

## CULTURA DIGITAL NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO À LUZ DO CONCEITO “CONHECIMENTO PODEROSO” DE YOUNG<sup>1</sup>

Eunice de Castro  
[nicepeda@yahoo.com.br](mailto:nicepeda@yahoo.com.br)  
<http://lattes.cnpq.br/8223318658331823>

Keite S. de Melo  
[kmelo@iserj.edu.br](mailto:kmelo@iserj.edu.br)  
<http://lattes.cnpq.br/2439041143257946>

### RESUMO

As práticas culturais construídas na cultura digital não se separam das produções presenciais. É essencial que a cultura digital esteja presente nas discussões curriculares, chamando a atenção da escola para a centralidade da cultura contida nessas interações. Na perspectiva do Conhecimento Poderoso baseado em Young, o currículo da formação de professores surge como um caminho para esta intenção. Neste trabalho foram analisadas as grades curriculares de 10 cursos de Pedagogia das universidades públicas situadas no estado do Rio de Janeiro. Localizou-se 15 disciplinas obrigatórias que abordam o tema Educação e Tecnologias, sendo analisadas as ementas disponibilizadas nos sites das instituições. Os resultados apontaram 3 eixos subjacentes às ementas: Abordagens teóricas e filosóficas sobre a educação e a Cultura Digital; Usos pedagógicos da TIC; Produção de conteúdo digitais. O currículo da formação de professores precisa implicar-se com a Cultura Digital, entendendo-a como um conhecimento poderoso, que emerge da centralidade da Cultura.

**Palavras-chave:** Cultura digital; Conhecimento Poderoso, Currículo; Formação de Professores;

### Introdução

Ao olharmos as contribuições das tecnologias educacionais no campo do currículo, vemos que na fase tecnicista, a tecnologia possuía um papel central na “eficiência” da aprendizagem. Um bom exemplo de como se dava a interlocução entre a tecnologia e o currículo pode ser observado no vídeo “A máquina de ensinar”<sup>2</sup>. Nesse vídeo o psicólogo Skinner demonstra como a tecnologia otimizaria a aprendizagem, garantindo que esta fosse feita na velocidade e no tempo do aluno. Dessa forma, a tecnologia serviria apenas como um instrumento técnico, de acordo com as metas selecionadas pelo docente. Hoje sabemos que as discussões sobre currículo e tecnologia são outras, e este artigo tem como proposta trazer

<sup>1</sup> Uma versão preliminar desse trabalho foi apresentada em setembro de 2017, no STS - *Simposio Argentino sobre Tecnología y Sociedad*, em Córdoba/Argentina.

<sup>2</sup> C.f. <https://www.youtube.com/watch?v=vmRmBgKQq20>. Acesso em 03 jan. 2018.

algumas problematizações sobre a cultura digital por meio das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e o currículo de cursos de Formação de Professores.

Ao refletirmos sobre o papel da tecnologia e da cultura digital em nosso cotidiano, podemos perceber como as práticas culturais que construímos ou consumimos na e pela internet não se separam das construções sociais e culturais que criamos no presencial/analógico. No caso de crianças e jovens, as práticas culturais que estes desenvolvem digitalmente, sejam a partir de jogos *online*, redes sociais, protestos, blogs, não se separam das práticas construídas na escola, pois a cultura digital converge nos diversos espaços. Sendo função social da escola educar os sujeitos considerando o espaço-tempo em que estão inseridos, com todos os seus artefatos científicos, técnicos e culturais, também é função da escola desenvolver saberes específicos que possibilitem seus alunos construir e consumir práticas na cultura digital. É sob esta ótica que nos questionamos sobre as contribuições do campo do currículo, considerando os artefatos tecnológicos da cultura digital, como máquinas de produção de linguagem e de cultura (FREITAS, 2015), trazendo novos desafios para se pensar o currículo, a cultura, a escola e a tecnologia.

As práticas construídas a partir das TIC no currículo originam-se da cultura. No entendimento dos estudos culturais, a cultura não existe apenas em uma forma única, é o principal elemento organizador da sociedade e isso se torna mais evidente quando consideramos a expansão potencializada pelos avanços das TIC. A cultura (HALL, 1997) penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo. Essa mediação ocorre através da linguagem, na construção e circulação de significados, compreendendo o receptor como um construtor de sentidos.

Uma das maiores dificuldades do professor (MOREIRA; CANDAU, 2003) é tornar a cultura um eixo central no processo curricular. Permanecem entre os educadores, questionamentos sobre a apropriação da cultura digital nos conhecimentos escolares, principalmente ao se considerar toda a gama de conteúdos a se contemplar durante o ano letivo. Como fazer a seleção dentro de um imenso dilúvio cultural que o digital nos impõe todos os dias? Quais conhecimentos são os pilares da cultura digital? Como fazer a cultura digital conversar com o objetivo principal da escola? Numa tentativa de responder esses questionamentos, nos apoiamos no conceito de conhecimento poderoso de Young e suas apropriações no currículo, para analisar como a cultura digital está sendo proposta no currículo de formação de professores, no Estado do Rio de Janeiro.

## Conhecimento poderoso, currículo e cultura digital

Para refletir sobre a função social da escola, buscamos em Young (2007) a problematização sobre o papel da escola em promover a aquisição do conhecimento. O autor questiona os tipos de saberes escolhidos para compor o currículo, em detrimento de outros. Ao fazer essa seleção, Young explica que existe o “conhecimento dos poderosos” e o “conhecimento poderoso”.

Para o autor, o “conhecimento dos poderosos” é definido por aqueles que possuem o conhecimento e têm o maior poder na sociedade, contudo, o autor alerta que, embora esses conhecimentos estejam presentes na escola, ele não pode ser concebido como o conhecimento em si. É nesse sentido que Young (2007) aponta caminhos para se pensar o “conhecimento poderoso”, sendo aquele conhecimento que fornece novas formas de pensar e compreender o mundo, um “*conhecimento independente de contexto ou conhecimento teórico*”. É desenvolvido para fornecer generalizações e busca a universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado à ciência” (p. 1296, grifo do autor).

O conhecimento trabalhado (YOUNG, 2007) na escola tem características próprias, que diferem dos diferentes tipos de conhecimento que o aluno aprende em outras instâncias sociais. A educação deve se preocupar em “capacitar as pessoas a adquirir conhecimentos que as levem além da experiência pessoal, e que elas provavelmente não poderiam adquirir se não fossem à escola” (YOUNG, 2014, p. 196). Assim, discutir o currículo envolve pensar sobre “o melhor conhecimento que temos em qualquer campo” (idem, p. 197).

Para o autor, o conhecimento escolar é organizado, em geral, para ser transmitido de uma geração a outra. Nesse sentido, o trabalho do curricularista é tornar esse conhecimento aplicado “ensinável” e “aprendível” em relação às fontes disciplinares, que são os conhecimentos produzidos por especialistas, e em relação a diferentes grupos de aprendizes, visto que todo currículo é elaborado tendo em mente determinado grupo de alunos. Para dar forma ao conhecimento especializado de modo a transformá-lo em “ensinável” e “aprendível”, os teóricos do currículo fazem uso do que Young entende como recontextualização. Esse termo reporta-se ao modo com que os conhecimentos são incorporados ao currículo para

aprendizes de diferentes idades e conhecimentos anteriores, ou seja, preocupa-se em elaborar modos em que o currículo promova a progressão conceitual (YOUNG, 2014).

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

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

Para Ragneda e Murchert (2013 apud WESSELS, 2015), a dinâmica da desigualdade digital se refere ao modo em que várias combinações de níveis de acesso, habilidades digitais e literacia digital com situações de exclusão social, resultam em diferentes níveis de experiências individuais de acesso a bens materiais, sociais e digitais. Considerando a cultura digital como conhecimento poderoso, visto que fornecem novas formas para pensar e compreender o mundo, nos questionamos sobre a influência do docente na formação do aluno.

Retornamos a Young (2011), quando este defende que uma das funções do acesso ao conhecimento poderoso nas escolas é diminuir as desigualdades educacionais. Ainda permanece no currículo escolar a manutenção de desigualdades educacionais, contudo, “a escolarização também representa os objetivos universalistas de tratar todos os alunos igualmente e não apenas como membros de classes sociais diferentes, grupos étnicos diferentes ou como meninos ou meninas” (p. 620).

## **O conhecimento poderoso e a cultura digital nos currículos de cursos para formação de professores**

A escola precisa se atentar para as formas com as quais a cultura digital se concretiza no currículo, seja na escolha dos conteúdos escolares e/ou nas metodologias didáticas para o trabalho com as TIC, iniciando essa atenção na formação inicial de professores. Para tanto, dirigimos o olhar para o currículo da formação de professores. Questionamos-nos sobre como os cursos de Pedagogia vêm trabalhando a relação da educação com a tecnologia. Para isso, realizamos uma análise de grades curriculares de 15 cursos de Licenciatura em Pedagogia das principais universidades públicas situadas no estado do Rio de Janeiro. Nessa investigação, elencamos apenas disciplinas obrigatórias que se relacionavam com o tema da educação e tecnologia e, posteriormente, analisamos as ementas disponíveis nos sites das referidas universidades. Compreendemos o currículo disponibilizado como a carta-convite de cada curso ou uma apresentação do que se pode esperar da formação mínima do professor.

Localizamos 16 disciplinas obrigatórias e 26 disciplinas optativas ou eletivas, que apresentaram alguma relação com o tema abordado. Verificamos que 5 cursos não oferecem alguma disciplina obrigatória (não listados na tabela a seguir), enquanto 1 curso não apresenta em seu currículo, nenhuma disciplina que trate dessa tônica. Considerando que no desenho curricular, se a disciplina não for obrigatória, existe o risco de o aluno atravessar toda sua trajetória de formação, sem contemplar a discussão sobre educação e tecnologias, analisamos apenas os cursos com disciplina(s) obrigatória(s), conforme tabela a seguir. Posteriormente foram analisadas somente as ementas dessas disciplinas a seguir listadas, que estivessem disponíveis nos respectivos sites das instituições.

**Tabela 1 – Grades curriculares do curso de Pedagogia – disciplinas de TIC e Educação**

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

Para analisarmos as ementas disponibilizadas, nos apoiamos no entendimento de Young (2011), que defende que o currículo deve propiciar ao educando conhecimentos que o leve além da experiência pessoal, no sentido de possibilitá-lo a conhecer, refletir e se apropriar da cultura digital, como um conhecimento significativo e poderoso das práticas culturais em que está inserido. Considerando desse conceito, analisamos as ementas das disciplinas publicadas nos sites, a partir de três eixos:

- (i) Abordagens teóricas e filosóficas sobre a educação e a Cultura Digital;
- (ii) Usos pedagógicos da TIC;
- (iii) Produção de conteúdos digitais.

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

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

De caráter mais genérico, a disciplina “Educação e Comunicação”, oferecida pela UFRJ, se volta para o estudo da linguagem e imagem. Atravessa o tema das mídias audiovisuais, mas deixa de fora a preocupação com as tecnologias e suas relações com a educação. Já a proposta da UFRRJ se assemelha à PUC-Rio e à UERJ, pois aponta a inevitabilidade de refletir sobre a produção de novas formas de sociabilidade através das TIC. Considera ainda, as transformações sociais, econômicas e culturais na sociedade do conhecimento, e aponta a atividade de empreender experiências práticas com as tecnologias em atividades didático e pedagógicas. Embora a UFRRJ possua apenas uma disciplina obrigatória, podemos observar que existe um esforço nas ementas em discutir o aspecto teórico-filosófico da cultura digital, assim como investidas práticas, no sentido de possibilitar

aos docentes desenvolver ou praticar usos pedagógicos com as TIC, mesmo que de forma breve.

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

Alguns cursos de licenciatura, como os currículos apresentados pela UERJ-FPP e UERJ/CEDERJ apresentaram mais de uma disciplina obrigatória voltada para a temática aqui estudada. No caso da UERJ-FPP, são apresentadas as disciplinas de Informática na Educação I e II. Enquanto a primeira unidade aborda a informática como veículo de pesquisa e interação entre o conteúdo e a prática docente ou, um elo entre o ensino e aprendizagem, o módulo 2 enfatiza a internet como veículo de interação, e no uso de softwares educativos, como jogos para fixação de conteúdos. Observa-se que nas duas disciplinas propostas se ausentam as abordagens teóricas e filosóficas sobre a educação e a Cultura Digital, bem como os usos pedagógicos da TIC e a produção de conteúdos digitais.

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

O que observamos nessa investigação não foi o número de disciplinas obrigatórias, embora seja expressivo quando não há nenhuma disciplina voltada para essa discussão. Buscamos voltar o nosso olhar para a proposta que é oferecida em cada curso, por meio de suas ementas, considerando assim, a formação comum aos futuros professores em cada

universidade. Apesar disso, alguns cursos, por oferecerem um número maior de disciplinas obrigatórias, teve a possibilidade de contemplar os três eixos que adotamos nas análises. Em contrapartida, há cursos com uma única disciplina obrigatória e a ementa contemplou os três eixos anteriormente indicados.

Na análise das ementas, um dado nos chamou a atenção: a desatualização das publicações indicadas como bibliografia básica. Entendemos que as ementas podem ter sido elaboradas durante a criação do curso e as publicações indicadas, se situam nesse espaço-tempo. E reconhecemos que revisar ementas, ainda que seja apenas para atualizar a bibliografia, demanda um esforço burocrático e administrativo do colegiado de professores, que ultrapassa a sua esfera imediata (professores do departamento responsável), dificultando a atualização. No entanto, apesar de acreditarmos que na implementação da disciplina, o docente exerça a sua autonomia para realizar a ressignificação do proposto, preocupa-nos as indicações que podem se ater a discussões ultrapassadas e não incluir abordagens emergentes do nosso tempo. A burocratização para essas revisões/atualizações de ementas, principalmente quando se trata da discussão sobre cultura digital, precisa ser superada. A contextualização histórica é fundamental, mas concentrar-se nesse conhecimento apenas, quando se trata de cultura digital, pode interferir na formação de um professor crítico, autor e inovador.

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

### **Alguns caminhos para o diálogo entre currículo, cultura digital e formação de professores**

Moreira (2001) ao fazer um estudo sobre a forma como o currículo vem sendo trabalhado no contexto brasileiro, destacou que existe uma dificuldade em perceber o efeito das pesquisas, da produção e do ensino do campo do currículo na educação básica, não conseguindo significativamente mudar as práticas curriculares no cotidiano escolar, causando algumas tensões na relação entre a teoria e a prática do currículo. Essa tensão origina um desencanto em relação aos efeitos das teorizações nas escolas e salas de aula, indicando a necessidade de se repensar a articulação teoria-prática no campo do currículo, visando facilitar a “capacidade prática e da experiência teórica do professorado” (p. 46).



Ao buscarmos compreender como o digital influencia o currículo, nos apoiamos em Sanchez (2003) que considera que a integração curricular das TIC significa valorizar as possibilidades didáticas das tecnologias em relação aos objetivos educativos. Isso envolve fazer as TIC inteiramente parte do currículo, como parte de um todo. Nessa concepção, a tecnologia deixa de ser um recurso instrucional para se tornar um artefato cultural (FREITAS, 2015), visto que, fazendo parte da estrutura social, técnica e cultural da sociedade deve estar presente também na escola.

Ao compreender o papel da cultura na função social da escola, acreditamos que o professor conseguirá se emancipar de ideologias instrumentalistas que durante muito tempo permearam o uso das tecnologias na escola, sendo possível ao professor relacionar teoria, currículo e cultura digital em sua práxis.

A exploração das funcionalidades (ALMEIDA; VALENTE, 2012) e propriedades das tecnologias digitais no desenvolvimento do currículo permite dar forma às perspectivas do indivíduo sobre si mesmo e sobre o mundo. Ainda segundo os autores, as tecnologias podem reconfigurar a prática pedagógica, a abertura e plasticidade do currículo e o exercício de coautoria de professores e alunos. A formação de professores precisa fazer o movimento de pensar no melhor conhecimento da cultura digital, encorajando a progressão conceitual dos alunos sobre a cultura digital em que está inserida.

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

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

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E.; VALENTE, J. Integração Currículo e Tecnologias e a Produção de Narrativas Digitais. **Currículo sem Fronteiras**. v. 12, n. 3, 2012.

BARBOSA, A. (coord.). Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. **TIC Educação 2013** [livro eletrônico]. 1. ed. – São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-educacao-2013.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2018.

FREITAS, M. Tecnologias digitais: cognição e aprendizagem. **37ª Reunião Nacional ANPEd**. 2015. Disponível em: <https://goo.gl/cGmgiV>. Acesso em: 02 fev. 2017.

HALL, S., A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 22, nº 2, 1997.

MOREIRA, A. O Campo do Currículo no Brasil: os anos 90. **Rev. Currículos sem Fronteiras**. v.1, n.1, 2001.

WESSELS, B. Autentication, Status, and Power in a Digitally Organized Society. **International Journal of Communication**. 9, 2015. Disponível: <http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/3061/1455>. Acesso em: 03 jan. 2018.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, nº 101, 2007. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2018.

YOUNG, M. Teoria do Currículo: o que é e por que é importante. **Rev. Cadernos de Pesquisa**. v 44, n. 151, 2004.

YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Rev. Brasileira de Educação**. v. 16 n. 48, 2011.

MOREIRA, A.; CANDAU, V. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Rev. Bras. Educ.** nº 23, 2003. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11>. Acesso em: 03 jan. 2018.

## **SOBRE AS AUTORAS:**

**Eunice de Castro** possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e está realizando o Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, onde também realizou o seu Mestrado em Educação. Foi Orientadora Pedagógica no município de Macaé (2012-2013) e pedagoga da Universidade Estadual Norte Fluminense (2013 e 2016). Atua como pedagoga na Universidade Federal Fluminense (UFF), como coordenadora da disciplina de Didática no consórcio UENF/CEDERJ e é integrante do Grupo de Pesquisa Formação Docente e Tecnologias (FORTEC/PUC-Rio/CNPq).

**Keite Melo** possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e está realizando o Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. É professora do Curso de Pedagogia no ISERJ/FAETEC e pesquisadora do grupo de pesquisa Formação de Professores e Tecnologias Educacionais/FAETEC/CNPq. Também participa do grupo de pesquisa Cooperação e Avaliação em Educação a distância (PUC-Rio/CNPq). No momento encontra-se licenciada para estudos pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, onde atua como professora desde 1999.