discourse analysis in the digital age* (pp. 226-240). London: Routledge, 2015. Disponível em <https://www.taylorfrancis.com/chapters/oa-edit/10.4324/9781315726465-15/discursive-construction-education-digital-age-neil-selwyn> Acesso em 03/01/2023.