



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ANDERSON GOMES PEIXOTO

**CULTURA DIGITAL: DA BNCC AOS CURRÍCULOS ESTADUAIS DO ENSINO
MÉDIO NO BRASIL (2021-2024)**

ORIENTADORA: PROFA. DRA. LILIANE CAMPOS MACHADO

BRASÍLIA – DF

2025

ANDERSON GOMES PEIXOTO

**CULTURA DIGITAL: DA BNCC AOS CURRÍCULOS ESTADUAIS DO ENSINO
MÉDIO NO BRASIL (2021-2024)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Brasília - UnB, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, linha de pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação, sob orientação da Profa. Dra. Liliane Campos Machado.

BRASÍLIA – DF

2025

ANDERSON GOMES PEIXOTO

**CULTURA DIGITAL: DA BNCC AOS CURRÍCULOS ESTADUAIS DO ENSINO
MÉDIO NO BRASIL (2021-2024)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Brasília - UnB, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, linha de pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação.

Aprovada em 24/03/2025.

Banca Examinadora de Defesa:

Profa. Dra. Liliâne Campos Machado – Presidente/Orientadora
Faculdade de Educação – FE/UnB

Prof. Dr. Bruno Santos Ferreira – Avaliador Interno
Faculdade de Educação – FE/UnB

Profa. Dra. Priscila Costa Santos – Avaliadora externa
Universidade Estácio de Sá – UNESA

Profa. Dra. Veruska Ribeiro Machado – Avaliadora externa
Instituto Federal de Brasília – IFB

Prof. Dr. Francisco Thiago Silva – Suplente
Faculdade de Educação – FE/UnB

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

PP379cc

PEIXOTO, ANDERSON GOMES
CULTURA DIGITAL: DA BNCC AOS CURRÍCULOS ESTADUAIS DO
ENSINO MÉDIO NO BRASIL (2021-2024) / ANDERSON GOMES
PEIXOTO; orientador LILIANE CAMPOS MACHADO. Brasília, 2025.
210 p.

Tese(Doutorado em Educação) Universidade de Brasília,
2025.

1. EDUCAÇÃO. 2. CURRÍCULO. 3. CULTURA DIGITAL. 4.
TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO. 5. BASE
NACIONAL COMUM CURRICULAR. I. CAMPOS MACHADO, LILIANE,
orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento de uma tese é algo complexo, trabalhoso e que envolve diversos espaços, pessoas e ideais. Posto isso, gostaria de expressar meus agradecimentos a todos que, de alguma maneira, contribuíram para a realização desta pesquisa, em especial:

A Deus, pelo dom da vida e pelos aprendizados que me foram proporcionados, por todas as oportunidades que me foram concedidas e por aquelas que ainda estão por vir.

Aos meus pais, por sempre me mostrarem a importância da educação e por me proporcionarem, em meio às dificuldades, uma formação exemplar, que contribuiu para nortear minha caminhada.

À minha orientadora, Liliane Campos Machado, pelo acolhimento e pela dedicação. Agradeço a confiança e a postura, que serviram de inspiração para mim.

Aos membros da banca examinadora – Veruska Ribeiro Machado, Bruno Santos Ferreira, Priscila Costa Santos, Francisco Thiago Silva e Vani Moreira Kenski –, agradeço as valiosas contribuições para o aprimoramento deste trabalho.

Aos hoje doutores que caminharam comigo – Klever, Nilvânia e Aldriana –, por todos os momentos de formação, partilha, apoio e escuta. Desejo sucesso a todos.

Aos meus familiares, por contribuírem para minha formação e por me proporcionarem crescer em um ambiente de união e afeto.

Ao meu namorado, Eduardo Santos Nascimento, por me incentivar durante o percurso e por compreender minhas inquietações diante das exigências acadêmicas.

Aos meus amigos, por me incentivarem, escutarem meus desabafos e pelos momentos de diversão quando eu mais precisava.

Aos meus estudantes e ex-estudantes: vocês são a razão do meu incessante interesse em buscar uma formação de qualidade.

A todos os professores que contribuíram para minha formação, por participarem da minha trajetória de vida e por colaborarem com meu processo formativo. Sou grato por todo o empenho na formação de indivíduos comprometidos com uma sociedade melhor.

E, por fim, a mim, por não ter desistido, por enfrentar os desafios com resiliência e por acreditar que cada esforço valeria a pena.

CULTURA DIGITAL: DA BNCC AOS CURRÍCULOS ESTADUAIS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL (2021-2024)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a competência prevista na BNCC — Cultura Digital — e sua prescrição nos currículos formais, estaduais e distrital, da etapa do Ensino Médio. O objetivo geral dessa investigação consiste em analisar como a Cultura Digital se apresenta no currículo prescrito dos sistemas estaduais e distrital do Ensino Médio. Dentre os objetivos específicos, destacam-se: mapear a produção acadêmica sobre a temática investigada; discutir as concepções de currículo, Cultura Digital, competência e BNCC; analisar como os documentos oficiais (BNCC) têm abordado a Cultura Digital; e analisar, nas propostas curriculares dos 26 estados e do Distrito Federal, as concepções de currículo, Cultura Digital e competência. A metodologia utilizada no desenvolvimento desta investigação fundamenta-se na pesquisa bibliográfica e na pesquisa documental. Este estudo é predominantemente qualitativo e utiliza a abordagem crítica. Nessa perspectiva, a pesquisa organiza-se em quatro capítulos: i) “Estado da Arte” – realiza-se o mapeamento da produção acadêmica sobre a temática; ii) “Currículo” – aborda a conceituação e historicização do termo currículo, suas manifestações, teorias e influências, além de apresentar a BNCC, seu histórico e uma análise crítica de seu conteúdo e das influências que a conceberam; iii) “Cultura Digital” – apresenta uma conceituação e historicização das TDIC e da Cultura Digital, e como ela é expressa na BNCC; iv) “Análise dos currículos estaduais e distrital do Ensino Médio” – discute como a Cultura Digital é expressa nos currículos mencionados, além de identificar as concepções de Cultura Digital, currículo e competência. Os resultados apontam que o mapeamento e a análise da produção acadêmica contribuíram para compreender como a temática pesquisada vem sendo desenvolvida por outros autores, além de reforçar o ineditismo e a relevância desta investigação. Ao desenvolver a temática do currículo, foi possível compreender a atual organização curricular vigente, posta pela BNCC, as influências presentes em sua construção e a maneira como os estados e o Distrito Federal organizaram suas propostas curriculares no que tange à Cultura Digital. Ao analisar a expressão da Cultura Digital na BNCC, percebe-se que a relação entre Cultura Digital e currículo está intimamente ligada às TDIC, visto que, por meio do ambiente escolar, se realiza a prática educativa. A análise das propostas curriculares evidenciou que a Cultura Digital possui um reconhecimento expressivo em todos os documentos, tendo um papel significativo na contemporaneidade. Sua presença contribui para uma formação mais ampla e crítica, além de possibilitar que os estudantes não apenas consumam, mas sejam protagonistas e autores na Cultura Digital.

Palavras-chave: Educação. Currículo. Cultura Digital. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Base Nacional Comum Curricular. Competência.

DIGITAL CULTURE: FROM THE BNCC TO THE STATE HIGH SCHOOL CURRICULA IN BRAZIL (2021–2024)

ABSTRACT

This research focuses on the competency outlined in the BNCC — Digital Culture — and its prescription in the official curricula of Brazilian state and federal district high school systems. The general objective of this investigation is to analyze how Digital Culture is presented in the prescribed curricula of state and federal district education systems at the high school level. The specific objectives include: mapping academic literature on the topic; discussing the concepts of curriculum, Digital Culture, competency, and the BNCC; analyzing how official documents (BNCC) address Digital Culture; and examining how the curricular proposals of the 26 states and the Federal District reflect conceptions of curriculum, Digital Culture, and competency. The methodology used in this investigation is based on bibliographic and documentary research. This is a predominantly qualitative study that adopts a critical approach. Within this framework, the research is organized into four chapters: i) “State of the Art” — mapping of academic production on the theme; ii) “Curriculum” — conceptualization and historicization of the term “curriculum”, its manifestations, theories, and influences, including a presentation of the BNCC, its historical background, and a critical analysis of its content and underlying influences; iii) “Digital Culture” — conceptualization and historicization of Digital Information and Communication Technologies (DICTs) and Digital Culture, as well as its expression in the BNCC; iv) “Analysis of State and Federal District High School Curricula” — examination of how Digital Culture is expressed in the aforementioned curricula, and identification of the underlying conceptions of Digital Culture, curriculum, and competency. The findings indicate that the mapping and analysis of academic production contributed to understanding how the topic has been developed by other scholars, while also highlighting the originality and relevance of this investigation. Exploring the theme of curriculum enabled a deeper understanding of the current curricular organization established by the BNCC, the influences that shaped its development, and how the states and the Federal District structured their curricular proposals regarding Digital Culture. The analysis of how Digital Culture is addressed in the BNCC reveals that the relationship between Digital Culture and curriculum is closely tied to DICTs, as the educational practice takes place within the school environment. The analysis of the curricular proposals showed that Digital Culture is prominently recognized in all documents, playing a significant role in contemporary education. It contributes to a broader and more critical education, enabling students not only to consume but also to become protagonists and creators within Digital Culture.

Keywords: Education. Curriculum. Digital Culture. Digital Information and Communication Technologies. National Common Curricular Base. Competency.

CULTURA DIGITAL: DE LA BNCC A LOS CURRÍCULOS ESTATALES DE LA EDUCACIÓN MEDIA EN BRASIL (2021–2024)

RESUMEN

Esta investigación tiene como objeto de estudio la competencia prevista en la BNCC — Cultura Digital — y su prescripción en los currículos formales de los sistemas estatales y del Distrito Federal en la etapa de la Educación Media. El objetivo general de esta investigación consiste en analizar cómo se presenta la Cultura Digital en el currículo prescrito de los sistemas educativos estatales y del Distrito Federal. Entre los objetivos específicos, se destacan: mapear la producción académica sobre el tema investigado; discutir las concepciones de currículo, Cultura Digital, competencia y BNCC; analizar cómo los documentos oficiales (BNCC) abordan la Cultura Digital; y analizar, en las propuestas curriculares de los 26 estados y del Distrito Federal, las concepciones de currículo, Cultura Digital y competencia. La metodología utilizada en esta investigación se basa en la investigación bibliográfica y documental. Este estudio es predominantemente cualitativo y adopta un enfoque crítico. Desde esta perspectiva, la investigación se organiza en cuatro capítulos: i) “Estado del Arte” – se realiza el mapeo de la producción académica sobre el tema; ii) “Currículo” – aborda la conceptualización e historicidad del término currículo, sus manifestaciones, teorías e influencias, además de presentar la BNCC, su trayectoria y un análisis crítico de su contenido y de las influencias que la configuraron; iii) “Cultura Digital” – presenta una conceptualización e historicidad de las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDIC) y de la Cultura Digital, y cómo esta se expresa en la BNCC; iv) “Análisis de los currículos estatales y del Distrito Federal de la Educación Media” – discute cómo se expresa la Cultura Digital en los currículos mencionados, además de identificar las concepciones de Cultura Digital, currículo y competencia. Los resultados señalan que el mapeo y el análisis de la producción académica contribuyeron a comprender cómo otros autores han abordado la temática, además de reforzar el carácter inédito y la relevancia de esta investigación. Al desarrollar el tema del currículo, fue posible comprender la actual organización curricular vigente, establecida por la BNCC, las influencias presentes en su construcción y la forma en que los estados y el Distrito Federal organizaron sus propuestas curriculares respecto a la Cultura Digital. Al analizar la expresión de la Cultura Digital en la BNCC, se percibe que la relación entre Cultura Digital y currículo está estrechamente ligada a las TDIC, ya que la práctica educativa se realiza en el entorno escolar. El análisis de las propuestas curriculares evidenció que la Cultura Digital tiene un reconocimiento significativo en todos los documentos, desempeñando un papel relevante en la contemporaneidad. Contribuye a una formación más amplia y crítica, y permite que los estudiantes no solo consuman, sino que sean protagonistas y autores en la Cultura Digital.

Palabras clave: Educación. Currículo. Cultura Digital. Tecnologías Digitales de Información y Comunicación. Base Nacional Común Curricular. Competencia.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDBTS - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Cetic.br - Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação

CIEB - Centro de inovação para a Educação Brasileira

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DF - Distrito Federal

EaD - Educação a Distância

EM - Ensino Médio

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

FE - Faculdade de Educação

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

MEC - Ministério da Educação

PAIF - Planos de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PLANATE - Plano Nacional de Tecnologias Educacionais

PNE - Plano Nacional de Educação

ProInfo - Programa Nacional de Informática na Educação

PRONINFE - Programa Nacional de Informática Educativa

PRONTEL - Programa Nacional de Teleducação

SBC - Sociedade Brasileira de Computação

SciELO - Scientific Electronic Library Online

TCTs - temas contemporâneos transversais

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

UnB - Universidade de Brasília

UNCME - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNICAMP - Universidade de Campinas

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descritor “BNCC” and “Cultura Digital” - BDTD.....	25
Quadro 2 - Descritor “BNCC” and “Cultura Digital” - CAPES	31
Quadro 3 - Concepções de currículo e competência nas propostas curriculares do EM dos 26 Estados e do Distrito Federal	57
Quadro 4 - Concepções de Currículo.....	77
Quadro 5 - Concepções de competência	79
Quadro 6 - Elementos base para compreensão da cidadania digital	96
Quadro 7 - Cultura Digital na BNCC.....	104
Quadro 8 - Currículo da Educação Infantil - BNCC Computação.....	110
Quadro 9 - Currículo do Ensino Fundamental – BNCC Computação.....	110
Quadro 10 - Currículo do EM – BNCC Computação	111
Quadro 11 - Currículos e normativos de aprovação do documento curricular de cada Unidade Federativa	110
Quadro 12 - Frequência de menções.....	164
Quadro 13 - Comparação entre os currículos sobre Cultura Digital	165
Quadro 14 - Formato de inserção curricular da Cultura Digital	176

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Percurso metodológico	17
Figura 2 - Etapas da análise de conteúdo	20
Figura 3 - Tela de pesquisa na BDTD	24
Figura 4 - Tela de pesquisa no portal de periódicos da CAPES.....	30
Figura 5 - Tela de pesquisa - Scielo	38
Figura 6 - Teorias de Currículo.....	46
Figura 7 - Manifestações do Currículo	49
Figura 8 - Estrutura do currículo de referência de tecnologia e computação	93
Figura 9 - Computação na Educação Básica	108

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	ESTADO DA ARTE	22
2.1	DISSERTAÇÕES E TESES - BDBTD	23
2.2	PERIÓDICOS CIENTÍFICOS - PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES	29
2.3	BIBLIOTECA ELETRÔNICA CIENTÍFICA ONLINE – SCIELO	37
3	CURRÍCULO	42
3.1	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	47
3.2	ANÁLISE CRÍTICA À BNCC	52
4	CULTURA DIGITAL	84
4.1	LETRAMENTO DIGITAL.....	94
4.2	CIDADANIA DIGITAL.....	95
4.3	TECNOLOGIA E SOCIEDADE	99
4.4	CULTURA DIGITAL E A BNCC	100
4.5	CULTURA DIGITAL E A BNCC – COMPUTAÇÃO COMPLEMENTO A BNCC	105
5	MAPEAMENTO DA CULTURA DIGITAL NOS CURRÍCULOS DAS UNIDADES FEDERATIVAS	114
5.1	ORGANIZAÇÃO DA CULTURA DIGITAL NOS CURRÍCULOS DAS UNIDADES FEDERATIVAS.....	115
5.2	PRINCIPAIS EVIDÊNCIAS DAS PROPOSTAS CURRICULARES	163
5.2.1	Frequência De Menções -----	164
5.2.2	Conceituação e Importância Dada a Temática -----	165
5.2.3	Desenvolvimento da Temática -----	168
5.2.3.1	Linguagem e suas Tecnologias.....	168
5.2.3.2	Matemática e suas Tecnologias	170
5.2.3.3	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	172
5.2.3.4	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	174
5.2.4	Inserção no Currículo -----	176
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	180
	REFERÊNCIAS	187

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira passou, está passando e irá passar por profusas transformações e influências, advindas de uma sociedade que está em constante mudança e que, em cada período histórico, almeja um tipo de cidadão e uma determinada incumbência a ser desempenhada pelo ambiente escolar.

Dentro dessa esfera – escola e sociedade – encontra-se o currículo, elemento considerado o cerne da educação, visto que, por meio dele, são definidos os objetivos, conteúdos, competências e habilidades (currículo oficial) a serem desenvolvidas nos estudantes. O campo de estudo do currículo é vasto e possui bases epistemológicas consistentes. No Brasil e no mundo, diversos são os autores e pesquisas realizadas sobre esse campo de estudo relevante e amplo.

Assim, julga-se importante realizar uma síntese do conceito de currículo. Para tal feito, recorre-se a Veiga (2002), que o define como a construção social do conhecimento, levando em consideração a maneira como essa construção irá se efetivar. O currículo é a transmissão dos conhecimentos que foram produzidos historicamente pela sociedade, incluindo a forma de assimilação desses conhecimentos. Isto é, “produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito.” (Veiga, 2002, p. 7).

Devido ao fato de o currículo sofrer diversas influências e por ele “representar” os anseios da sociedade, ele acaba se moldando às nuances de cada período histórico, inclusive de uma sociedade imersa na era digital e permeada, em todas as áreas, pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

No Brasil, essas influências culminaram na elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular¹ (BNCC), que consiste em um documento de caráter normativo, o qual estabelece o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Além disso, a BNCC é o guia para a concepção dos currículos dos sistemas e das redes de ensino de todo o país, apontando o desenvolvimento das competências

¹ Alguns questionamentos podem ser levantados com relação a implementação de um currículo nacional por meio da BNCC. Não se pode desconsiderar as diferentes realidades presentes nesse país continental, devem ser respeitadas as multiplicidades culturais, regionais, sociais, econômicas, raciais, de gênero entre outras. Ao padronizar o que deve ser ensinado, corre-se o risco de cerceamento da liberdade e da autonomia de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

e habilidades esperadas de todos os estudantes ao longo do seu processo de escolarização.

Os documentos da BNCC referentes às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foram homologados em 2017. O documento da etapa do Ensino Médio (EM) foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 4 de dezembro de 2018 e homologado pelo Ministério da Educação (MEC) em 14 de dezembro de 2018, após a reforma do EM.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), no decorrer da Educação Básica, as aprendizagens definidas devem convergir para garantir aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consolidam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Dentre essas dez competências, encontra-se, como quinta competência, a Cultura Digital, que, de acordo com a Base, objetiva:

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

A BNCC define Cultura Digital como o envolvimento em aprendizagens orientadas à participação mais consciente e democrática por intermédio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Posto isso, depreende-se a necessidade de compreender os impactos causados pela revolução digital, seus avanços na contemporaneidade e a formação de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à pluralidade das mídias digitais disponíveis. Além disso, destaca-se a importância do uso potencial das diferentes TDIC, dos conteúdos por elas apresentados e da habilidade em utilizá-las para a expressão de soluções e manifestações culturais de maneira contextualizada e crítica (Brasil, 2018).

Mediante o exposto, esta tese tem como objeto de estudo a competência prevista na BNCC – Cultura Digital – e sua prescrição nos currículos em nível formal, dos Estados e do Distrito Federal (DF) da etapa do EM.

O interesse pelo objeto investigado originou-se devido ao fato de o pesquisador ter desenvolvido a temática em seus estudos em nível de mestrado, nos quais pesquisou sobre a formação de professores para a Cultura Digital. A dissertação intitulada "Formação de Professores para a Cultura Digital: Mediação Pedagógica com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação em Oficinas de Ensino",

defendida na Universidade de Brasília (UnB) em 2020, teve como objetivo geral analisar a formação de professores para a Cultura Digital e a mediação pedagógica com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em oficinas de ensino.

A pesquisa supracitada evidenciou que a formação de professores para a Cultura Digital é necessária para a ampliação e ressignificação das TDIC, visto que ela propicia a autonomia, criatividade, emancipação e criticidade para a vida na sociedade contemporânea. Além disso, a formação de professores para a Cultura Digital é relevante para que o professor possa realizar a mediação pedagógica com as TDIC, aprimorando suas competências digitais com vistas ao desenvolvimento dos estudantes e da educação brasileira (Peixoto, 2020).

Com isso, o pesquisador se sentiu instigado a continuar suas investigações sobre a temática da Cultura Digital, desta vez voltada para a área do currículo, a fim de compreender como a Cultura Digital é expressa nos currículos dos sistemas estaduais e distrital do EM. Por fim, a escolha pela análise dos currículos do EM se deu pelo fato de o pesquisador atuar como professor dessa etapa educacional, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Considerando que a problemática tem como foco a expressão da Cultura Digital nos currículos dos sistemas estaduais e distrital do EM, levantou-se a seguinte questão norteadora à execução desta pesquisa: De que maneira a Cultura Digital é abordada no currículo prescrito para o Ensino Médio nos documentos oficiais dos estados, do Distrito Federal e na BNCC?

Isso posto, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar como a Cultura Digital se apresenta no currículo prescrito dos sistemas estaduais e distrital do Ensino Médio. Dentre os objetivos específicos, este estudo propõe:

- Mapear a produção acadêmica sobre a temática investigada;
- Discutir as concepções de currículo, Cultura Digital, competência e BNCC;
- Analisar como os documentos oficiais (BNCC) têm abordado a Cultura Digital;
- Analisar, nas propostas curriculares dos 26 estados e do Distrito Federal, as concepções de currículo, Cultura Digital e competência;

A relevância deste estudo parte do pressuposto de que, ao realizar o estado da arte, não foi encontrada nenhuma outra investigação com a proposta de realizar um mapeamento curricular dos 26 estados e do DF, além de contribuir com a produção

científica na área, por meio de uma análise curricular que permita uma visão macro do país a partir da BNCC, no que se refere à Cultura Digital.

A proposta e o percurso metodológico desta pesquisa estão sintetizados na Figura 1, a seguir. Posteriormente, apresentam-se as motivações para a definição do método, os procedimentos e os instrumentos que são utilizados para gerar, analisar e interpretar os dados da pesquisa.

Figura 1 - Percurso metodológico



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Esta tese tem como propósito analisar como a Cultura Digital é expressa nos currículos dos sistemas estaduais e distrital do EM. Com o propósito de alcançar a totalidade do fenômeno investigado, será utilizada, nesta investigação, a abordagem crítico-dialética. Para Gamboa (2010), a abordagem crítico-dialética busca analisar as relações acordadas no contexto investigado, para além da mera descrição de fatos, compreendendo-se os fenômenos em sua totalidade e historicidade. A abordagem crítico-dialética

busca apreender o fenômeno em seu devir histórico e em suas inter-relações com outros fenômenos, buscando compreender os processos de sua transformação, suas contradições e potencialidades de mudança. [...] O conhecimento crítico do mundo e da sociedade e a compreensão de sua dinâmica transformadora propiciam ações (práxis) emancipadoras. A práxis elevada à categoria epistemológica fundamental se transforma em critério de verdade e de validade científica. A práxis significa reflexão e ação sobre uma realidade buscando sua transformação (Gamboa, 2008, p. 173).

A abordagem crítico-dialética focaliza a relação sujeito e objeto na relação cognitiva, na qual é tencionada a concreticidade. O concreto se constrói por meio de um processo que se origina na percepção empírico-objetiva e passa pelo abstrato, de características subjetivas, até construir uma síntese no processo de conhecimento. Essa abordagem, portanto, busca compreender o contexto com ênfase na temporalidade e historicidade, para explicar e compreender o fenômeno (Silva, 2009).

Relacionando-se a pesquisa em educação e a abordagem crítico-dialética, Severino (2001) afirma que a pesquisa em educação possui uma particularidade em relação a outras ciências, que é a sua natureza prática. Em sua perspectiva, a educação entende os sujeitos humanos como entidades naturais, que existem historicamente na dimensão social, mas conduzem sua existência pela mediação da sua prática, que, intencionalizada, se transforma em práxis. Assim, quando se reporta à pesquisa em educação, o paradigma crítico-dialético tem se revelado, até o momento, como a perspectiva mais fecunda para responder a esse desafio.

Por fim, as teorias críticas-dialéticas atribuem um valor diferenciado à educação que, dependendo do contexto, torna-se agente transformador da sociedade, por meio de ações educativas dinâmicas no materialismo histórico-dialético (Gamboa, 1996).

Entende-se que a abordagem metodológica é apropriada, visto que o objeto estudado, ou seja, a Cultura Digital e sua expressão nos currículos dos sistemas estaduais e distrital do EM, é estabelecido por fatores de natureza política, econômica, social e cultural. Historicamente, essa realidade construiu e constrói a sociedade que, no caso do ambiente escolar, são os professores e estudantes. Por serem seres sociais, transformam-se e transformam a realidade da qual participam. Além disso, entende-se que a história é compreendida na dinâmica da dialética e nos conflitos, representada pelos diferentes interesses.

A metodologia utilizada no desenvolvimento desta investigação fundamenta-se na pesquisa bibliográfica e na pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica é desenvolvida por meio de materiais já publicados, compostos principalmente por livros, publicações em periódicos e artigos científicos, dissertações e teses, com o

objetivo de proporcionar ao pesquisador um contato direto com o material já produzido sobre a temática pesquisada (Prodanov; Freitas, 2013). Por fim, para Boccato (2006), a pesquisa bibliográfica tem o objetivo de realizar o levantamento e a análise crítica dos documentos publicados sobre o tema a ser pesquisado, com o intuito de atualizar, desenvolver o conhecimento e contribuir com a realização da pesquisa.

A pesquisa documental é aquela cometida com base em documentos contemporâneos ou retrospectivos, classificados como cientificamente autênticos (não fraudados), e possui o propósito de descrever e/ou comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências. Dentre as possibilidades de documentos a serem analisados, estão os de primeira mão, que são os que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como os documentos oficiais, que podem abranger arquivos públicos, privados, dados de registro (um acontecimento, em observância a normas legais e administrativas) e dados de recenseamento: demográficos, educacionais, dentre outros (Gerhardt; Silveira, 2009). Nesta investigação, serão analisados os currículos estaduais e distrital, que são considerados documentos de primeira mão.

Esta tese, embora lance mão de alguns aspectos quantitativos, é de abordagem predominantemente qualitativa. Conforme as características elencadas por Prodanov e Freitas (2013, p. 70),

na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. Nesse caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador. A utilização desse tipo de abordagem difere da abordagem quantitativa pelo fato de não utilizar dados estatísticos como o centro do processo de análise de um problema, não tendo, portanto, a prioridade de numerar ou medir unidades. Os dados coletados nessas pesquisas são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. Preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto. Na análise dos dados coletados, não há preocupação em comprovar hipóteses previamente estabelecidas, porém estas não eliminam a existência de um quadro teórico que direcione a coleta, a análise e a interpretação dos dados.

A escolha pela predominância da abordagem qualitativa se deu pelo fato de o objeto em análise ser a Cultura Digital e sua expressão nos currículos dos sistemas estaduais e distrital do EM, enfatizando-se como se dá a sua manifestação na construção desses currículos, além do interesse de identificar, nesses documentos, as concepções de currículo, Cultura Digital e competência. Esses resultados são necessários para que seja possível aproximar-se da realidade e entender a sua

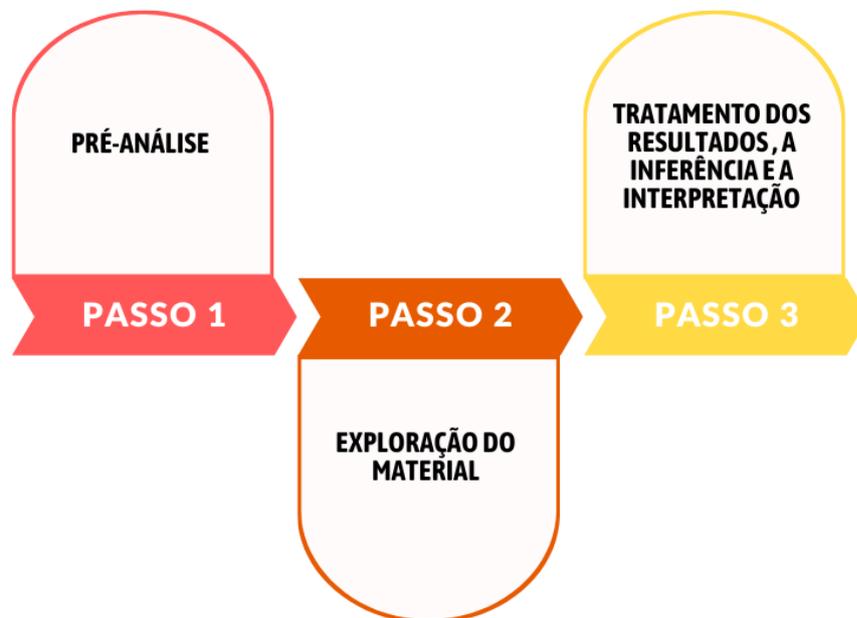
estrutura e dinâmica. Entende-se que a análise dessas questões merece mais atenção do que os resultados e o produto propriamente ditos.

A técnica empregada para a análise de dados da pesquisa bibliográfica e documental será a análise de conteúdo (Bardin, 2016). Essa técnica será utilizada para analisar as questões presentes nos documentos curriculares nacionais e estaduais. A análise de conteúdo é descrita como um conjunto de instrumentos metodológicos, cada vez mais sutis e em contínuo aperfeiçoamento, que são aplicados a discursos extremamente diversos. A análise de conteúdo absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o oculto, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito) ou retido por qualquer mensagem.

A análise de conteúdo presume três fases fundamentais: (i) a pré-análise, (ii) a exploração do material e (iii) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin, 2016), que são apresentadas na Figura 2:

Figura 2 - Etapas da análise de conteúdo

Análise de Conteúdo



Fonte: Adaptado de Bardin (2023).

O material coletado por meio da análise categorial será o desmembramento do texto em unidades ou categorias reagrupadas analogicamente. As categorias devem englobar palavras ou expressões que tenham aproximação semântica, buscando

agrupá-las a fim de organizar e reunir o material produzido, possibilitando interpretações mais consistentes (Bardin, 2016).

Analisando os dados coletados por intermédio da análise categorial, será possível identificar e criar categorias que nortearão a análise de conteúdo dos dados coletados.

Nessa perspectiva, este estudo organiza-se em quatro capítulos. No primeiro capítulo, “Estado da Arte”, é realizado o mapeamento da produção acadêmica sobre a temática em estudo, por meio de teses, dissertações e periódicos disponíveis em determinadas bases de dados.

O segundo capítulo, “Currículo”, aborda uma conceituação e historicização do termo currículo, suas manifestações, teorias e influências. Além disso, esse capítulo objetiva apresentar a BNCC, seu histórico até sua implementação, e uma análise crítica de seu conteúdo e das influências que a conceberam.

O terceiro capítulo, “Cultura Digital”, objetiva apresentar uma conceituação e historicização das TDIC e da Cultura Digital. Para isso, discorre-se sobre as tecnologias e sua importância na sociedade contemporânea, e como a Cultura Digital é expressa na BNCC.

O quarto capítulo, “Análise dos currículos estaduais e distritais do EM”, irá abordar e realizar uma análise crítica de como a Cultura Digital é expressa nos currículos supracitados, além de identificar as concepções de Cultura Digital, tecnologias e competência expressas nessas propostas curriculares.

Como se pode identificar na estrutura desta tese, não há um capítulo específico para tratar da interpretação e análise dos dados, isso porque o entendimento que aqui se estabelece é que o referencial teórico é indissociável da análise dos dados oriundos da pesquisa bibliográfica e documental.

Diante disso, a seguir, encontra-se o mapeamento da produção acadêmica sobre a temática em estudo, denominado “Estado da Arte”.

2 ESTADO DA ARTE

Considera-se estado da arte uma pesquisa que emprega a metodologia de revisão bibliográfica sistemática e criteriosa, com o intuito de realizar uma sondagem sobre o conhecimento que está sendo produzido em uma determinada área do saber. Dentro desse tipo de investigação, o pesquisador pode, além do propósito supracitado, obter outros elementos sobre as pesquisas de uma determinada temática, tais como os percursos metodológicos mais empregados, os autores mais citados e os estados ou regiões que mais produziram pesquisas nessa área.

O estado da arte, conforme Romanowski e Ens (2006), consiste em um mapeamento que apura e analisa o conhecimento científico já produzido em uma determinada área de interesse para que, assim, seja possível estabelecer os temas mais pesquisados, as lacunas existentes e quais questões estão sendo tratadas em detrimento de outras. O estado da arte oportuniza a organização e análise de uma área do conhecimento, da mesma forma que pode indicar possíveis contribuições da pesquisa que está sendo desenvolvida.

A propósito, Ferreira (2002, p. 258) acrescenta que o estado da arte são pesquisas:

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

No desenvolvimento de uma pesquisa do tipo estado da arte, o pesquisador não deve se atentar somente à pluralidade de perspectivas, ideais, metodologias ou enfoques do que já foi desenvolvido em uma determinada área; é necessário que ele vá além e, por meio de uma análise crítica, seja possível desvelar tanto as divergências e embates quanto os progressos relacionados ao entendimento do objeto pesquisado (Brzezinski, 2010).

Por fim, Soares (1989), em *Alfabetização no Brasil – O estado da arte*, justifica a relevância de trabalhos dessa natureza. Para o autor, esse tipo de pesquisa sobre uma determinada temática é um processo de evolução da ciência:

afim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses (1989, p. 3).

Mediante o exposto, depreende-se que pesquisas do tipo estado da arte desafiam os pesquisadores a explorar e conhecer o que já foi desenvolvido em determinada área, a fim de que seja possível perceber as lacunas existentes para futuras investigações e estudos, impactando, dessa maneira, no desenvolvimento científico e, de certa forma, social.

Após a conceituação do estado da arte, apresentam-se, neste capítulo, considerações tocantes a dissertações de mestrado e teses de doutorado disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD). Como o objeto de estudo desta tese engloba a Cultura Digital da BNCC aos currículos estaduais e distrital do EM, serão utilizadas as produções defendidas durante o período de 2018 a 2022, marcado pela homologação do documento da BNCC para a etapa do Ensino Médio.

Para a pesquisa na base de dados, foi utilizada uma combinação de termos descritores para delimitar a investigação. O conjunto de palavras que originaram o termo descritor utilizado foi: “Cultura Digital” AND “BNCC”.

São analisados também periódicos científicos do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que é um dos maiores acervos científicos virtuais do país, e periódicos científicos brasileiros da Scientific Electronic Library Online (SciELO).

2.1 DISSERTAÇÕES E TESES - BDBTD

A pesquisa na BDBTD foi realizada no dia 26 de dezembro de 2022, a qual retornou 17 (dezessete) documentos, sendo 14 (quatorze) dissertações de mestrado e 3 (três) teses de doutorado.

Figura 3 - Tela de pesquisa na BDTD

The screenshot displays the BDTD search interface. At the top left is the BDTD logo (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações). Navigation links include 'Página Inicial', 'Sobre a BDTD', 'Rede BDTD', 'Acesso Aberto Brasil', and 'Serviços'. The search terms are '(Todos os campos:"CULTURA DIGITAL" AND "BNCC")'. Below the search bar, it shows 'A mostrar 1 - 17 resultados de 17, tempo de busca: 0.23s'. On the left, a 'Refinar a Busca' sidebar lists institutions: PUC_SP (4), UFSM (2), USP (2), UEL (1), UEPG (1), and UFCG (1). The main results area shows a single entry: '1 Cultura digital, ensino de língua portuguesa e juventudes: a BNCC do ensino médio em foco.' by SILVA, Maria Dnalda Pereira da. The date of defense is 2022. The subject is 'Cultura digital - juventudes...'. There are buttons for 'Dissertação' and 'Ver +'.

Fonte: Registro do pesquisador.

Na análise individual das produções, foram descartadas 6 (seis) dissertações de mestrado e 1 (uma) tese de doutorado, em virtude de seus conteúdos não estarem relacionados com o descritor utilizado na pesquisa, pois abordavam principalmente assuntos relacionados ao ensino remoto, à Educação a Distância (EaD) e à formação inicial e continuada de professores. Mediante o exposto, foram selecionadas, para a elaboração do estado da arte, 8 (oito) dissertações de mestrado e 2 (duas) teses de doutorado.

A seleção de produções sobre o Ensino Fundamental na pesquisa, apesar do foco na Cultura Digital, na BNCC e no EM, deve-se ao fato de que essas obras trazem discussões relevantes sobre currículo, Cultura Digital e competência, que podem ser aplicadas ao contexto investigado. A BNCC é um documento normativo que abrange toda a Educação Básica e, portanto, reflexões sobre esses conceitos no Ensino Fundamental podem contribuir para a compreensão das diretrizes que orientam também o EM. Além disso, muitos estudos abordam a implementação das TDIC e suas implicações pedagógicas em diferentes etapas da educação, possibilitando um olhar mais amplo e fundamentado sobre o tema. Dessa forma, a inclusão dessas produções enriquece a análise e fortalece o embasamento teórico da pesquisa.

Destacam-se, a seguir, os trabalhos selecionados, organizados por ordem, natureza da pesquisa, ano, título, autor e instituição de origem:

Quadro 1 - Descritor “BNCC” AND “Cultura Digital” - BDTD

Nº	Natureza da Pesquisa	Ano	Título	Autor	Instituição
01	Dissertação	2022	Cultura Digital, ensino de Língua Portuguesa e juventudes: a BNCC do EM em foco	Silva, Maria Dnalda Pereira da.	UFCG
02	Dissertação	2020	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na BNCC: uma análise das propostas de implementação no currículo do Ensino Fundamental I	Dartora, Luiza Pereira	PUC-SP
03	Tese	2021	Pensamento computacional, Educação Maker e Cultura Digital, aplicados aos alunos do Ensino Fundamental I	Bozolan, Sandra Muniz	PUC-SP
04	Tese	2020	A pesquisa brasileira em educação sobre o uso das tecnologias no EM no início do século XXI e seu distanciamento da construção da BNCC	Fernandes Junior, Alvaro Martins.	PUC-SP
05	Dissertação	2021	A produção da narrativa transmídia no ensino de Língua Portuguesa para o nono ano	Falcão, Barbara	USP
06	Dissertação	2020	Uma estrada de tijolos multicoloridos: proposta de ensino de língua espanhola por meio de fichas didáticas temáticas e tecnologia	Soares, Eliana	UEL
07	Dissertação	2020	Uso do Facebook como estratégia pedagógica para aprendizagem das infecções sexualmente transmissíveis	Silva, Gláudia Martins Balbino da	UFPB
08	Dissertação	2021	Pensamento computacional integrado à matemática: uma proposta de atividades de estudo para o 6º ano do ensino fundamental II	Machado, Jean Alex Custódio	UFSM
09	Dissertação	2020	Turismo sp: competências e recursos tecnológicos no desenvolvimento de um projeto de língua espanhola no Ensino Fundamental	Sbarai, Tiago Rodrigues	USP
10	Dissertação	2021	Estratégias didáticas para a produção de podcasts no nono ano do ensino fundamental	Santos, Cássia Aparecida da Costa	UFJF

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2022).

A dissertação de Maria Dnalda Pereira da Silva (2022) versa sobre a relação entre Cultura Digital, Língua Portuguesa e juventudes, a partir do que propõe a BNCC do Ensino Médio (EM). A pesquisa reconhece que a Cultura Digital instaura novas estruturas e formas de organização social, convocando reflexões sobre o campo educacional, permitindo investigar como documentos oficiais de ensino abordam tal temática. Dentre os achados da pesquisa, estão a concepção de Cultura Digital enquanto linguagem e espaço de construção de linguagem, e o fato de que o tratamento da Cultura Digital é ofertado no componente curricular de Língua

Portuguesa, a partir dos campos de atuação social, com maior ênfase no campo jornalístico-midiático, em detrimento dos campos da vida pessoal e do artístico-literário. Tal organização é pensada considerando as juventudes contemporâneas enquanto categorias sociais dinâmicas, plurais e heterogêneas presentes no EM, voltada à formação para o trabalho e à formação integral dos sujeitos, além de considerar os docentes, aos quais são deixados grandes desafios que desvelam modos de concepção e tratamento da Cultura Digital no âmbito do EM.

A dissertação de Dartora (2020) tem por objetivo analisar como as propostas de implementação das TDIC, segundo a quinta competência da BNCC, podem ser concretizadas no currículo escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A autora apresenta como resultado uma reflexão sobre as propostas e aponta possíveis referências para a implementação da quinta competência no currículo escolar, concentrando-se na utilização das tecnologias digitais nos anos iniciais do Ensino Fundamental e ressaltando a importância de fazê-lo.

Essas duas primeiras pesquisas versam explicitamente sobre a competência Cultura Digital e como essa competência é abordada na BNCC. Por mais que a dissertação de Dartora (2020) tenha como foco os anos iniciais do Ensino Fundamental, decidiu-se utilizá-la neste estado da arte por considerar relevantes os apontamentos e reflexões apresentados pela autora e por acreditar que sua pesquisa pode sugerir o desenvolvimento desta tese. Dentre os apontamentos, destacam-se o aprofundamento sobre o conceito de Cultura Digital com base na BNCC e a adoção de uma perspectiva crítica sobre o currículo.

A pesquisa de Bozolan (2021) buscou ampliar a discussão acerca de como as metodologias ativas, impactadas pelas competências e habilidades da BNCC, em especial a Cultura Digital, com uso particular do pensamento computacional e o ensino maker, fomentam os processos educacionais. Um dos achados da pesquisa é o fato de a autora considerar que a Cultura Digital, aplicada aos alunos do Ensino Fundamental I, precisa ser observada em situações reais na escola, com estratégias que envolvam pesquisadores e professores para o entendimento de como a aprendizagem acontece em situações que envolvam os indicadores de novas metodologias na educação.

A pesquisa de Fernandes (2020) tem como objetivo analisar de que maneira os conhecimentos produzidos pelas pesquisas nacionais, nas duas primeiras décadas do século XXI, fundamentam os argumentos para o uso de tecnologias digitais no EM,

nas concepções teóricas da BNCC. Um dos resultados da pesquisa é a descoberta de que, embora os jovens demandem uma escola mais moderna, não sabem reagir a atividades que exijam deles autonomia; e que as experiências com tecnologias mais exitosas foram aquelas com professores bem formados para executá-las. Um dos exemplos dessas experiências está no uso da rede social *Edmodo* no ensino híbrido. A plataforma digital foi utilizada com sucesso para promover maior autonomia dos alunos, ampliar a interação e estimular a aprendizagem em qualquer tempo e lugar. A experiência destacou que a intencionalidade do professor é essencial para o sucesso da integração tecnológica.

As duas teses supracitadas são relevantes para o estado da arte desta pesquisa, em especial a tese de Fernandes (2020), por apresentar uma fundamentação teórica que se alicerça nos marcos legais que embasam a BNCC e os conceitos de Cultura Digital e currículo, estabelecendo conexões entre esses temas, embora não dialoguem com os currículos oficiais dos estados.

A investigação de Falcão (2021) tem como objetivo geral desenvolver um conjunto de atividades para a composição da estrutura de uma narrativa transmídia, para ser usada em diferentes contextos e para a abordagem de variados temas no ensino de Língua Portuguesa, com vistas à formação de cidadãos críticos. Em sua dissertação, a autora depreende que o ensino sobre a Cultura Digital é necessário para o exercício pleno da cidadania, necessidade corroborada nos documentos oficiais que preconizam os conteúdos mínimos que os estudantes devem aprender, como o Currículo da Cidade de São Paulo e a BNCC.

A investigação de Soares (2020) tem como objetivo geral favorecer uma prática pedagógica condizente com a competência geral da BNCC, Cultura Digital, explorando o conceito de letramento digital. A autora elaborou, em sua pesquisa, alguns produtos educacionais, como a elaboração de fichas didáticas temáticas, um guia didático e um site. Com essa pesquisa, a autora abre a perspectiva de reconhecimento do nível cognitivo do aluno de Língua Espanhola e de seu aprofundamento diante do uso das tecnologias aplicadas para fins didáticos.

A investigação de Silva (2020) tem como objetivo geral favorecer a aprendizagem a respeito das infecções sexualmente transmissíveis, a partir da utilização de uma rede social (*Facebook*), em uma escola da rede pública do Estado da Paraíba, desenvolvendo um guia pedagógico como ferramenta de apoio ao trabalho docente. Dentre os objetivos específicos, estão a promoção do caráter

investigativo e aspectos da Cultura Digital nos alunos. Para a autora, a BNCC faz referência à necessidade de os estudantes entenderem as tecnologias, suas linguagens e as formas de interagir a partir delas, no melhor de suas possibilidades, atuando criticamente e resolvendo problemas nos mais diversos espaços.

As três dissertações referenciadas acima abordam questões referentes à BNCC e à Cultura Digital. A pesquisa de Soares (2020) trata de um dos eixos da Cultura Digital, que é o letramento digital, destacando sua importância e dimensão; a de Silva (2020) aborda o uso das redes sociais, o que dialoga com o letramento digital; essas duas abordagens convergem com a pesquisa de Falcão (2021), que versa, em um de seus capítulos, sobre a inserção e consolidação da Cultura Digital nos currículos oficiais. A autora mostra como a Cultura Digital ganhou espaço dentro dos currículos oficiais e como as tecnologias digitais aparecem nos documentos oficiais. Por fim, essa pesquisa apresenta como a Cultura Digital é abordada no Currículo da Cidade de São Paulo, de 2018. A análise do currículo do estado de São Paulo é relevante para esta pesquisa, visto que um de seus objetivos é a análise dos currículos dos 26 estados e do Distrito Federal.

A dissertação de Machado (2021) tem o objetivo principal de analisar a integração do pensamento computacional com a Matemática do 6º ano do Ensino Fundamental II, conforme a competência Cultura Digital da BNCC. O autor criou atividades desplugadas para a população investigada. Os resultados do estudo indicaram que as atividades elaboradas estão de acordo com os objetos de conhecimento e as habilidades previstas na BNCC, e que é viável a aplicabilidade dessas atividades em sala de aula, contribuindo para uma melhor compreensão dos objetos de conhecimento da BNCC.

A pesquisa anterior abrange alguns normativos importantes nos quais a Cultura Digital está presente, como os Referenciais de Formação em Computação, as Diretrizes para o Ensino de Computação na Educação Básica da Sociedade Brasileira de Computação e o Currículo de Referência em Tecnologia e Computação do Centro de Inovação para a Educação Brasileira. Esses normativos podem contribuir para o enriquecimento teórico desta tese de doutorado e serão utilizados como norteadores para a discussão dos capítulos subsequentes, especialmente no que se refere ao capítulo denominado “Cultura Digital”.

A investigação de Sbarai (2020) tem o objetivo de analisar de que forma a metodologia de ensino “aprendizagem com base em projetos” pode contribuir para o

desenvolvimento de diferentes competências do estudante de Língua Espanhola, mais especificamente aquelas selecionadas pela BNCC. Na pesquisa, a autora se baseou em como os estudantes aprendem e sua relação com o mundo digital. A pesquisa permitiu verificar que as etapas do projeto desenvolvido propiciaram o exercício de competências dos três domínios de aprendizagem, com destaque para as competências relacionadas à Cultura Digital, entre outras.

Por fim, a dissertação de Santos (2021) tem como objetivo principal realizar um estudo teórico e documental sobre a oralidade e a multimodalidade no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, aliado a uma reflexão sobre práticas docentes específicas, com a finalidade de desenvolver estratégias pedagógicas interventivas para o trabalho com gêneros orais, utilizando recursos digitais. Essas estratégias desenvolvidas se ancoram em princípios sobre protagonismo, multimodalidade, gêneros e oralidade, além da valorização da Cultura Digital. O trabalho possui trechos que podem motivar o pesquisador desta tese, pois aborda a Cultura Digital em articulação com o ensino da Língua Portuguesa, reforçando o caráter transversal dessa competência.

Com base nas dissertações e teses analisadas, é possível depreender que existem poucas pesquisas que abordam a Cultura Digital e a BNCC, e ainda menos quando se trata do Ensino Médio, mesmo essa competência estando entre as dez listadas na BNCC e sendo uma das que mais despertam o interesse de estudantes e docentes. Ademais, a maioria das pesquisas trata de temáticas voltadas para a inserção das TDIC no processo educativo. Por fim, a escassez de estudos na área reforça o ineditismo e a relevância desta investigação.

2.2 PERIÓDICOS CIENTÍFICOS - PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES

A pesquisa no Portal de Periódicos da Capes foi realizada utilizando uma combinação de termos descritores para delimitar a investigação. O conjunto de palavras que originou o termo descritor utilizado foi: “Cultura Digital” AND “BNCC”. A busca foi realizada no dia 26 de dezembro de 2022, a qual retornou 27 (vinte e sete) documentos, sendo 25 (vinte e cinco) artigos, 1 (uma) dissertação de mestrado e 1 (um) capítulo de livro.

Figura 4 - Tela de pesquisa no portal de periódicos da CAPES

Search Criteria ▾

BUSCA SIMPLES

Qualquer campo contém "Cultura digital" E Qualquer campo contém "BNCC" 🔍 BUSCAR

Personalizar meus resultados
 Expandir meus resultados

Ordenar por Relevância ▾

Disponibilidade ▲
 Recurso On-line (27)
 Periódicos revisados por pares (15)
 Acesso Aberto

Tipo de recurso ▲
 Artigos (25)
 Dissertações (1)
 Capítulos de livro (1)

Assunto ▲

BASE DE DADOS SUGERIDA
Scopus Scopus
 A Elsevier disponibiliza centenas de artigos de revistas científicas e capítulos de livros relacionados ao monkeypox que podem ser acessados gratuitamente. Também há pesquisas e informações clínicas relevantes.

0 selecionado(s) PÁGINA 1 27 Resultados

ARTIGO
PROFESSORES, BNCC E CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULO NA CULTURA DIGITAL
 Cerny, Roseli Zen
 Neste artigo, apresentamos a revisão sistemática realizada para a composição da pesquisa sobre as "vozes" dos professores na construção de currículo com base na cultura digital. A pesquisa se contextualiza na reforma curricular que institui a Base Nacional Comum Curricular e dialoga com Sacristán, Bardin e Romanowski para o constructo da análise. Na pesquisa, utilizamos a abordagem...
 Revista espaço do currículo, 2019, Vol.12 (3)
 « ... " dos professores na construção de currículo com base na cultura digital. A pesquisa se contextualiza na reforma curricular que institui a Base Nacional Comum Curricular e dialoga... »

Fonte: Registro do pesquisador.

Na análise individual das produções, foram descartados: 1 (um) artigo que aborda a formação docente e a evasão nos cursos de EaD; 1 (um) capítulo de livro que trata do protagonismo docente frente ao uso das novas tecnologias digitais; 1 (um) artigo que discorre sobre a atuação do tutor na EaD, em meio às possibilidades apresentadas no ensino perante o contexto da Cultura Digital e das necessidades emergentes do uso da afetividade nas relações pessoais e digitais com os estudantes que se enquadram nessa modalidade de ensino; 1 (um) artigo que investiga as práticas voltadas para a inserção da Cultura Digital no âmbito da Arte na Educação Infantil; 1 (um) artigo duplicado que faz uma análise crítica da competência Cultura Digital na BNCC; 1 (um) artigo duplicado que aborda a BNCC e a Cultura Digital; 1 (um) artigo repetido que trata da pesquisa brasileira em Educação sobre o uso das tecnologias no EM no início do século XXI e seu distanciamento da construção da BNCC; 1 (um) artigo com discussões acerca das tradições discursivas, colocando em pauta a comunicação eletrônica ou a comunicação mediada por computador; 1 (um) artigo que apresenta os resultados de uma pesquisa-ação que propõe o uso da narrativa transmídia para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental; 1 (uma) dissertação que busca investigar as percepções dos docentes acerca de sua atuação e preparo para trabalhar a questão do pensamento computacional, conforme indicado na BNCC; 1 (um) artigo que apresenta uma prática experienciada com as tecnologias digitais no Programa Residência Pedagógica, utilizando o aplicativo

Giphy; e 1 (um) artigo que aborda a produção de *podcast* como metodologia ativa no ensino-aprendizagem de literatura portuguesa.

Após o descarte de 12 pesquisas, destacam-se, a seguir, os trabalhos selecionados, organizados por ordem, natureza da pesquisa, ano, título, autor e instituição de origem:

Quadro 2 - Descritor “BNCC” AND “Cultura Digital” - CAPES

Nº	Natureza da Pesquisa	Ano	Título	Autor	Instituição
01	Artigo	2009	Professores, BNCC e Construção de Currículo na Cultura Digital	Oliveira, E. A. dos S.; Cerny, R. Z.	Revista Espaço do Currículo
02	Artigo	2021	As demandas da BNCC e a Educação em Tempos de Cultura Digital: análise das propostas dos Espaços Virtuais de Aprendizagem e Multimídia em uma rede municipal de educação	Domingues Ramos, Luciana ; Boll, Cíntia Inês	Revista Interfaces da Educação
03	Artigo	2021	Uma análise crítica da competência Cultura Digital na Base Nacional Curricular Comum	Machado, Aline Alvares ; Amaral, Marília Abrahão	Ciência & Educação
04	Artigo	2022	A pesquisa brasileira em Educação sobre o uso das tecnologias no EM no início do século XXI e seu distanciamento da construção da BNCC	Fernandes Junior, Alvaro Martins ; Almeida, Fernando José de ; Almeida, Siderly do Carmo Dahle de	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação
05	Artigo	2022	Tecnologias Digitais na Educação e BNCC: proposta do Aluno-Ciborgue-Hacker	Costa, José Raimundo Silva ; Andrade, Viviane Toraci Alonso de	Olhar de Professor
06	Artigo	2022	As TDIC na BNCC do ensino de ciências humanas e sociais aplicadas no EM	Simeão, João Daniel De Lima; Pereira, Maria Das Graças De Oliveira.	Revista EDaPECI
07	Artigo	2022	Gêneros digitais no livro didático de Língua Portuguesa do ensino fundamental: uma abordagem em consonância com a BNCC?	Silva, Ana Carolina Ribeiro da; França, José Marcos Ernesto Santana de.	Miguilim - Revista Eletrônica do Netlli
08	Artigo	2020	Um breve olhar para a BNCC, as tecnologias digitais e a produção textual no EM	Mendonça, Fernanda De Quadros Carvalho ; Soares, Claudia Vivien Carvalho de Oliveira	Fólio - Revista de Letras
09	Artigo	2001	Base nacional comum curricular e a Cultura Digital: discussões sobre a prática pedagógica	Niz, Claudia; Sato, Milena Aparecida Vendramini; Lazáro, Adriana; Tezani, Thaís	Revista EDaPECI

				Cristina Rodrigues.	
10	Artigo	2019	Itinerários de leitura na contemporaneidade: pedagogias e práticas leitoras na Cultura Digital	Bertolli, Sarah Suzane; Costa, Alexandre Ferreira da; Souza, Agostinho Potenciano de.	Revista Graphos
11	Artigo	2020	Ensino híbrido e o desenvolvimento de competências gerais da base nacional comum curricular	Trevisani, F. de M.; Corrêa, Y.	Revista Prâksis
12	Artigo	2020	O processo de ensino-aprendizagem e as redes sociais: a necessidade de uma educação digital	Melo, A. P.; Paiva, A. C.; Marques, R. M. G.	#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia
13	Artigo	2020	Reflexões sobre letramento crítico nas aulas de língua estrangeira a partir de perspectiva trazida pela base nacional comum curricular	Daiane Levandovski Thewes, J.; Steyer, D.; de Azevedo Fronza, C.	Revista do GELNE
14	Artigo	2021	O Letramento Digital e a docência: da aplicação de recursos à convergência cultural	Liberato Arruda Hissa, D.	Olhares & Trilhas
15	Artigo	2021	Apontamentos sobre o conceito de multiletramentos na Base Nacional Comum Curricular e seus desdobramentos no ensino de Língua Portuguesa: uma perspectiva crítica.	Ribeiro Farias, F.	#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2022).

O artigo de Oliveira e Cerny (2019) apresenta uma revisão sobre a participação dos professores na construção de currículo com base na Cultura Digital. A pesquisa é contextualizada na reforma curricular que instituiu a BNCC. A pesquisa mostra que os movimentos de reformas curriculares no Brasil e as demandas resultantes dessas mudanças encontram-se distantes da realidade, além de apontar a necessidade do reconhecimento das vozes dos educadores na construção dos currículos oficiais e da discussão sobre o currículo na Cultura Digital. Merece destaque, no artigo, as categorias utilizadas para nortear a pesquisa e as discussões: Currículo Construído, Currículo Elaborado, Currículo Invertido e Currículo na Cultura Digital.

A pesquisa de Ramos e Boll (2021) objetiva identificar, nas propostas pedagógicas das escolas de uma rede municipal de ensino, as possibilidades e modalidades apresentadas para o uso pedagógico das mídias e da tecnologia, considerando as demandas da Cultura Digital. A pesquisa evidencia que o panorama da rede de ensino é multifacetado, evidenciando propostas focadas no domínio e uso

da tecnologia enquanto ferramenta de apoio, alinhadas à pesquisa e acesso à informação, bem como vinculadas à criação e comunicação.

Ambas são válidas para motivar o desenvolvimento desta pesquisa: a primeira por contextualizar o período de reformas escolares educacionais; a segunda por analisar as propostas pedagógicas de escolas de uma rede municipal, o que vem ao encontro dos objetivos desta tese.

A investigação de Machado e Amaral (2021) se propõe a analisar a Cultura Digital na BNCC pelo olhar da Filosofia Crítica da Tecnologia e de pedagogias críticas. As autoras concluem que o texto da competência Cultura Digital na BNCC carece de uma visão crítica de tecnologia, em que esta deixe de ser uma coleção de objetos e técnicas, e passe a ser percebida como um produto das interações sociais.

A pesquisa de Fernandes, Almeida e Almeida (2022) objetiva fazer uma análise sobre a maneira como os conhecimentos produzidos pelas pesquisas nacionais fundamentam os argumentos para o uso de tecnologias digitais no EM, nas concepções teóricas da BNCC. Dentre a fundamentação teórica, encontra-se o conceito de Cultura Digital. Um dos achados da pesquisa é que, mesmo a BNCC depositando muitas expectativas com relação ao uso de tecnologias no EM, ela não consegue transmitir isso explicitamente.

Essas duas pesquisas selecionadas vêm ao encontro do que será desenvolvido nesta tese, visto que esta investigação será ancorada em uma visão crítica do uso das TDIC e da Cultura Digital. A última pesquisa, em especial, serve como suporte por aplicar as metodologias do estado da arte como técnica para coleta de dados e a análise de conteúdo como técnica de interpretação, indo ao encontro do que será feito ao longo desta investigação.

O artigo de Costa e Andrade (2022) tem o objetivo de fazer uma análise sobre a influência das práticas discursivas neoliberais presentes na composição da BNCC e a configuração de um “tipo ideal” de estudante/trabalhador-empresário inserido em uma Cultura Digital. Dentre os achados da pesquisa, destaca-se que as exigências de uma nova Cultura Digital partem de um viés instrumental, o que vai de encontro ao que defende uma visão crítica e transformadora.

O artigo de Simeão e Pereira (2022) tem como objetivo compreender como a BNCC define e sugere o uso das TDIC nos componentes curriculares de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no EM. Com a pesquisa, os autores concluem que a BNCC apresenta uma ligação direta entre TDIC, contudo, no campo das ciências

investigadas, a Base não apresenta de forma concreta como os componentes curriculares da área analisada podem debater e gerar tecnologias enquanto ferramenta para além da comunicação e da linguagem digital. A Cultura Digital é tratada como um conteúdo essencial, transversal e formativo, mas é pouco explorada na prática curricular da BNCC, especialmente na área de Ciências Humanas. O artigo reivindica uma abordagem mais sólida e crítica dessa temática, defendendo a formação de sujeitos capazes de agir com responsabilidade e consciência nos ambientes digitais.

A pesquisa de Silva e França (2022) objetivou fazer uma análise da consonância da abordagem dos gêneros digitais no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental com a proposta da BNCC e como esses gêneros são abordados metodologicamente no suporte impresso. Com a pesquisa, os autores concluíram que é importante o trabalho com os gêneros digitais, uma vez que todo o nosso cotidiano se volta à Cultura Digital.

As autoras Mendonça e Soares (2020) objetivam, em sua pesquisa, apresentar uma breve análise em torno das diretrizes constantes na BNCC no que se refere ao uso das TDIC em sala de aula, com foco na produção textual no EM. Os resultados apresentados indicam que a BNCC preconiza que as tecnologias sejam concebidas como um elemento relevante para a elaboração de novas práticas pedagógicas. Neste artigo, a Cultura Digital é compreendida como parte integrante da BNCC, com destaque tanto nas competências gerais quanto nas específicas, especialmente na área de Linguagens. Ela é reconhecida como expressão da nova realidade comunicativa e sociocultural dos estudantes, exigindo da escola práticas pedagógicas inovadoras, particularmente no ensino da Língua Portuguesa e da produção textual. Além disso, o artigo aponta que a integração efetiva da Cultura Digital no cotidiano escolar depende diretamente da formação docente, destacando a necessidade de preparar o professor para lidar criticamente com os recursos e linguagens digitais.

Os artigos de Costa e Andrade (2022) e Simeão e Pereira (2022) convergem ao realizar uma análise da BNCC no que se refere às tecnologias e à Cultura Digital, e por defenderem uma abordagem crítica para a concepção e uso dessas tecnologias no ambiente escolar. Já as pesquisas de Silva e França (2022) e Mendonça e Soares (2020) têm em comum o foco na Cultura Digital no ensino de Língua Portuguesa, componente esse que, na BNCC, está permeado de TDIC em sua proposta.

As autoras Niz, Sato, Lázaro e Tezani (2021) realizaram uma pesquisa com o objetivo de identificar e analisar as concepções dos professores acerca da competência da Cultura Digital presente na BNCC. Os resultados mostram que a maioria dos docentes compreende a Cultura Digital como ferramenta tecnológica, tendo um papel instrumental. Dessa maneira, os dados apontam para a importância de debates acerca dessa temática, buscando avanços para o campo de estudo e maior integração das tecnologias ao currículo escolar.

O artigo de Bertolli, Costa e Souza (2019) aborda as pedagogias e práticas leitoras na Cultura Digital. O artigo objetiva verificar quais práticas para a formação de leitores são sugeridas nos documentos do Ministério da Educação (MEC) que norteiam o currículo e a prática docente. A pesquisa constatou que, na contemporaneidade digital, a leitura está atrelada à perspectiva dos multiletramentos. Por fim, os autores concluem que as práticas de leitura na Cultura Digital se tornam mais fluidas.

Trevisani e Corrêa (2020) discorrem, em sua pesquisa, sobre o desenvolvimento de competências gerais da BNCC e o ensino híbrido. Os autores afirmam que a BNCC é a referência de todas as instituições escolares e que ela busca desenvolver competências gerais, dentre elas a compreensão de uma educação para a Cultura Digital. A pesquisa desenvolvida tem o objetivo de relacionar o ensino híbrido como um possível modelo de aula que contribua para o desenvolvimento dessas competências gerais. Um dos resultados obtidos é a possibilidade de melhora no desempenho dos alunos, visto que as tecnologias digitais podem ser utilizadas para potencializar algum processo ou permitir que alguma experiência de aprendizagem seja viabilizada.

Um ponto importante da pesquisa de Niz, Sato, Lázaro e Tezani (2021) é o reconhecimento da necessidade de uma maior integração das tecnologias e da Cultura Digital no currículo escolar, ponto esse importante para a devida efetivação das tecnologias no ensino escolar. As pesquisas de Bertolli, Costa e Souza (2019) e Trevisani e Corrêa (2020) focam na materialização do currículo no ambiente escolar no que envolve a Cultura Digital. Independentemente do componente curricular, a tecnologia pode estar presente buscando uma melhor compreensão e construção de conhecimentos por parte dos envolvidos.

O artigo de Paiva, Melo e Marques (2020) aborda a temática do processo de ensino-aprendizagem e as redes sociais. O artigo tem o objetivo de discutir a relação

entre o processo de ensino-aprendizagem e as redes sociais, além de compreender a realidade sobre os projetos de educação digital nas instituições de ensino e averiguar se esses projetos já estão sendo realizados. Os autores concluem que existe uma relação entre educação e cultura e que, contemporaneamente, se tem a Cultura Digital, que ocasiona mudanças na prática educacional. As novas demandas são encaradas de maneira diversa: os entrevistados pontuam pontos positivos e negativos quanto ao uso das tecnologias e das redes sociais na internet. O artigo dialoga diretamente com a BNCC ao destacar a importância da competência geral, Cultura Digital, que orienta o uso crítico e ético das tecnologias digitais. A pesquisa busca compreender se as escolas têm implementado projetos de educação digital e revela a distância entre as diretrizes curriculares e a prática escolar. Nesse sentido, o texto reforça a urgência de integrar a Cultura Digital ao cotidiano pedagógico de forma reflexiva e formativa.

Com relação ao artigo supracitado, cabe ressaltar que a maneira como a utilização das tecnologias em sala de aula reverbera, seja positiva ou negativamente, depende de diversos fatores que passam pela formação do professor, sua visão de mundo, sua concepção de tecnologia, dentre outros.

A investigação de Thewes, Steyer e Fronza (2020) traz reflexões sobre letramento crítico nas aulas de Língua Estrangeira, a partir da perspectiva trazida pela BNCC. O artigo discute como a prática pedagógica da Cultura Digital contribui para a participação mais efetiva e crítica nas atividades contemporâneas de linguagem, em situação escolar. A partir dos dados da pesquisa, as autoras fazem uma reflexão acerca de como impulsionar o desenvolvimento de práticas que promovam o agenciamento crítico dos estudantes para o exercício da cidadania ativa.

O artigo de Hissa (2021) aborda o letramento digital e a docência. A autora discorre sobre concepções tradicionais de letramento digital como habilidades e competências necessárias ao uso dos recursos tecnológicos digitais. O artigo estabelece uma interlocução crítica com a BNCC, ao analisar como o letramento digital é concebido nas diretrizes curriculares e nas propostas de formação docente. A autora identifica quatro concepções principais de letramento digital — como técnica, aplicação, participação e convergência cultural —, todas presentes de modo explícito ou implícito na BNCC, especialmente na competência geral nº 5 e em habilidades específicas da área de Linguagens. O texto problematiza a abordagem instrumental e homogênea frequentemente adotada pelo currículo, defendendo a valorização das

experiências docentes e o engajamento crítico na Cultura Digital como caminhos para uma educação mais inclusiva e emancipadora. A autora conclui que o letramento digital pode ser entendido como participação responsável e ativa na curadoria de conteúdo digital e como convergência cultural que integra e engaja os sujeitos na transformação social.

A pesquisa de Farias (2021) trata de apontamentos sobre o conceito de multiletramentos na BNCC e seus desdobramentos no ensino de Língua Portuguesa em uma perspectiva crítica, com o objetivo de compreender suas possibilidades de realização na escola. Um dos achados da pesquisa é que as orientações curriculares apontam para a priorização de objetos e elementos da Cultura Digital em detrimento da leitura e da escrita, com conseqüentes reverberações na formação dos estudantes.

Por fim, os artigos de Thewes, Steyer e Fronza (2020), Hissa (2021) e Farias (2021) vêm ao encontro do letramento digital, um dos eixos da Cultura Digital, que tem como um de seus propósitos o uso e a análise crítica das informações presentes no mundo digital. O desenvolvimento desse eixo se faz cada dia mais necessário, frente à grande onda de notícias falsas presentes não só no Brasil, mas em todo o mundo.

2.3 BIBLIOTECA ELETRÔNICA CIENTÍFICA ONLINE – SCIELO

A pesquisa na Biblioteca Eletrônica Científica (SciELO) foi realizada utilizando uma combinação de termos descritores para delimitar a investigação. O conjunto de palavras que originou o termo descritor utilizado foi: “Cultura Digital” AND “BNCC”. A busca foi realizada no dia 26 de dezembro de 2022, a qual retornou 3 (três) documentos, sendo que um deles apareceu duplicado e os outros dois já haviam sido analisados anteriormente, pois também se encontravam no Portal de Periódicos da Capes.

Destacam-se, a seguir, os trabalhos selecionados, organizados por ordem, natureza da pesquisa, ano, título, autor e instituição de origem:

Figura 5 - Tela de pesquisa - Scielo

The screenshot shows the Scielo search interface. At the top, there is a search bar containing the query "(Cultura Digital) AND (BNCC)". Below the search bar, there are options to "Adicionar outro campo +" and "Historico de busca". The search results are displayed in a list format, with the first result being "1. A pesquisa brasileira em Educação sobre o uso das tecnologias no Ensino Médio no início do século XXI e seu distanciamento da construção da BNCC" by Fernandes Junior, Alvaro Martins, Almeida, Fernando José de, Almeida, Siderly do Carmo Dahle de. The second result is "2. Uma análise crítica da competência cultural digital na Base Nacional Curricular Comum" by Machado, Aline Alvares, Amaral, Marília Abrahão. The interface also includes a sidebar with filters for "Coleções" (Todos, Brasil) and "Periódico" (Todos, Ensaio: Avaliação e Política..., Ciência & Educação (Bauru)).

Fonte: Registro do pesquisador.

A pequena quantidade de artigos encontrados nessa base evidencia a importância desta tese na contribuição de dados para a temática Cultura Digital e BNCC. As pesquisas realizadas nas bases de dados relatadas acima foram importantes para justificar o desenvolvimento desta pesquisa. Por um lado, poucas são as pesquisas encontradas que investigam como a Cultura Digital está materializada na BNCC e nos currículos oficiais dos sistemas de ensino. A busca não apresentou nenhuma investigação com o mesmo objetivo que esta, que consiste em analisar o currículo de todos os estados do Brasil e do DF e a materialização da Cultura Digital, o que traz um certo grau de ineditismo para esta pesquisa em relação a outras investigações.

Mediante o exposto neste capítulo, julga-se importante identificar pontos de aproximação e/ou distanciamento com esta investigação. A análise das diversas pesquisas selecionadas, seguindo os critérios mencionados anteriormente, proporcionou a identificação desses pontos em relação aos objetivos desta pesquisa, que busca analisar como a Cultura Digital se apresenta no currículo prescrito dos sistemas estaduais e distrital do Ensino Médio.

Dentre os pontos de aproximação, pode-se destacar o reconhecimento da Cultura Digital na BNCC, visto que ela é amplamente reconhecida nas pesquisas

analisadas como uma competência essencial da BNCC, corroborando, dessa maneira, com o objetivo de analisar como a BNCC aborda a temática.

Diversas pesquisas definem a Cultura Digital como um tema central e transversal na Educação Básica. No conjunto das dissertações e teses, destacam-se estudos como o de Silva (2022), que identifica a Cultura Digital como linguagem e espaço de construção de sentidos no componente de Língua Portuguesa, voltado às juventudes do Ensino Médio, e o de Falcão (2021), que defende sua presença como essencial à formação crítica por meio da narrativa transmídia. A pesquisa de Soares (2020) aborda o letramento digital como eixo estruturante da competência Cultura Digital, enquanto Santos (2021) reforça seu caráter transversal ao desenvolver práticas que articulam oralidade, multimodalidade e recursos digitais. No campo dos artigos, Oliveira e Cerny (2019) propõem um currículo construído na Cultura Digital, a partir da escuta dos professores, ao passo que Machado e Amaral (2021) e Costa e Andrade (2022) promovem uma leitura crítica da BNCC, questionando a instrumentalização da tecnologia e suas implicações ideológicas. Artigos como os de Mendonça e Soares (2020) e Silva e França (2022) reforçam a inserção da Cultura Digital no ensino de Língua Portuguesa, por meio do trabalho com gêneros digitais e novas práticas de linguagem. Em conjunto, essas pesquisas apontam que a Cultura Digital ultrapassa o uso técnico das tecnologias, sendo compreendida como dimensão formativa, que perpassa as áreas do conhecimento, as metodologias e as finalidades da educação, com vistas à formação crítica, ética e cidadã dos estudantes.

Ainda, algumas pesquisas discorrem sobre as concepções de currículo e de Cultura Digital, concebendo-os de maneira crítica. A tese de Fernandes (2020) destaca as tensões entre as expectativas depositadas pela BNCC no uso das tecnologias e a realidade das práticas escolares, reconhecendo que a integração significativa da Cultura Digital exige formação docente qualificada e revisão de concepções curriculares. Da mesma forma, o artigo de Machado e Amaral (2021) analisa a Cultura Digital na BNCC à luz da Filosofia Crítica da Tecnologia, defendendo que ela deve ser entendida como produto de relações sociais e não apenas como um conjunto de ferramentas. Já o artigo de Costa e Andrade (2022) aponta a presença de práticas discursivas neoliberais na BNCC, associando a Cultura Digital à formação de um sujeito empreendedor, o que contrasta com abordagens críticas e emancipadoras. Complementarmente, o estudo de Oliveira e Cerny (2019) propõe categorias como “currículo na Cultura Digital”, evidenciando a importância da escuta

docente na construção curricular. Essas pesquisas, ao conceberem o currículo e a Cultura Digital de forma crítica, ampliam o debate sobre os limites e as possibilidades da BNCC diante dos desafios da contemporaneidade. Dessa maneira, ressalta-se a presença das TDIC no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes. No entanto, é importante destacar que o uso das TDIC, por si só, não implica integração à Cultura Digital, que exige abordagens mais críticas, reflexivas e significativas.

A análise evidenciou ainda que grande parte das pesquisas aborda o letramento digital, que é um dos eixos da Cultura Digital, além de enfatizarem o uso crítico, ético e reflexivo das TDIC, tendo abordado questões como combate à desinformação e cidadania digital. Entre os estudos, destacam-se os artigos de Thewes, Steyer e Fronza (2020), Hissa (2021) e Farias (2021). A pesquisa de Thewes et al. reflete sobre o letramento crítico nas aulas de Língua Estrangeira, propondo práticas que estimulem a participação ativa dos estudantes nas atividades digitais, com foco na formação para a cidadania. Já Hissa (2021) compreende o letramento digital como curadoria de conteúdo e convergência cultural, enfatizando o engajamento responsável dos sujeitos na transformação social por meio da Cultura Digital. Por sua vez, Farias (2021) realiza uma análise crítica da BNCC, apontando que o foco excessivo nos objetos da Cultura Digital pode comprometer a formação leitora e escritora dos alunos, indicando a necessidade de equilíbrio e aprofundamento das práticas. Essas pesquisas demonstram que o letramento digital, mais do que o domínio técnico de ferramentas, envolve a capacidade de avaliar criticamente informações, combater a desinformação e atuar de forma consciente e cidadã nos ambientes digitais.

Dentre os pontos de distanciamento, destaca-se o foco em outras etapas da Educação Básica. Algumas investigações focalizam o Ensino Fundamental ou os currículos municipais, o que pode limitar a utilização das mesmas, visto que esta pesquisa é focada no Ensino Médio.

Cabe ressaltar que nem todas as pesquisas exploram a Cultura Digital e o currículo de forma aprofundada, especialmente quando se trata do Ensino Médio, o que pode dificultar a elaboração dessas concepções, que é um dos objetivos desta pesquisa. Além disso, a análise permite depreender que há poucas pesquisas acadêmicas dedicadas à Cultura Digital e ao currículo.

Por fim, esse levantamento revela uma aproximação entre os documentos analisados e os objetivos da pesquisa, especialmente no reconhecimento e integração da Cultura Digital nos currículos. Contudo, a ausência de uniformidade nos documentos e a limitação na produção acadêmica sobre o tema constituem desafios para a pesquisa. Estes pontos, no entanto, reforçam o caráter inédito e a relevância da investigação proposta.

Após o levantamento e análise das pesquisas que compuseram o estado da arte, será abordado, no próximo capítulo, a conceituação e historicização do termo currículo, suas manifestações, teorias e influências. Além disso, o capítulo objetiva apresentar a BNCC, seu histórico até sua implementação, e uma análise crítica de seu conteúdo e das influências que a conceberam.

3 CURRÍCULO

Neste capítulo, tem-se o objetivo de conceituar o termo currículo, além de buscar apresentar as teorias de currículo existentes. Essa abordagem é importante para que, posteriormente, seja possível compreender a atual organização curricular vigente no sistema educacional brasileiro, posta pela BNCC, as influências presentes na construção dessa base curricular e a maneira como os estados e o DF organizaram as suas propostas curriculares, em especial no que tange às questões relacionadas à Cultura Digital.

A origem etimológica da palavra currículo, presente no Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa (2010), define o termo como "ato de correr", "atalho", "corte". Também é definido como o conjunto de dados concernentes ao estado civil, ao preparo profissional e às atividades anteriores de quem se candidata a um emprego. Trata-se de uma forma abreviada e aportuguesada de *curriculum vitae*.

Já de acordo com o Dicionário Online de Língua Portuguesa (Dicio, 2023), o currículo, substantivo masculino, caracteriza-se como documento com os dados pessoais, a formação escolar ou acadêmica, a experiência profissional ou os trabalhos prestados por quem pretende se candidatar a um emprego, cargo etc. Também pode ser a reunião das disciplinas de um curso: currículo de Letras.

Em ambas as fontes, constata-se que a palavra "currículo" teve, em sua origem etimológica, uma associação ao percurso e ao desempenho ligado ao trabalho ou à trajetória profissional de um indivíduo. Com o tempo, seu uso foi incorporado ao campo educacional, passando a designar, de maneira mais restrita, o conjunto de disciplinas ou conteúdos a serem ensinados. No entanto, é importante destacar que, nas concepções contemporâneas, o currículo ultrapassa essa dimensão técnica e conteudista, sendo compreendido como uma construção cultural, política e histórica, que envolve disputas, intencionalidades e relações de poder no espaço escolar.

Posteriormente à apresentação dos significados da palavra currículo, discute-se, a seguir, o conceito de currículo desenvolvido por alguns estudiosos desse campo de pesquisa. Cabe ressaltar que currículo é um termo polissêmico e, dessa maneira, pode até ser associado à trajetória profissional de algum indivíduo. Por esse motivo, a seguir, será discutido o conceito de currículo no que tange ao campo educacional. Além disso, mesmo se restringindo ao sentido escolar, existem diversos autores e

teorias que concebem e explicam o currículo. Entretanto, nesta investigação, as reflexões sobre currículo são realizadas de acordo com as teorias críticas.

De acordo com Matos (1994), essas divergências em torno do currículo ocorrem por existirem problemas complexos, especificamente por se tratar de um conceito que se funda em uma construção cultural, social e historicamente determinada e por se referir a uma prática condicionadora do mesmo e de sua teorização. Mediante o exposto, logo após a conceitualização do termo, serão apresentadas as teorias e os tipos de currículo.

De acordo com Sacristán (2013), em seu princípio, o currículo consistia no conhecimento referente aos conteúdos que docentes e escolas deveriam abordar, um plano de estudos desenvolvido e imposto pela escola para que os docentes ensinassem e para que os estudantes aprendessem. O currículo era considerado uma organização de conteúdos reguladora da prática pedagógica desenvolvida. Para o autor, desde sua concepção, o currículo tem se apresentado como regulador do conteúdo e das práticas pedagógicas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem:

[...] ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes. Esse instrumento e sua potencialidade se mostram por meio de seus usos e hábitos, do funcionamento da instituição escolar, na divisão do tempo, na especialização dos professores e, fundamentalmente, na ordem da aprendizagem (p. 20).

Guiado pelos princípios americanos da administração científica de Taylor, Bobbitt (2005) define o currículo como o conjunto de ações objetivas, planejadas e executadas com o intuito de obter eficiência e eficácia, seguindo uma metodologia controlada e avaliada. Esses ideais concebem o currículo com um viés mecânico e operacional. Cabe ressaltar que, por existirem diversas teorias de currículo, essa concepção ainda está presente, visando harmonizar os fatores econômicos e científicos.

Tyler (1974), discípulo de Bobbitt, sugere um estudo mais específico no campo do currículo, propondo uma linha própria de pesquisa e teorias.

Para Goodson (2008, p. 38), o currículo é “a maneira de organizar e controlar os ideários da formação”. Nessa definição, a questão do controle e da ideologia dominante estão presentes.

Para Macedo (2007), o currículo pode ser compreendido como um documento onde os métodos, as atividades e as disciplinas se expressam, organizando assim os conhecimentos. Para o autor, os docentes constroem o currículo e dão forma a ele durante sua prática pedagógica. O currículo aponta caminhos, trajetórias, que são sistematicamente realinhados pela atividade, pelo ambiente, pelo contexto e pelo objetivo. Sendo assim, o currículo envolve relações e interações “permeadas, constituídas e constituintes das relações de poder. Logo, mais uma vez, currículo é cultura, política, poder, prática e teoria. Currículo é uma construção complexa.” (p. 23).

O conceito de currículo, desde sua concepção, na visão de Sacristán (2013), caracteriza a manifestação e o plano da organização dos conteúdos que o compõem; é um tipo de ordenação que gera a articulação das ações, sem a qual ficariam desordenadas e isoladas, desenvolvendo uma aprendizagem fragmentada. Para o autor, o currículo possui uma função dupla, de organizar e unificar: “do ensinar e do aprender, por um lado, e, por outro, cria um paradoxo, devido ao fato de que nele se reforçam as fronteiras (e muralhas) que delimitam seus componentes, como, por exemplo, a separação entre as matérias ou disciplinas que o compõem” (p. 17).

Mediante as diversas manifestações do conceito de currículo, entende-se que não é possível definir apenas com um significado “o que é currículo?”, visto que as diversas conceitualizações partem de contextos e características de determinados momentos históricos.

No momento histórico atual, em uma perspectiva educacional, o currículo da educação brasileira passou, está passando e irá passar por profundas transformações e influências, advindas de uma sociedade que está em constante mudança e que, em cada período histórico, almeja um tipo de cidadão e uma determinada incumbência a ser desempenhada pelo ambiente escolar.

Dentro dessa esfera – escola e sociedade – encontra-se o currículo, elemento considerado o cerne da educação, visto que, por meio dele, são definidos os objetivos, conteúdos, competências e habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes. O campo de estudo do currículo é vasto e possui bases epistemológicas consistentes. No Brasil e no mundo, diversos são os autores e as pesquisas realizadas sobre esse campo de estudo relevante e amplo.

Assim, julga-se importante realizar uma síntese do conceito de currículo. Para tal feito, recorre-se a Veiga (2002), que o define como a construção social do conhecimento, levando em consideração a maneira como essa construção irá se

efetivar. O currículo é a transmissão dos conhecimentos que foram produzidos historicamente pela sociedade, incluindo a forma de assimilação desses conhecimentos. Isto é, “produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito” (Veiga, 2002, p. 7).

Devido ao fato de o currículo sofrer diversas influências e por ele “representar” os anseios da sociedade, ele acaba se moldando às nuances de cada período histórico, inclusive o atual, de uma sociedade imersa na era digital e permeada, em todas as áreas, pelas TDIC.

Sendo assim, a depender da finalidade do ato educativo e da visão de sociedade que se deseja formar, concebem-se as teorias de currículo. O propósito desta tese não consiste em aprofundar os aspectos relacionados às teorias de currículo, mas entende-se necessário abordá-las, uma vez que elas são o cerne na construção das propostas curriculares.

Presume-se que, no Brasil e em outros países da América e Europa, os estudos curriculares estão estruturados em três grandes abordagens teóricas: as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas (Silva, 2022).

As teorias tradicionais tiveram como precursores Bobbitt e Tyler. Nessa perspectiva, o currículo tinha uma ênfase meramente técnica, pois “[...] na perspectiva de Bobbitt, a questão do currículo se transforma numa questão de organização. O currículo é simplesmente uma mecânica” (Silva, 2022, p. 24). O currículo, nessa concepção, é um currículo científico, explicitamente associado à administração escolar e baseado em conceitos como eficácia, eficiência e economia.

As teorias tradicionais constituem o currículo prioritariamente em uma perspectiva operacional, com o prisma em quatro aspectos estruturantes (objetivos, conteúdos, atividades e avaliação), que se tornaram indispensáveis na organização curricular. As categorias fundamentais dessa teoria são: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos (Silva, 2022).

A segunda abordagem das teorias de currículo é a teoria crítica, que concebe a escola como espaço dinâmico e social, que carrega as contradições da sociedade capitalista, a partir das seguintes categorias: “ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência” (Silva, 2022, p. 17).

Segundo Silva (2022), essa série de categorias deve levar ao questionamento das desigualdades existentes e contribuir para a aquisição de conhecimentos sistematizados no espaço curricular, que elevem a participação dos sujeitos em todas as esferas do poder político, garantindo sua emancipação.

Por fim, as teorias pós-críticas tiveram sua concepção influenciada pelos movimentos do pós-modernismo, do pós-estruturalismo, do multiculturalismo e dos estudos culturais. Estas teorias possuem como eixo diversas categorias: identidade, subjetividade, cultura, etnia, sexualidade, representação, significação e discurso (Silva, 2022). Elas concebem o currículo como uma questão de identidade, conhecimento e poder (Moreira, 2003).

Figura 6 - Teorias de Currículo



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com base em Silva (2020).

Mediante o exposto, o currículo não deve ser considerado neutro, apolítico e desinteressado, visto que a própria construção do currículo carrega a ideologia de quem o constrói. A construção e a implementação do currículo podem ter como fundamentação uma das teorias de currículo apresentadas, e essa escolha estará permeada de intencionalidade política e orientada para o perfil do sujeito e de sociedade que se deseja formar.

Depreende-se que o currículo expressa visões, crenças e interesses, pois se constitui por meio de um processo que envolve pessoas e procedimentos. Esse processo, pela sua própria natureza, não pode ser negligenciado, visto que é

caracterizado tanto pelo processo interpessoal quanto pelo processo político (Pacheco, 2005).

Por fim, na consecução desta tese, parte-se do entendimento da existência de relações e oposições entre as três teorias de currículo apresentadas. É notório que cada uma delas possui uma intencionalidade e um propósito específico; porém, entende-se que, para o objeto a ser pesquisado, a opção metodológica utilizada e o seu referencial teórico serão desenvolvidos a partir do crivo das teorias críticas de currículo.

Entende-se que o currículo, na perspectiva crítica, seja capaz de atuar na emancipação da sociedade. Ao refletirem sobre um currículo na perspectiva da emancipação, Silva e Borges (2019) afirmam que

[...] tão importante quanto identificar as várias narrativas que se impõem nos currículos escolares é criarmos coletivamente, de dentro para fora das escolas, mecanismos de enfrentamento, de reflexão e refração. Formar pessoas capazes de se verem no mundo como sujeitos da própria história, compreendendo que na diferença nos complementamos e que das lacunas existenciais que carregamos na dependência mútua encontramos no caminho elementos de subsistência e produção de saberes novos (SILVA; BORGES, 2019).

Em face do exposto, a perspectiva crítica de currículo atua na emancipação e na transformação da sociedade, preparando os cidadãos para questionar, resistir e modificar as estruturas sociais.

3.1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Após a conceitualização do termo currículo e a apresentação das suas três principais abordagens teóricas — tradicional, crítica e pós-crítica —, dá-se início à análise de uma de suas manifestações operacionais: o Currículo Prescrito. Contudo, antes de aprofundar-se nessa modalidade específica, faz-se necessário distinguir entre as diferentes manifestações curriculares tradicionalmente reconhecidas na literatura especializada: o currículo formal (ou prescrito), o currículo real (ou em ação) e o currículo oculto (ou implícito).

Conforme Sacristán (2017), a política educacional desempenha papel central na definição dos parâmetros que orientam a seleção, organização e transformação do currículo no interior dos sistemas de ensino. Tal processo evidencia o exercício de poder e a margem de autonomia que diferentes agentes educacionais detêm sobre o currículo, intervindo, assim, na distribuição social do conhecimento e influenciando

diretamente a prática pedagógica. Essa influência se manifesta tanto na forma como os conteúdos curriculares são apresentados a seus destinatários quanto na organização de seus códigos de transmissão.

Ainda segundo o autor, o currículo prescrito — dirigido ao sistema educacional e aos professores — constitui-se essencialmente pela definição dos conteúdos a serem ensinados, bem como pelas diretrizes que regulam a sua organização, as quais se fundamentam em determinações oriundas de instâncias políticas e administrativas. Nesse sentido, o currículo prescrito para Sacristán (2017, p. 109)

[...] é toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular (...). A política é um primeiro condicionante direto do currículo, enquanto o regula, e indireto através de sua ação em outros agentes moldadores.

Sendo assim, o currículo prescrito é aquele determinado pelos sistemas de ensino, que pode ser materializado, no caso do Brasil, na BNCC, nos currículos estaduais, municipais e outros.

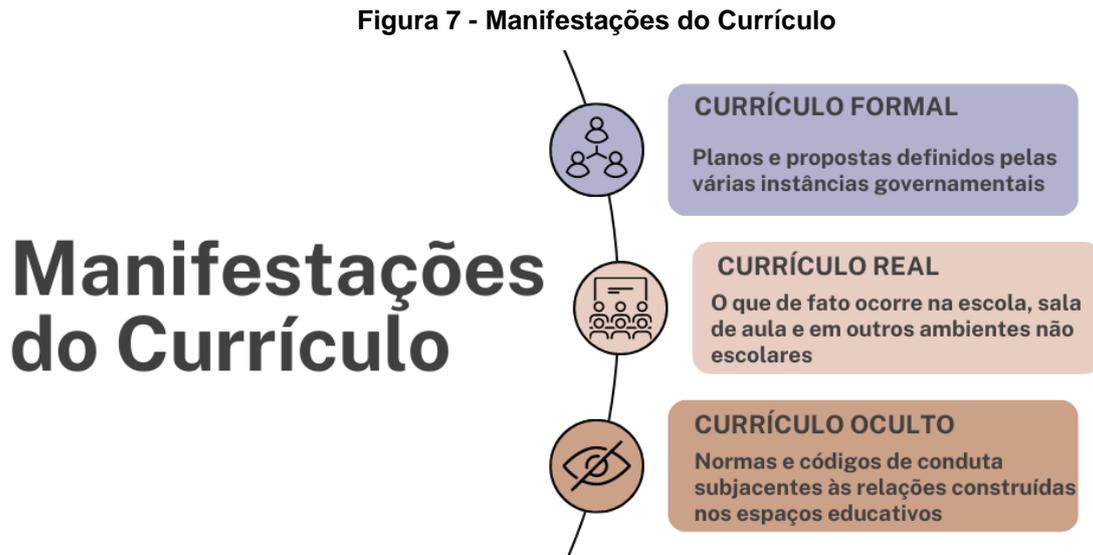
Em segundo lugar, tem-se o currículo real, denominado também de currículo em ação, que pode ser considerado como aquilo que, de fato, será posto em prática por professores e estudantes. O currículo real é desenvolvido:

[...] na prática real, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretiza nas tarefas acadêmicas, as quais, como elementos básicos, sustentam o que é a ação pedagógica, que podemos notar o significado real do que são as propostas curriculares (SACRISTÁN, 2017, p. 105).

O currículo em ação (real) é a última expressão de seu valor, visto que é na prática que qualquer projeto, ideia ou intenção se concretiza, de uma maneira ou de outra. A prática reflete pressupostos e valores muito diversos; o currículo, ao se expressar por meio de uma práxis, adquire significação definitiva para os estudantes e para os professores nas atividades que realizam — e assim será aquilo que essa catarse permita que seja (Sacristán, 2017).

Por fim, tem-se o currículo oculto, que é formado por todos os aspectos implícitos que influenciam nas aprendizagens. O currículo oculto “é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (Silva, 2022, p. 78).

Ainda segundo Silva (2022), por meio do currículo oculto, os estudantes podem internalizar atitudes, comportamentos, valores e orientações que nem sempre estão explicitados nos documentos oficiais, mas que influenciam suas formas de inserção social. Essas aprendizagens, muitas vezes sutis, podem tanto reforçar as estruturas e pautas da sociedade vigente quanto ser objeto de reflexão e contestação no espaço escolar.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Diante dessas três manifestações de currículo, encontra-se a BNCC, documento que se enquadra na manifestação prescrita e que consiste em um documento de natureza normativa, com o objetivo de definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica brasileira.

Até a homologação da BNCC, que ocorreu em 2018, houve uma série de fatos históricos que culminaram em seu surgimento e implementação. A seguir, destacam-se os principais acontecimentos.

O termo Base Nacional Comum surgiu no Brasil durante a década de 1980, no contexto de debates sobre a reformulação do sistema educacional após o período da ditadura militar. A ideia foi formalizada na Constituição Federal de 1988; essa previsão encontra-se em um de seus artigos:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em Língua Portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988).

Após a Constituição, outra lei, considerada a carta magna da educação, entrou em vigor. Trata-se da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que, em um de seus artigos, regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica:

Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Já no ano seguinte, em 1997, são fixados, em dez (10) volumes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, apontados como referenciais de qualidade para a educação brasileira. Esses documentos foram elaborados com o propósito de auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos, sobretudo no desenvolvimento do currículo:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1997, p. 13).

Em 1998, são consolidados, também em dez (10) volumes, os PCN para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. A intenção era ampliar e aprofundar um debate educacional que envolvesse escolas, pais, governos e sociedade:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais nascem da necessidade de se construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula. E que possam garantir a todo aluno de qualquer região do país, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, que frequentam cursos nos períodos diurno ou noturno, que sejam portadores de necessidades especiais, o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania (BRASIL, 1998, p. 09).

Buscando abranger todas as etapas da Educação Básica, em 1998, são lançados os PCN para o Ensino Médio, divididos em quatro partes. O documento tinha como objetivo difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor na busca por novas abordagens e metodologias:

um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização,

mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender (BRASIL, 2000, p. 04).

Cabe ressaltar que a BNCC guarda relação com os PCN, na medida em que ambos os documentos têm por objetivo garantir um currículo nacional comum e assegurar o direito à aprendizagem de todos os estudantes. No entanto, enquanto os PCN, elaborados no final da década de 1990, adotavam uma abordagem mais aberta e voltada à formação crítica, com foco em temas transversais e competências cidadãs, a BNCC representa uma inflexão normativa e tecnicista, baseada no desenvolvimento de competências e habilidades mensuráveis, com ênfase na preparação para o mundo do trabalho e em avaliações em larga escala. Assim, a BNCC pode ser vista como uma reconfiguração do projeto curricular brasileiro, assumindo um papel mais prescritivo e alinhado às demandas contemporâneas da sociedade e da economia global.

Em 2009, surge a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Infantil:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.

No ano de 2010, em julho, entra em vigor a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, com a finalidade de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino:

Art. 1º A presente Resolução define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica (BRASIL, 2010, p. 01).

Em dezembro de 2010, foi fixada a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução

CNE/CEB nº 4/2010) e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais e a elaboração, implementação e avaliação das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas.

A última etapa da Educação Básica é contemplada em 2012 com a Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Médio.

Em 2014, ocorre também um marco significativo: a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos. O referido plano estabelece 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica, sendo que 4 (quatro) delas relacionam-se com a BNCC.

Entre os dias 17 e 19 de junho de 2015, acontece o I Seminário Interinstitucional para Elaboração da BNCC. Esse seminário foi um marco importante no processo de elaboração da Base, pois reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos em sua construção. A Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, institui a Comissão de Especialistas para a Elaboração da Proposta da Base Nacional Comum Curricular.

A BNCC tem como objetivo explicitar as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver, visando à igualdade educacional. Entretanto, é de conhecimento que o Brasil possui dimensões continentais e que a desigualdade social ainda está presente na sociedade. Além das distintas condições de infraestrutura entre as próprias escolas públicas, há também as escolas particulares, que contam com recursos significativos para atender ao proposto na Base. Dessa maneira, a falta de equidade representa uma adversidade na proposta de se ter um currículo nacional balizador da educação ofertada aos estudantes de todo o Brasil.

Mediante o exposto, entende-se que a BNCC, e todo o seu processo de elaboração, sofreu grandes influências do neoliberalismo e de organismos internacionais. A próxima seção busca realizar uma análise crítica desse processo de construção e das influências presentes em sua proposta.

3.2 ANÁLISE CRÍTICA À BNCC

A educação escolar tem sido palco de disputas entre governantes, organizações privadas e organismos internacionais, visto que, por sua influência, são realizadas mudanças em toda a sociedade, tanto no campo social quanto no cultural. Além disso, a depender do ideal de educação desenvolvido, ela pode se tornar um

grande instrumento de justiça, promoção e igualdade social, ou um instrumento de alienação, dominação e defesa dos interesses da classe dominante.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, foi garantida à população brasileira a oferta e o acesso à prestação de serviços de qualidade, entre eles a educação. Entretanto, nas últimas décadas, tem-se intensificado o discurso — e até mesmo a prática — de redução de investimentos em determinados serviços, a fim de influenciar a própria população a aceitar a terceirização e, até mesmo, a privatização de diversos serviços públicos. Por trás de todo esse sucateamento, está a lógica mercadológica de pregar a incapacidade do Estado e, dessa maneira, permitir que o capital se beneficie ao assumir a prestação desses serviços.

Nesse cenário, a educação se torna um dos principais focos, visto que, por meio dela, a classe dominante ganha forças para defender seus interesses e perpetuar sua hegemonia. A sustentação desses interesses é garantida pelo neoliberalismo, que, de acordo com Roriz (2020), é “um meio capaz de induzir e regular as ações do Estado, tornando mais forte a iniciativa privada, o mercado, o livre comércio e, por conseguinte, o capitalismo” (p. 19).

Todas essas ações, defendidas pelos ideais do mercado neoliberal, possuem a intencionalidade de enfraquecer o ideário de uma escola pública que ofereça um serviço de qualidade. Dessa maneira, ao apostar em seu fracasso, busca-se reforçar também a suposta incapacidade do Estado na oferta e na gestão de seus serviços.

Para Libâneo (2016), no modelo neoliberal, existe a demanda de reorganização da escola pública em virtude das determinações ditadas pelas leis do mercado, em favor das necessidades da iniciativa privada. Nesse modelo, a incumbência do Estado é colocada em segundo plano, ao mesmo tempo em que são superestimados os métodos e a função da iniciativa privada no desenvolvimento e no progresso individual e social.

Machado (2016) evidencia a importância da crítica à elaboração de currículos sintonizados apenas com as demandas do mercado. A autora também afirma que a construção curricular não deve atender apenas às exigências legais, mas também às demandas por uma formação que contemple todas as classes sociais.

Mediante o exposto, e considerando que essas ações foram intensificadas pelas recentes reformas no sistema de ensino brasileiro, como a implementação da própria BNCC e do novo Ensino Médio, percebe-se que as estratégias do modelo neoliberal têm se ampliado.

De acordo com Harvey (2013), os que corroboram com a proposta defendida pelo neoliberalismo ocupam cadeiras de grande influência no campo educacional, estando presentes nas universidades, na mídia, nas grandes corporações, instituições financeiras e em organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC), que são responsáveis pela regulação das finanças e do comércio global.

Dessa maneira, para Silva (2018), ocorre cada vez mais a aproximação dos governos nacionais com esses organismos internacionais, tornando o Estado suscetível às influências do mercado e da sociedade civil. Os acordos internacionais firmados entre esses entes vêm direcionando as reformas educacionais aos ideários neoliberais e, com isso, as políticas públicas passam a ser desenvolvidas em consonância com esse modelo, visando à consolidação de um projeto educacional voltado à organização social globalizada. Assim, os países periféricos, atingidos por essas influências, reconfiguram seus papéis e suas ações socioeconômicas.

Diante desse cenário de fortes influências neoliberais na educação, foi concebida e instituída a BNCC, um dos objetos de estudo desta tese. Ao analisar o documento, com base na fundamentação teórica de diversos autores, é possível desvelar as verdadeiras intenções propostas, muitas vezes ocultas sob um discurso aparentemente progressista, chegando até mesmo a usurpar o uso de determinados termos e expressões para difundir o verdadeiro ideal neoliberal.

A forma como a criação e a implementação da BNCC ocorreram indica que a proposta não contempla aspectos fundamentais para a valorização e qualidade da educação, como as questões referentes ao financiamento do ensino, as condições estruturais das escolas, a evasão dos alunos e as condições de trabalho dos professores. A proposta está, nessa perspectiva, orientada para uma formação flexível e aligeirada, bem como para o aumento de parcerias que conduzem à terceirização e à privatização, visando à aplicação de recursos públicos em instituições privadas (Gonçalves, 2017).

Reforçando esse pensamento, Macedo (2014) afirma que, nos sites dos principais agentes públicos que dinamizaram o debate no processo de elaboração da BNCC, constam instituições financeiras e empresas como Gerdau, Natura, Volkswagen, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação e Amigos da Escola. Por fim, a autora destaca que essa rede, composta por sujeitos políticos não públicos, não pode ser ignorada.

Com relação aos conteúdos escolares, a BNCC os subordina ao desenvolvimento de competências, retirando deles o viés transformador e transferindo-os para uma perspectiva de adaptação, que, de acordo com Marsiglia et al. (2017, p. 118)

Ao enfatizar as “habilidades”, as “competências”, os “procedimentos” e a “formação de atitudes”, e não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, o documento traz uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou, mais propriamente, ao “empreendedorismo”. Ou seja, com o crescente desemprego e a conseqüente diminuição do trabalho formal, o objetivo dessa formação é preparar os filhos da classe trabalhadora para o mundo do trabalho informal e precarizado, compatível com as novas demandas do capital para este século, voltadas para a acumulação “flexível”.

Frigotto (2003, p. 4) observa que a pedagogia das competências sustenta a teoria de que o mercado é “o parâmetro de tudo. No campo educacional, esse conceito se expressa com os vocábulos como qualidade total, sociedade do conhecimento, educar por competências e para a competitividade, empregabilidade, produtividade”.

Com relação ao próprio currículo, percebe-se que este se ancora em uma perspectiva mais voltada ao tecnicismo e ao tradicionalismo. Para Cury et al. (2018, p. 121)

A lógica bancária se enquadra em um trabalho com a BNCC em que o professor deve conhecer esta e transmiti-la aos alunos em uma relação que o mundo é de conhecimento do professor, transmitido pelos especialistas, e é, através dele – professor – que o aluno conhecerá o mundo

A BNCC coloca a educação em um processo de homogeneização, pois permite a padronização e o alinhamento de metodologias, materiais didáticos, formação de professores, entre outros aspectos, o que pode viabilizar a implantação de avaliações de desempenho do profissional da educação e alterar a finalidade das escolas (públicas e privadas), transformando-as em cursos preparatórios voltados para o melhor desempenho dos alunos e das instituições escolares nas avaliações externas. Trata-se, então, de uma formação neoliberal, em que a dita crise da educação nacional é apresentada como decorrente de problemas técnicos, desvinculados dos contextos econômicos, sociais, culturais e políticos. O fracasso escolar, nessa perspectiva, é sempre explicado como uma questão “tecnicista” — o que se alia a um reducionismo no desenvolvimento da aprendizagem, simplificado e instrumentalizado no ensino das “competências” e “habilidades”, que se pretende institucionalizar por meio de uma política pública sobredeterminada pela lógica do mercado (Nogueira; Dias, 2019).

A essência da BNCC, na visão de Heleno (2017), alia-se à manutenção do status quo, a partir do momento em que dificulta o acesso da classe trabalhadora a uma educação pública, gratuita e de qualidade. Isso se expressa por meio da descentralização da educação básica, do repasse de verbas públicas para instituições privadas de ensino, da imposição de objetivos e do provável controle sobre a avaliação, da negação do acesso dos estudantes à compreensão da realidade concreta, da negação da ciência, da fragmentação da educação e do esvaziamento teórico da categoria “cidadania”, o que resulta em uma educação voltada para o conformismo.

Mediante o exposto, depreende-se que os governos têm estabelecido relações cada vez mais próximas com organismos internacionais, com o mercado e com os ideais neoliberais. Dessa maneira, a educação se transforma em mercadoria, com o objetivo de moldar a sociedade para atender às demandas da classe dominante, deixando de lado a real função da educação: a formação e a transformação da sociedade.

Dentro desse cenário, marcado pela BNCC e pelo desenvolvimento das propostas curriculares dos estados e do Distrito Federal, emergem o debate sobre o currículo e as competências. Assim, para a consecução de um dos objetivos deste capítulo — discutir as concepções de currículo e competência —, apresenta-se, a seguir, uma análise de como esses termos são concebidos nos currículos dos 26 estados e do DF.

3.3 Concepções de Currículo e Competência

Pelo fato de um dos objetivos específicos desta tese ser a análise da proposta curricular dos 26 estados e do Distrito Federal no que tange às concepções de currículo, Cultura Digital e competência, apresentam-se, a seguir, os achados referentes aos conceitos de currículo e competência, sendo que as concepções de Cultura Digital serão abordadas posteriormente.

Para o desenvolvimento deste levantamento, utilizou-se a análise de conteúdo dos currículos dos estados e do Distrito Federal. Levando em conta a inviabilidade de realizar a leitura e análise de todas as informações contidas integralmente nos documentos — visto que o foco deste capítulo recai apenas sobre as concepções de currículo e de competência —, optou-se pela análise categorial. De acordo com Bardin (2016), essa técnica consiste no desmembramento do texto em unidades ou

categorias reagrupadas analogicamente, passando pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou ausência) de itens de sentido.

Para a análise, em um primeiro momento, foi realizada uma leitura exploratória dos documentos, a fim de obter uma percepção geral sobre seus conteúdos e identificar os aspectos relevantes ao processo analítico. Na sequência, procedeu-se à leitura minuciosa dos textos, com a definição e catalogação dos excertos a serem analisados.

Na fase de pré-análise, foi definido o objetivo da investigação: compreender as concepções de currículo e competência presentes nas propostas curriculares do Ensino Médio nos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal, identificando possíveis semelhanças, divergências e padrões que possam contribuir para uma análise crítica e reflexiva sobre as políticas educacionais em curso. Como hipótese inicial, infere-se que tais concepções podem sofrer influências diretas da BNCC.

Por fim, foi realizado o levantamento e a delimitação do material a ser analisado, que consiste nas descrições das concepções de currículo e de competência de cada unidade federativa do Brasil, conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 3 - Concepções de currículo e competência nas propostas curriculares do EM dos 26 Estados e do Distrito Federal

Estado	Concepção de Currículo	Concepção de Competência
ACRE	<p>"O Currículo de Referência Único do Acre constitui-se como um documento norteador do processo pedagógico [...] com base na equidade das aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica." (p.26).</p> <p>"[...] coloca o aluno no centro do processo, buscando o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões (física, emocional, intelectual, cultural e social)." (p. 17)</p>	<p>"[...] competências e habilidades entendidas como conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais." (p. 26.)</p> <p>"[...] decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências [...] para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho." (p. 22)</p>

<p style="text-align: center;">ALAGOAS</p>	<p>"O Currículo de Referência Único do Estado de Alagoas apresenta uma concepção político-pedagógica, que consiste na formação de cidadãos conscientes e comprometidos com valores humanos e sociais." (p. 26)</p> <p>"[...] o currículo aponta uma intencionalidade para a atuação coletiva e integrada entre todas as disciplinas, por reconhecer que trata de questões referentes à vida cotidiana e à diversidade, características de uma sociedade tão plural e heterogênea [...]." (p. 26)</p>	<p>"Competências e habilidades entendidas como conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados [...]." (p. 26)</p> <p>"[...] as competências gerais da Educação Básica [...] articulam-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores [...]." (p. 234)</p>
<p style="text-align: center;">AMAPÁ</p>	<p>"O RCA/EM Amapaense define o currículo do EM, com atenção às competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, centrado na formação integral dos estudantes." (p.6)</p>	<p>"Por meio da indicação clara do que os alunos devem 'saber' e 'saber fazer', a BNCC define competências como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas." (p. 15).</p>
<p style="text-align: center;">AMAZONAS</p>	<p>"[...]currículo capaz de expressar as exigências de formação de sujeitos com composição intelectual capaz de responder aos anseios e nas oportunidades de efetivação de seu projeto de vida, com autonomia e protagonismo, e que ao mesmo tempo sejam responsáveis, solidários e cientes da importância do debate público para o amadurecimento de ideias, bem como, aptos a julgar e propor soluções para problemas sociais, políticos e ambientais [...]" (p. 187).</p>	<p>"[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho." (p. 20).</p>

BAHIA	<p>"O currículo, em seus múltiplos sentidos, tem centralidade na organização do trabalho pedagógico nas instituições de ensino [...] o currículo é o meio para se atingir finalidades educacionais que são fundamentais para uma sociedade justa e democrática." (p. 9).</p> <p>"[...] o currículo é um conjunto de atividades organizadas, intencionalmente voltadas para a formação dos alunos. Ele não é 'tudo', mas sim o resultado de um processo sistemático e consciente, instrumentalizando os estudantes para uma prática social ampla." (p. 101).</p>	<p>"Competência é concebida como um conjunto de saberes e capacidades integrados que os indivíduos mobilizam e utilizam para enfrentar demandas complexas da vida, sejam elas profissionais, sociais ou pessoais." (p. 99).</p>
CEARÁ	<p>"O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos alunos e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais." (p. 26).</p>	<p>"Competências: mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho." (p. 23).</p>
DISTRITO FEDERAL	<p>"O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes das alunas/os e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais." (p. 77).</p>	<p>"[...] articulação entre conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, voltada para o exercício da cidadania e capaz de responder a necessidades cotidianas daquele que a desenvolve, com destaque para as atividades profissionais. Essa definição traz implicações importantes para o desenvolvimento das ações pedagógicas orientadas pela BNCC e, conseqüentemente, para a construção do currículo." (p. 153)</p>

ESPÍRITO SANTO	<p>“[...] promover a formação e o desenvolvimento humano pleno dos indivíduos, articulando o conhecimento das diferentes áreas, considerando as potencialidades de cada uma delas, junto com o desenvolvimento social, emocional e sensível dos estudantes.” (p. 3).</p> <p>[...] considera a formação do sujeito de forma significativa, substituindo a concepção de acúmulo de conceitos e fatos pela compreensão de aprendizagens essenciais.” (p. 7).</p>	<p>“As competências específicas são definidas como a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas em contextos diversos, promovendo o protagonismo juvenil.” (p. 10)</p>
-----------------------	---	---

GOIÁS	<p>“[...]entende-se currículo como uma proposta de ação educativa, expressa em práticas escolares, que seleciona conhecimentos e estrutura saberes considerados relevantes por determinado grupo social.[...]” (p. 56).</p> <p>“[...]O currículo, desse modo, não é apenas aquilo que está estabelecido na escrita ou nas referências anuais a serem observadas e executadas na sala de aula. É sobretudo um espaço de diálogo onde professores/as e estudantes produzem a aprendizagem.” (p. 57).</p> <p>“[...] as concepções que direcionam o DC-GOEM apoiam-se na concepção de educação integral e na construção do Projeto de Vida (PV) do/a estudante, objetivando promover uma formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, além de promover um diálogo com a diversidade de expectativas dos/as jovens, majoritariamente, quanto à sua formação, demandas sociais e objetos e objetivos de aprendizagem contextualizados, desenvolvendo autonomia intelectual e pensamento crítico.” (p. 58).</p>	<p>"A BNCC define competências como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho." (p. 327)</p>
--------------	---	--

MARANHÃO	<p>“O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos/as estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioafetivas.” (p. 101).</p>	<p>“[...] a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (p. 49).</p> <p>“As competências implicam a formação do estudante para o mundo a partir de sua realidade, para que, por meio da investigação e intervenção, possa assumir responsabilidades, respeitando e valorizando o que já foi construído historicamente pela humanidade, e indo mais além, no sentido de construir o futuro.” (p. 50).</p>
MATO GROSSO	<p>“O currículo [...] diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.” (p. 17).</p>	<p>“[...] competência significa a capacidade de fazer alguma coisa de modo adequado, servindo-se, para tanto, de variadas habilidades. Isto é, habilidades e competências são recursos cognitivos, procedimentais e atitudinais que implicam ação. [...] Uma competência exige uma cadeia de várias habilidades.” (p. 409).</p>

MATO GROSSO DO SUL	<p>“[...]o currículo é um instrumento de grandeza transcendental que cumpre a função de mapear a caminhada da <i>esfera da educação</i> na sociedade. E nessa caminhada, à medida que responde às perguntas sobre “o quê?”, “como?”, “para quem?” e “para onde?” referentes à educação, o currículo reproduz, alinha e, potencialmente, inova o pensar e a práxis educacional”. (p. 8).</p> <p>“O currículo roteiriza os pressupostos e as condições das políticas públicas capazes de renovar o mundo pela educação. Com efeito, a esfera da educação perpassa todo o âmbito histórico-cultural e, por isso, concerne a uma questão fundamental para toda a humanidade.” (p. 9).</p> <p>“[...] o currículo de ensino é o registro das intencionalidades, dos suportes teóricos e dos procedimentos que, a um só tempo, pode instituir as políticas públicas educacionais que perpassam os processos de individuação e socialização de crianças, jovens e adultos, em meio aos processos socioeconômicos e culturais de transformação da natureza pelo trabalho humano, e direcionar a educação científica capaz de intervir em favor do reconhecimento da sociodiversidade.” (p. 11).</p>	<p>“Competências e diretrizes constituem o que é 'comum' para a formação de todos os estudantes. Nesse ponto, a nova LDB orienta a construção das aprendizagens essenciais e, ao mesmo tempo, preconiza que os conteúdos curriculares mínimos a serem ensinados devem estar a serviço do desenvolvimento de competências e habilidades, tanto cognitivas quanto socioemocionais, pois elas constituem os direitos e objetivos da aprendizagem.” (p. 14)</p>
---------------------------	--	---

MINAS GERAIS	<p>“O currículo diz respeito à organização escolar. Dessa forma, ele é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que essa construção se efetive; trata-se da seleção dos conhecimentos historicamente produzidos e construídos e as formas distintas de assimilá-los.” (p.17).</p> <p>“Na perspectiva da Educação Integral, o Currículo Referência não se limita à organização rígida de conteúdos a serem ensinados e aprendidos, mas propõe pensar como e quais são as competências e habilidades que, traduzidas em direitos de aprendizagem, contribuirão para a formação integral dos estudantes.” (p. 21).</p>	<p>“O conceito de competências consiste na mobilização de conhecimentos, procedimentos, habilidades e atitudes.” (p. 145).</p>
---------------------	---	--

PARÁ	<p>“[...] ele pode atender às necessidades sociais, orientar o trabalho educativo, os saberes e as práticas que serão dialogados ao longo da formação das novas gerações.” (p. 38).</p> <p>“[...] o currículo é uma invenção social oriunda dos conflitos sobre que saberes devem fazer parte dele. Coloca em destaque, ainda, a conexão entre as relações de poder e as etapas da construção curricular, além do interesse pelo cotidiano da escola como um espaço político.” (p. 39).</p> <p>“[...] o currículo escolar deve constituir-se a partir de pluridiversidades e diferenças: Quem são os alunos? De onde vêm? Quais as suas histórias? De que redes fazem parte? Reconhece-se que desenvolver um currículo que responda a esses questionamentos é uma tarefa complexa, que demanda um esforço para que se possa aproximar do ideal apresentado, uma vez que a escola e o professor devem contribuir para educar o aluno a lidar com a complexidade humana e não somente para ensinar competências, habilidades e objetos de conhecimento.” (p. 41).</p>	<p>“As competências e diretrizes constituem o que é comum para a formação de todos os estudantes, garantindo direitos de aprendizagem e desenvolvimento em um currículo que promova a equidade e a qualidade da educação [...] O desenvolvimento das competências gerais se dá em um contexto que articula as dimensões cognitivas, sociais, emocionais e éticas, preparando o estudante para enfrentar desafios da vida pessoal, social e profissional.” (p. 54).</p>
-------------	---	--

PARAÍBA	<p>“Currículo é tudo aquilo que uma sociedade considera necessário que os alunos aprendam ao longo de sua escolaridade (Mello, 2014, p. 01).” (p. 111).</p> <p>“[...] os currículos traçam os caminhos e são implementados nos sistemas de ensino, considerando o currículo local, às suas características regionais, diante da diversidade histórica, social, ambiental e cultural que exigem da Educação Básica novas concepções e arranjos curriculares capazes de dialogar com as juventudes e seus anseios.” (p. 18).</p> <p>“[...] instrumentos norteadores das ações escolares nas Unidades Educacionais públicas e privadas [...]” (p. 9).</p>	<p>“A formação dos jovens no século XXI é um grande desafio, exigindo um conjunto de competências para viver, conviver e trabalhar em um mundo cada vez mais competitivo e complexo. Além das competências relacionadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também temos outras competências como atuar criticamente, resolver problemas e trabalhar de forma colaborativa.” (p. 39).</p>
----------------	--	--

PARANÁ	<p>“O currículo é a expressão da função socializadora da escola. Nele estão expressos os objetivos e objetos de aprendizagem e as formas de desenvolvê-los, com a projeção intencional das aprendizagens propostas, esperadas e geradas (SACRISTÁN, 2000).” (p. 60).</p> <p>“O Currículo contém em si o que uma sociedade considera necessário que os estudantes aprendam ao longo de sua vida. As decisões sobre o currículo envolvem diferentes concepções de mundo, de sociedade e, principalmente, diferentes teorias sobre o que é o conhecimento, como é produzido e distribuído e qual seu papel nos destinos humanos (MELLO, 2014; SACRISTÁN, 2013).” (p. 60).</p> <p>“A nova proposta de estruturação curricular [...] apresenta uma lógica diversa àquela estabelecida tradicionalmente, de caráter disciplinar. O currículo por competências pode ser considerado como um currículo integrado, tendo em vista que as competências, por si, expressam uma integração dos conteúdos, conceitos e processos metodológicos.” (p. 63).</p> <p>“[...] o currículo deve ser organizado e planejado, dentro das áreas de conhecimento, de maneira interdisciplinar e transdisciplinar.” (p. 65).</p>	<p>“O termo competência é definido, na BNCC (BRASIL, 2018, p. 8), como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (p. 512).</p> <p>“Ensinar por competências é ter, antes de tudo, uma relação intrínseca com o conteúdo apresentado em sala de aula, com o objetivo de desenvolver, nos estudantes, as habilidades, a partir do currículo previamente proposto pela escola e, conseqüentemente, as competências almejadas.” (p. 486).</p>
---------------	---	---

PERNAMBUCO	<p>“O currículo é aqui compreendido como fruto de uma construção coletiva que envolve diversas etapas, instâncias, sujeitos, intenções e finalidades. Pode-se assim dizer que ele traduz a escola, norteia as relações que são estabelecidas dentro e fora dela e se constitui como um dos elementos responsáveis pela formação humana na instituição escolar.” (p. 12)</p> <p>“[...] o Currículo de Pernambuco se apresenta como um elemento que integra a dimensão humana aos requisitos necessários para a vida em sociedade, buscando ofertar uma formação integral aos sujeitos do processo educativo, possibilitando a estudantes e professores compreenderem diferentes dimensões da vida e do ser social.” (p. 12).</p>	<p>“Competências são compreendidas como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (p. 17).</p> <p>“Educar por competências configura repensar e reorganizar os conteúdos, de tal modo que tenham sentido e significado para os estudantes. É criar situações-problema, contextualizando a prática educativa com as suas vivências e os seus saberes.” (p. 17).</p>
PIAUI	<p>“O desenvolvimento de um currículo de caráter flexível apoiado nos itinerários formativos configura-se como um passo importante para a adaptação e acompanhamento dos jovens na era da quarta revolução industrial [...]”. (p. 377).</p>	<p>“Competências desenvolvidas por meio do conjunto articulado de unidades curriculares que se complementam e seguem um fluxo conforme os eixos estruturantes, levando o estudante a desenvolver habilidades e atitudes, em processo contínuo, para chegar ao resultado desejado de aquisição e apropriação do conhecimento.” (p. 20).</p>

RIO DE JANEIRO	<p>“Currículo é resultado de um conjunto de conhecimentos e saberes selecionados, mas, também, é trajetória, é território e é vivência, que se amplia na relação cotidiana que se estabelece entre professores, estudantes e escola[...]”. (p. 20).</p> <p>“O currículo é o veículo da educação que permeia a intencionalidade, a ideologia e as políticas educacionais, que subsidiam as ações pedagógicas, promovendo momentos de aprendizagens significativas, ativas e criativas. Desenvolve o pensamento crítico do educando para viver em uma sociedade multicultural.” (p. 57).</p> <p>“A proposta pedagógica do currículo permite uma dialogicidade na Educação de Jovens e Adultos, nas Unidades Escolares em Espaços de Privação de Liberdade presencial e semipresencial, nas Unidades Escolares em Espaços Socioeducativos e no EM Regular. Além disso, integra as características que marcam as diferenças regionais encontradas no amplo território do Estado do Rio de Janeiro que se refletem na vida social dos indivíduos.” (p. 15).</p> <p>“[...]currículo que contempla o desenvolvimento integral e o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem possibilitando aos jovens escolherem itinerários formativos e trilhas de aprofundamento.” (p. 20).</p>	<p>“As competências no currículo referencial do estado do Rio de Janeiro articulam-se com os itinerários formativos e as bases estruturantes para assegurar o desenvolvimento integral dos estudantes, alinhadas às diretrizes da BNCC.” (p. 13).</p>
----------------	--	---

RIO GRANDE DO NORTE	<p>“O currículo escolar deve ser compreendido como conjunto integrado e articulado de vivências e experiências. Estas, também, devem possibilitar aos estudantes mobilizar e ampliar seus saberes em torno dos objetos de conhecimento, considerados relevantes para o desenvolvimento de habilidades e competências, que são acionadas por eles na tomada de decisões, na resolução de problemas presentes na vida cotidiana, no mundo do trabalho e no exercício pleno da cidadania.” (p. 35).</p>	<p>“Nessa perspectiva, consideramos o pensamento de Gimeno Sacristán, ao fazer a seguinte afirmação sobre competência: É mais que conhecimentos e habilidades, é a capacidade de enfrentar demandas complexas em um contexto particular, um saber fazer complexo, resultado da integração, mobilização e adequação de capacidades, conhecimentos (conceitos, procedimentos/habilidades e atitudes) e valores utilizados de modo eficaz em situações reais (2011, p. 84).” (p. 24).</p>
RIO GRANDE DO SUL	<p>“[...] um documento incluído, ou seja, que atenda as especificidades de cada estudante, de cunho flexível, adaptável, norteador e que reproduza um instrumento de ligação entre a cultura regional e local, em consonância com as demandas da sociedade que ali está estruturada, na perspectiva de promover um desenvolvimento sustentável. O Currículo é um registro de intencionalidades, que expressa o que se espera que o estudante alcance ao longo de sua escolarização.” (p. 95).</p>	<p>“As Competências Gerais estabelecidas pela BNCC para o EM orientam a organização da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos em Áreas de Conhecimento, a serem ofertados pelas diferentes redes e unidades escolares. As distintas áreas de conhecimento do EM estão adequadas, definidas e estruturadas em Competências Específicas, relacionando-se com as habilidades a serem desenvolvidas ao longo da etapa na FGB.” (p. 56).</p>

RONDÔNIA	<p>“Amiúde, quando falamos em currículo estamos nos referindo ao conhecimento que se julga necessário para os estudantes adquirirem no decorrer de sua trajetória escolar. Posto isso, o currículo será norteado pelas “diferentes concepções de mundo de sociedade e, principalmente, diferentes teorias sobre o que é o conhecimento, como é produzido e distribuído, qual seu papel nos destinos humanos” (MELO 2014, p. 01).” (p. 13).</p> <p>“o currículo do EM, deve ter por escopo a redução da distância entre as atividades escolares e as práticas sociais, apresentando uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas, como preparação geral para prosseguimento dos estudos ou, facultativamente, preparação para profissões técnicas.” (p. 22).</p> <p>“[...] o currículo não pode ser concebido como um rol de disciplinas organizadas de forma linear no tempo já culturalmente definido em função de horas-aula. Por outro lado, ele não pode ser tomado como se fosse um objeto <i>per si</i>. O currículo não tem vida própria, ele não é a expressão dele mesmo. Ele revela, então, um projeto de realidade, de mundo, de homem e de educação. Nele se manifesta a concepção que se define a partir da intencionalidade histórica e social sobre a escola. O currículo integrado, por sua vez, se caracteriza exatamente pela integração de todas as potencialidades da condição humana.” (p. 46).</p> <p>“[...] um currículo, na perspectiva da</p>	<p>“[...] competências, que permitem ao estudante “se expressar e se apresentar como possibilidade de operar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes” (MELO, 2014, p. 8). O autor destaca ainda que a partir daí, inicia-se um movimento mundial em busca de uma transformação curricular em que os conteúdos estão a serviço da aprendizagem de competências.” (p. 11).</p>
-----------------	--	---

	<p>Educação Integral, deve integrar os potenciais educativos, pois isto amplia as ferramentas de contextualização no processo de produção do conhecimento, aumenta os vínculos estabelecidos entre os estudantes, diversifica as ofertas educativas e os espaços de aprendizagem, potencializando, entre outras coisas, a tão desejada articulação entre escola e famílias, escola e comunidade. Pode-se afirmar, igualmente, que o currículo integrador também apoia o desenvolvimento das competências gerais da BNCC, na medida em que oferece um campo concreto de experiências no qual os estudantes podem aplicar e consolidar habilidades.” (p. 47).</p>	
--	---	--

RORAIMA	<p>“Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica um currículo flexível, diversificado e criativo, no qual as competências e diretrizes são comuns e os currículos são diversos. Tal proposta comporta em sua estrutura a concepção de redes, com intuito de viabilizar atender à proposta pedagógica da escola, as necessidades de formação, demandas e aspirações das juventudes contemporâneas via itinerários e flexibilização como princípios de organização curricular.” (p. 18).</p> <p>“Currículo Flexível: ofertar opções de percursos formativos para que os estudantes possam escolher de acordo com as suas preferências e interesse.” (p. 32).</p> <p>“as redes devem estabelecer formas de organização do currículo que visem a ressignificação dos saberes e práticas escolares de forma contextualizada com as realidades roraimenses, permitindo ao estudante vislumbrar novas possibilidades de ensino e aprendizagem.” (p. 34).</p> <p>“As bases da teoria Vigotiskiana e Piagetiana, também, permeiam o currículo, pois, reconhece a estreita interação de aspectos biológicos e de fatores culturais para o desenvolvimento da aprendizagem.” (p. 50).</p>	<p>“[...] a progressão da aprendizagem ocorra por meio do desenvolvimento de um conjunto de competências específicas e habilidades definidas por áreas do conhecimento de modo que os estudantes consolidem, aprofundem e ampliem a formação do Ensino Fundamental e desenvolvam as competências gerais da Educação Básica.” (p. 50).</p>
----------------	---	---

SANTA CATARINA	<p>“[...] o currículo deve conectar a educação ao mundo do trabalho e à prática social, além de contemplar metodologias que favoreçam a contextualização e a articulação entre diferentes campos de saber. Também traça parâmetros para delimitar a configuração dos Itinerários Formativos e da parte comum do currículo.” (p. 23).</p>	<p>“Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e dos mundos do trabalho. Ou seja, desenvolver competências é a possibilidade de unir conhecimentos teóricos e práticos, com valores éticos e ação cidadã para atuar na vida, na comunidade e na sociedade como um todo. No Currículo de Base do EM do Território Catarinense, são elencados objetos de conhecimento voltados a apoiar o processo de desenvolvimento das habilidades e a auxiliar na promoção das competências previstas na Base.” (p. 350).</p>
SÃO PAULO	<p>“O Currículo Paulista etapa EM, demanda novas formas de organização dos tempos e espaços escolares, da gestão do currículo, das metodologias e da formação dos professores. Nesse processo, a flexibilização, materializada nos itinerários formativos, apresenta formas de propiciar novas experiências de organização e estrutura do ensino nas escolas, que deverão ser incorporadas nas suas Propostas Pedagógicas e/ou Regimentos Escolares.” (p. 16).</p>	<p>“Reiterando os termos da BNCC, o Currículo Paulista define competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p.8). Assim, o Currículo indica claramente o que o estudante deve “saber” (em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, o que deve “saber fazer”, considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (p. 30).</p>

SERGIPE	<p>“O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais.” (p. 875).</p>	<p>“O Currículo de Sergipe tem como base 8 (oito) princípios norteadores, alinhados às 10 (dez) competências gerais, com o objetivo de prover o desenvolvimento integral estudante, a saber: Colaboração, Respeito à diferença, Criticidade, Inclusão, Equidade, Autonomia, Sustentabilidade e Criatividade.” (p. 883).</p>
TOCANTINS	<p>“O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais.” (p. 18).</p>	<p>“A BNCC define o termo Competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018. p. 8).” (p. 14).</p>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

A categorização das concepções de currículo e de competência presentes nos documentos curriculares dos 26 estados e do Distrito Federal foi realizada com base em uma análise qualitativa, de natureza interpretativa e documental. A análise concentrou-se na identificação dos sentidos atribuídos a esses dois conceitos-chave no interior das propostas curriculares, considerando tanto os trechos explicitamente conceituais quanto as formulações implícitas nos textos.

Para guiar essa etapa, foram formuladas duas perguntas analíticas centrais: (1) Qual o conceito ou concepção de currículo está explícito ou implícito no documento? e (2) Qual o conceito ou concepção de competência é apresentado? A partir dessas questões, procedeu-se à identificação de regularidades discursivas nos documentos, agrupando-as em categorias que expressam diferentes matrizes conceituais.

Considerando as questões referidas acima, foram definidas as categorias a serem utilizadas na análise. Para a concepção de currículo, foram estabelecidas as seguintes categorias:

- 1) Currículo como documento normativo e estruturante;
- 2) Currículo como ação educativa e formativa;
- 3) Currículo como construção coletiva e social;
- 4) Currículo flexível e adaptável às realidades locais.

Já as categorias para a concepção de competência foram definidas da seguinte forma:

- 1) Competência como mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores;
- 2) Competência como resposta a demandas complexas;
- 3) Competência como formação integral e cidadã.

Na etapa seguinte, realizou-se uma análise das categorias estabelecidas, identificando o que emergiu a partir do conteúdo analisado, relatando-se os resultados da análise para apresentar os principais achados.

No que diz respeito às categorias referentes à concepção de currículo, a categoria denominada “**Currículo como documento normativo e estruturante**” foi definida pelo fato de as concepções apresentarem a ideia de um currículo concebido com um viés oficial e orientador, que atua na organização e regulação dos sistemas educacionais. Como exemplo, destacam-se os estados do Acre, ao definir o currículo como “[...] um documento norteador do processo pedagógico [...] com base na equidade das aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica.” (p. 26); o estado da Bahia, ao afirmar que “O currículo, em seus múltiplos sentidos, tem centralidade na organização do trabalho pedagógico nas instituições de ensino.” (p. 9); e o estado de Goiás, que concebe o currículo “[...] como uma proposta de ação educativa, expressa em práticas escolares, que seleciona conhecimentos e estrutura saberes considerados relevantes.” (p. 56).

A categoria “**Currículo como ação educativa e formativa**” engloba as concepções de currículo que dão ênfase ao seu papel central na formação integral do estudante, para além da transmissão de conteúdos, considerando os aspectos cognitivos, os valores, as competências e as habilidades. Como exemplo, destacam-se os estados do Distrito Federal, que conceitua o currículo “[...] como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela

sociedade, expressando-se por práticas escolares." (p. 77); o Maranhão, que concebe o currículo "[...] como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, articulando vivências e saberes dos estudantes." (p. 101); e o Rio de Janeiro, que entende o currículo como "[...] resultado de um conjunto de conhecimentos e saberes selecionados, mas, também, é trajetória, é território e é vivência." (p. 20).

A categoria **"Currículo como construção coletiva e social"** engloba as concepções de currículo que destacam a natureza participativa e contextualizada do currículo, reconhecendo-o como um produto das interações entre diferentes sujeitos e influências culturais, sociais e históricas. Como exemplo, destacam-se os estados de Pernambuco, que compreende o currículo "[...] como fruto de uma construção coletiva que envolve diversas etapas, instâncias, sujeitos, intenções e finalidades." (p. 12); o Pará, ao afirmar que "O currículo escolar deve constituir-se a partir de pluridiversidades e diferenças, promovendo a equidade e qualidade da educação." (p. 41); e a Paraíba, que define o currículo como "[...] tudo aquilo que uma sociedade considera necessário que os alunos aprendam ao longo de sua escolaridade." (p. 111).

Por fim, a categoria **"Currículo flexível e adaptável às realidades locais"** engloba as concepções de currículo que consideram a diversidade cultural e social dos estudantes, proporcionando uma aprendizagem significativa, considerando as necessidades, experiências e contextos dos estudantes e de suas comunidades. Como exemplo, destacam-se os estados de Roraima: "A BNCC indica um currículo flexível, diversificado e criativo, no qual as competências e diretrizes são comuns e os currículos são diversos." (p. 18); o Rio Grande do Sul: "Um documento que atenda às especificidades de cada estudante, de cunho flexível e adaptável." (p. 95); e Santa Catarina: "O currículo deve conectar a educação ao mundo do trabalho e à prática social, adaptando-se às necessidades locais." (p. 23).

A seguir, apresentam-se as categorias e os estados pertencentes a cada uma delas, no que diz respeito à concepção de currículo:

Quadro 4 - Concepções de Currículo

Categoria	Estados
Currículo como documento normativo e estruturante	Acre, Alagoas, Bahia, Goiás, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Rondônia, Amapá, Rio Grande do Norte

Currículo como ação educativa e formativa	Distrito Federal, Maranhão, Paraná, Rio de Janeiro, Ceará, Minas Gerais, Piauí, Mato Grosso
Currículo como construção coletiva e social	Pernambuco, Sergipe, Tocantins, Pará, Paraíba
Currículo flexível e adaptável às realidades locais	Roraima, Rio Grande do Sul, São Paulo, Santa Catarina, Amazonas

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

No que diz respeito às categorias referentes à concepção de competência, a categoria denominada “**Competência como mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores**” foi concebida por apresentar a definição conforme preconiza a BNCC: “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (p. 8). A grande maioria dos estados segue essa concepção. Como exemplo, destacam-se os estados de São Paulo, que a define como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas.” (p. 30); o Paraná, onde “Competência é definida como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas.” (p. 512); e Tocantins, que a define como “Mobilização de conhecimentos, habilidades e valores para o exercício pleno da cidadania e do mundo do trabalho.” (p. 14).

A categoria “**Competência como resposta a demandas complexas**” engloba as concepções de competência que buscam desenvolver a capacidade dos estudantes de articularem diferentes saberes para lidar com situações e problemas que exigem soluções integradas. Como exemplo, destacam-se os estados do Piauí, ao afirmar que as competências são “[...] desenvolvidas por meio do conjunto articulado de unidades curriculares, levando o estudante a desenvolver habilidades e atitudes para resolver demandas complexas.” (p. 20); e Roraima, ao afirmar que as “Competências são desenvolvidas por meio de progressão e aprofundamento de habilidades ao longo do Ensino Médio.” (p. 50).

Por fim, a categoria “**Competência como formação integral e cidadã**” engloba as concepções de competência que consideram o desenvolvimento do estudante de forma holística, integrando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e éticos. Como exemplo, destacam-se os estados de Goiás, ao destacar que “As competências orientam a construção do Projeto de Vida do estudante, promovendo uma formação integral e voltada ao exercício da cidadania.” (p. 58); Sergipe, ao

afirmar que as "Competências visam desenvolver colaboração, respeito, criticidade e equidade nos estudantes." (p. 883); e o Pará, ao pontuar que as "Competências promovem equidade, garantindo direitos de aprendizagem e desenvolvimento integral." (p. 54).

A seguir, apresentam-se as categorias e os estados pertencentes a cada uma delas, no que diz respeito às concepções de competência:

Quadro 5 - Concepções de competência

CONCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA	
Categoria	Estados
Competência como mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores	Acre, Alagoas, Bahia, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Rondônia, Amapá, Rio Grande do Norte, Maranhão, Paraná, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Paraíba, Tocantins, Santa Catarina, Amazonas, São Paulo e Rio Grande do Sul
Competência como resposta a demandas complexas	Ceará, Piauí, Roraima, Mato Grosso
Competência como formação integral e cidadã	Distrito Federal, Pernambuco, Goiás, Sergipe e Pará.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

Após a apresentação das categorias, parte-se para o tratamento dos resultados e/ou interpretação com os principais achados.

Com relação aos achados referentes à concepção de currículo, os resultados evidenciam uma clara tendência à concepção de um currículo mais flexível, considerando as diferenças regionais e culturais dos estados. Percebe-se que o currículo deve ser compreendido não como um instrumento rígido, mas como um instrumento dinâmico, passível de adaptação às realidades locais, respeitando as diversidades culturais, sociais e econômicas das diferentes regiões.

Esse achado vai ao encontro de Sacristán (2017), ao afirmar que

A própria organização do currículo em ciclos educativos, ou incorporando elementos optativos, exige estruturas de funcionamento coordenado entre os professores. À medida que o currículo ofereça elementos de flexibilização para concretizar em cada caso e não seja um guia detalhado de antemão para os professores exigirá estruturas de funcionamento coletivo. Por isso, qualquer política educativa considerar notar a potenciação dos aspectos organizativos nas escolas para coordenar os professores, ao mesmo tempo que se proponham reformas curriculares que não sejam propostas fechadas para cada um deles aplicar mecanicamente (p. 195).

Foi possível observar, ainda, que, pelo fato de a flexibilidade curricular ser apontada como essencial, e corroborando com a citação acima, a flexibilização é fundamental para garantir itinerários formativos diversificados, refletindo as demandas locais e as necessidades dos estudantes. A própria BNCC descreve os itinerários

formativos como uma parte fundamental do currículo do Ensino Médio, pois proporciona aos estudantes a possibilidade de escolhas de acordo com seus interesses, ao afirmar que "os itinerários formativos se constituem como um conjunto de percursos que o estudante pode seguir no EM, com o objetivo de aprofundar seus estudos em áreas do conhecimento ou desenvolver competências [...], em função de seus interesses e projetos de vida." (Brasil, 2017, p. 112).

Entretanto, essa proposta de flexibilização curricular, da forma como é apresentada pela Medida Provisória nº 746/16 (Brasil, 2016), convertida na Lei nº 13.415/17 (Brasil, 2017), ao definir que os itinerários formativos serão organizados pelos sistemas de ensino, torna-se contraditória. Conforme afirmam Mendonça Júnior, Fhon e Cassin (2021), na prática, as escolhas não serão feitas pelos estudantes, cujas opções dependerão das condições econômicas, logísticas e estruturais dos sistemas. Isso compromete a autonomia dos estudantes na escolha do caminho a seguir.

Dessa maneira, a escolha do itinerário formativo pelo aluno dependerá das condições da escola na qual ele está matriculado. Por fim, na avaliação de Maciel (2019), essa questão pode se tornar problemática diante da realidade das escolas públicas no Brasil, que sofrem com a falta de recursos financeiros, estrutura e corpo docente, especialmente em municípios menores. Para que a mudança produza o efeito esperado, é necessário investimento, apoio e articulação entre os entes federativos, de modo a viabilizar a oferta desses itinerários nas escolas.

A análise revela, ainda, que os currículos dos estados e do Distrito Federal estão considerando a valorização dos saberes regionais. Dessa forma, são reconhecidas as identidades regionais e culturais, fortalecendo o vínculo dos estudantes com sua realidade local. Essa valorização vai ao encontro do que defendem Silva, Almeida e Figueiredo (2024), ao argumentarem que os estudantes, ao terem acesso a conteúdos que apresentam a realidade e as tradições de sua região, podem se identificar e se orgulhar de suas origens, fortalecendo sua autoestima e senso de pertencimento. Ainda, ao atuar na valorização da identidade dos estudantes, promove-se o conhecimento e o resgate das tradições e particularidades regionais, fortalecendo a identidade cultural e o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva e comprometida com a diversidade.

Foi possível observar que as regiões Norte e Nordeste, em suas concepções de currículo, o associam à promoção da justiça social e à formação integral do estudante, enquanto os estados das regiões Sul e Sudeste enfatizam a articulação

com o mundo do trabalho e a cidadania. Os estados do Centro-Oeste destacam a importância do currículo na construção de projetos de vida e no desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Com relação aos achados referentes à concepção de competência, este estudo revela que a maioria dos currículos dos estados e do Distrito Federal referenciam a BNCC ao definir o conceito de competência como a mobilização de conhecimentos, habilidades e valores para resolver problemas complexos.

Cabe ressaltar que o ensino por competências, centrado na adaptação do sujeito às demandas do mercado, acentua a necessidade de conformidade e flexibilidade, em detrimento da formação crítica e emancipatória. Para Duarte (2011, p. 187), o ensino por competências “[...] não produz a autonomia intelectual e moral, nem o espírito crítico; produz uma maior adaptabilidade às alterações do capitalismo”.

Dessa maneira, o ensino centrado nas competências resulta na secundarização de conteúdos científicos e filosóficos, priorizando habilidades práticas voltadas para o mercado, em detrimento do pensamento crítico e reflexivo.

Esse contexto encontra-se materializado na BNCC, visto que, para Branco et al. (2019), ao direcionar a educação para o desenvolvimento de competências e habilidades, a BNCC pretere os preceitos de uma educação que busque o desenvolvimento social, a equidade e, principalmente, a emancipação do cidadão.

Em suma, a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (SAVIANI, 2013, p. 437).

Ainda mais, Almeida e Vieira Júnior (2023) avaliam que, devido à BNCC, o Ensino Médio, com um currículo focado no desenvolvimento de “competências e habilidades”, independentemente do arranjo curricular que venha a ser cursado pelo estudante, não promove o desenvolvimento voltado à emancipação. Isso torna ainda mais desafiador o papel do professor, que precisa ensinar aos alunos o valor da luta contra as desigualdades e injustiças sociais que persistem no Brasil. Nesse contexto, o processo educativo torna-se um enfrentamento, já que se deve ensinar aquilo que se opõe ao cerne da política educacional do país.

Portanto, a pedagogia das competências emerge como resposta às demandas do capital, orientando a educação para a formação de sujeitos adaptáveis e resilientes, necessários ao mercado de trabalho flexível.

Outro ponto significativo é que as competências socioemocionais emergem como um componente importante na formação integral dos estudantes, promovendo habilidades como empatia, resiliência e cooperação. O desenvolvimento dessas habilidades é positivo para a formação de indivíduos mais preparados para enfrentar os desafios da vida social e profissional.

Entretanto, é necessário cautela, pois essa ênfase nas competências socioemocionais pode ser uma maneira de neoliberalização da educação, visto que transfere aos estudantes a responsabilidade pelo seu sucesso e bem-estar com base em suas próprias competências emocionais, em vez de considerar as questões de cunho estrutural, como desigualdade social e questões familiares.

Além disso, para Silva (2022), a formação de competências socioemocionais vem sendo “apresentada como solução para os problemas decorrentes da alienação inerente à sociedade capitalista, contribuindo, porém, tão somente para o aprofundamento dessa alienação e a manutenção das relações de dominação vigentes” (p. 1).

Da mesma forma, o autor aponta que existe um papel ideológico na formação de competências socioemocionais na escola. Ao analisar um documento da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), intitulado Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais, ao afirmar que pessoas “menos favorecidas” estariam em situação melhor se tivessem competências socioemocionais, depreende-se que essa afirmação reforça uma concepção de educação idealista, acrítica, que intenta justificar os problemas sociais apontando insuficiências institucionais ou individuais no processo de escolarização.

Ademais, essa visão tem levado a escola a se envolver em uma variedade de atividades, o que resulta em novas atribuições para os professores, muitas vezes relacionadas a áreas de competência de outros profissionais, como educação ambiental, financeira e sexual, com uma abordagem normativa e prescritiva em detrimento da troca de conhecimentos — como destaca Saviani (2005). Essa tendência reflete a tentativa de transferir a responsabilidade por problemas ambientais e financeiros aos indivíduos, preservando a estrutura capitalista.

Por fim, o alinhamento entre currículo e as demandas do mercado de trabalho é um aspecto reforçado em diversas propostas, buscando preparar os estudantes para desafios profissionais e sociais. Esse alinhamento se justifica, visto que a BNCC se estrutura em um “projeto educativo de formação para a empregabilidade, com a centralidade das competências, a partir de um modelo de Ensino direcionado, prescritivo e vinculado a um modelo de avaliação eficientista, inspirado nas teorias comportamentais” (Filipe, Silva e Costa, 2021, p. 783).

Em suma, reconhece-se a importância das mudanças no currículo em busca de preparar os estudantes para enfrentar os desafios do mundo do trabalho, promovendo habilidades práticas, autonomia e resiliência. Contudo, deve-se atentar para os riscos de se priorizar a formação de mão de obra adaptável às exigências do mercado, em detrimento de uma educação crítica e emancipatória.

A seguir, apresenta-se o capítulo denominado Cultura Digital, que tem por objetivo apresentar uma conceituação e historicização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e da Cultura Digital. Para isso, discorre-se sobre as tecnologias e sua importância na sociedade contemporânea, bem como sobre a forma como a Cultura Digital é expressa na BNCC.

4 CULTURA DIGITAL

Na sociedade contemporânea, é desafiador vislumbrar a existência de uma coletividade sem os recursos tecnológicos, amplamente conhecidos e utilizados nas mais variadas atividades e em inúmeros contextos. A tecnologia está presente na rotina e nas relações sociais, compondo uma sociedade cada vez mais dependente desses recursos.

É indiscutível que a disseminação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) trouxe avanços imensuráveis, impactando inclusive na qualidade de vida de seus usuários. Entretanto, não se pode negar que essa propagação também deu origem a diversas problemáticas, entre as quais se destacam, na atualidade, a alienação, a disseminação de notícias falsas e a crescente utilização desses recursos para a aplicação de golpes virtuais.

As mudanças advindas das tecnologias promovem um progresso significativo em todos os setores da sociedade. Essas transformações ocorrem de maneira contínua, processual e, por vezes, disruptiva, alterando as formas de pensar, sentir, agir e se comunicar. Tais mudanças impactam diretamente os comportamentos e, sobretudo, as mentalidades da sociedade como um todo. Para Kenski (2012)

A evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos. A ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social. (p. 21).

Na área da educação, essa mudança também se faz presente e, no contexto educacional brasileiro, foi sendo implementada gradativamente por meio de políticas públicas e programas governamentais desenvolvidos especificamente para esse fim.

Mediante o exposto, e com o objetivo de desenvolver um dos propósitos desta tese — “abordar questões relativas à Cultura Digital e ao currículo” —, julga-se necessário realizar uma conceituação dos termos tecnologia, cultura, digital e Cultura Digital.

Etimologicamente, a palavra tecnologia tem origem no grego *tékhne*, que significa “técnica, arte, ofício”, juntamente com o sufixo *logia*, que significa “estudo”. Trata-se de um termo que envolve o conhecimento técnico e científico, traduzido em ferramentas, processos e materiais criados ou utilizados a partir de tal conhecimento (Paim; Nietzsche; Lima, 2014).

O conceito de tecnologia engloba “a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações” (Kenski, 2012, p. 22). Nesse sentido, a tecnologia é entendida como uma extensão das possibilidades e potencialidades humanas de produção.

O significado de tecnologia, muitas vezes, é reduzido à associação com equipamentos e aparelhos. Afastando-se dessa compreensão limitada, em sentido mais amplo, ela pode referir-se tanto a produtos materiais quanto imateriais. Nesse prisma, a tecnologia da informação é um ativo imaterial, porém com reflexos concretos para a sociedade (Houaiss, 2016). Assim, dependendo da concepção adotada, o sentido de tecnologia pode ser ampliado ou reduzido.

Para Peixoto (2020), as tecnologias devem ser vistas como processos, e não simplesmente como produtos. Elas não podem ser reduzidas a ferramentas a serem adquiridas e utilizadas, mas devem ser compreendidas como produtos de práticas sociais.

Kenski (2012, p. 66) corrobora essa ideia ao afirmar que:

os computadores e a internet têm sido vistos, sobretudo, como fontes de informação e como ferramentas de transformação dessa informação. Mais do que o caráter instrumental e restrito do uso das tecnologias para a realização de tarefas em sala de aula, é chegada a hora de alargar os horizontes da escola e de seus participantes, ou seja, de todos.

Nesse contexto, há uma urgência em desvincular a concepção de tecnologia da ideia de objeto, de um simples instrumento, como amplamente disseminado pela sociedade capitalista, que venera a mercadoria como principal meio de ascensão. Ainda, no contexto educacional, essas tecnologias vêm sendo empregadas na manutenção de modelos antigos e tradicionais de educação, que visam apenas à transmissão de informações (Brito, 2015).

Nessa perspectiva crítica de conceituação de tecnologia, é basilar que a sociedade utilize as TDIC de forma não apenas quantitativa, mas também qualitativa, promovendo, por meio da comunicação, a interação, a colaboração, a cooperação e a criação (Behar, 2013, p. 38).

Inseridas nesse contexto tecnológico, têm-se as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), concebidas como ferramentas que permitem a troca, a criação e o compartilhamento de informações em diferentes plataformas digitais.

O termo TDIC, segundo Fontana e Cordenonsi (2015), se diferencia das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) pela incorporação de elementos digitais, como smartphones, tablets, notebooks, entre outros.

Essas tecnologias mudaram significativamente a forma como as pessoas se comunicam e interagem entre si. As TDIC abrangem uma ampla gama de dispositivos, desde computadores e smartphones até aplicativos de redes sociais e softwares de videoconferência.

As tecnologias digitais também transformaram a maneira como criamos, consumimos e compartilhamos conteúdo. A internet tornou-se uma fonte inesgotável de informações, abrangendo desde notícias e atualizações de amigos até guias de viagem, receitas e tutoriais. A capacidade de acessar informações a qualquer hora e de qualquer lugar possibilita um fluxo de informações e aprendizado nunca antes experimentado. Para Lévy (2010)

A partir de agora, os sistemas e os conceitos abstratos cedem terreno aos mapas finos das singularidades, à descrição detalhada dos grandes objetos cósmicos, dos fenômenos da vida ou dos costumes humanos. Leve-se em conta todos os grandes projetos tecno-científicos contemporâneos: física de partículas, astrofísica, genoma humano, espaço, nanotecnologias, vigilância das ecologias e dos climas... São todos dependentes do ciberespaço e de suas ferramentas. Os bancos de dados de imagens, as simulações interativas e as conferências eletrônicas asseguram um conhecimento do mundo superior ao da abstração teórica, que passa para segundo plano. Ou, antes, definem a nova norma do conhecimento. Além disso, essas ferramentas permitem uma coordenação eficaz dos produtores de saber enquanto teorias e sistemas suscitavam antes a adesão ou o conflito (p. 165).

As TDIC também apresentam desafios a serem enfrentados. A privacidade, a segurança, bem como o uso crítico e consciente, são questões importantes a serem consideradas por aqueles que as utilizam.

Em suma, as TDIC têm tido um impacto significativo na maneira como o mundo se comunica e interage. A acessibilidade instantânea a informações e meios de comunicação em escala global é um privilégio extraordinário e cada vez mais essencial. A tecnologia tornou-se uma linguagem por meio da qual a sociedade se comunica; ela não é apenas um instrumento, mas também uma forma de mediação cultural. É importante lembrar que, junto a essa nova era da informação, surgem inúmeros desafios.

Uma vez conceituados os termos tecnologia e TDIC e apresentadas suas principais características, com o intuito de situar esta investigação histórica e

socialmente, parte-se para um breve relato cronológico das TDIC no ambiente educacional.

Desde a publicação da primeira LDB, em 1961, já era possível identificar uma pequena menção às tecnologias no âmbito da educação. No referido documento, um dos fins da educação brasileira referia-se à preparação do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos, de modo a possibilitar o enfrentamento das dificuldades do meio (Brasil, 1961).

Na segunda LDB, de 1971, ao tratar sobre o financiamento da educação, observa-se que os recursos públicos destinados à área deveriam ser aplicados, preferencialmente, na manutenção e no desenvolvimento do ensino oficial, com vistas a assegurar, entre outras demandas, o desenvolvimento científico e tecnológico (Brasil, 1971). Nesse mesmo ano, segundo Balbino e Hornink (2018), algumas universidades iniciaram estudos e seminários sobre a temática da informática na educação. Destacam-se a Primeira Conferência Nacional de Tecnologia em Educação Aplicada ao Ensino Superior (I CONTECE), realizada no Rio de Janeiro, e um seminário sobre o uso da informática no ensino de Física, promovido pela Universidade Federal de São Carlos, em São Paulo.

Em 1972, foi publicado o Decreto nº 70.185, que instituiu o Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL). O referido programa visava à integração, em âmbito nacional, de atividades didáticas e educativas por meio do rádio, da televisão e de outros meios, em articulação com a Política Nacional de Educação.

Em 1973, o Ministério da Educação lançou o Plano Nacional de Tecnologias Educacionais (PLANATE), voltado à formulação de estratégias para o gerenciamento e uso educacional das tecnologias de comunicação. Originado no PRONTEL, o PLANATE buscava integrar e desenvolver tecnologias educacionais associadas a meios como rádio, televisão, cinema, computador, ensino por correspondência e outros, aplicáveis a todos os níveis, graus e áreas de ensino.

A Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) criou, em 1975, a habilitação em Tecnologia Educacional no curso de Pedagogia, sendo a primeira a ser reconhecida no país pelo Conselho Federal de Educação, em 1979.

No mesmo ano, na Universidade de Campinas (Unicamp), formou-se um grupo interdisciplinar de pesquisa envolvendo as áreas de computação, linguística e psicologia educacional. O grupo teve origem na visita dos criadores do Laboratório LOGO de Massachusetts à Unicamp. O Projeto LOGO, desenvolvido na instituição,

foi pioneiro no Brasil, em uma época em que o tema despertava pouco interesse, mesmo no exterior (Chaves, 1983, p. 2).

Outro acontecimento relevante ocorreu em 1981, na UnB, com a realização do I Seminário Nacional de Informática na Educação. Na ocasião, foram desenvolvidos projetos voltados à formação de professores para o uso de computadores em sala de aula, promovendo ações didáticas e uma abordagem construtiva do conhecimento (Santos, 2017).

Em 1989, foi instituído o Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE), cujo foco principal era a formação contínua e permanente de professores e outros profissionais no domínio das tecnologias e da informática educativa, em todas as modalidades e níveis de ensino previstos na legislação (Brasil, 1994).

A terceira e atual LDB, Lei nº 9.394/1996, estabelece como um dos objetivos do Ensino Fundamental a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores que fundamentam a sociedade (Brasil, 1996).

O Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) foi instituído pelo Ministério da Educação e do Desporto por meio da Portaria nº 522/1997. O programa tinha por finalidade disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas públicas de ensino fundamental e médio pertencentes às redes estadual e municipal (Brasil, 1997).

Além de equipar as escolas, o ProInfo planejou e executou a formação de recursos humanos por meio da criação dos Núcleos de Tecnologia Educacional, sob responsabilidade das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Os profissionais desses núcleos foram capacitados em cursos de especialização, em parceria com universidades públicas e privadas, atuando como multiplicadores da informática educativa entre professores e alunos (Passos, 2006).

Uma segunda versão do ProInfo foi instituída em 2007, pelo Decreto nº 6.300, passando a se chamar Programa Nacional de Tecnologia Educacional. Seu objetivo era promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica (Brasil, 2007).

Em 2008, foi lançado o Programa Banda Larga nas Escolas, por meio do Decreto nº 6.424, que alterou o Plano Geral de Metas para a Universalização do Serviço Telefônico Fixo Comutado – PGMU. O programa tinha como objetivo conectar

todas as escolas públicas urbanas à internet, por meio de tecnologias que garantissem qualidade, velocidade e serviços capazes de incrementar o ensino público no país (Brasil, 2010).

No ano de 2013, o MEC, no âmbito do ProInfo, criou o Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital. Oferecido na modalidade a distância, o curso era destinado a professores e gestores das redes públicas de ensino, bem como a formadores das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, preferencialmente lotados nos Núcleos de Tecnologia (Brasil, 2013).

Com esse breve histórico, é possível perceber que o interesse na inserção das TDIC no contexto educacional, por parte dos órgãos responsáveis pela educação e dos profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, não é recente. Para Peixoto (2020), esses movimentos contribuíram para o desenvolvimento das políticas educacionais atuais e para a percepção de que a mediação pedagógica com as TDIC pode colaborar para uma aprendizagem conectada à realidade social dos estudantes, promovendo o desenvolvimento de habilidades diversas e favorecendo sua formação integral.

Nesse cenário de avanços tecnológicos e disseminação das TDIC, emerge a Cultura Digital. Ao abordar questões referentes à Cultura Digital, identificam-se conceitos e terminologias semelhantes, sendo o termo cibercultura o mais associado. A conectividade é condição sine qua non para a cibercultura, que é caracterizada por Lévy (2010, p. 17) como o “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”.

O ciberespaço é um componente indispensável da cibercultura. Seu desenvolvimento e expansão impulsionam a cibercultura, que possui um sentido mais amplo. Lévy (2010, p. 92) define o ciberespaço como “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”.

Para Souza (2011), o termo cibercultura abrange não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo de informações presentes nesse meio, bem como os sujeitos que o acessam e o compõem. Assim, o universo dessa cultura, marcada pelo digital, é essencialmente diverso. Os usuários acessam sistemas de todas as partes do globo e interagem com pessoas de culturas

heterogêneas, com as quais, para muitos, não haveria outro meio direto de comunicação.

Para Lévy, a cibercultura está atrelada ao virtual, ao online, e, portanto, à construção de redes digitais interativas. De acordo com o autor, para que ocorra a globalização da cibercultura, é necessário: “a co-presença e a interação de quaisquer pontos do espaço físico, social ou informacional. A cibercultura passa a ser complementar a uma tendência fundamental, que é a virtualização” (Lévy, 2010, p. 47).

No meio acadêmico, diversos autores apontam contrastes e semelhanças entre cibercultura e Cultura Digital. Por esse motivo, nesta tese, será adotado o entendimento de Souza (2011)

[...] percebemos a cultura digital como uma formação mais ampla que a cibercultura, na medida em que, enquanto esta última só funciona com tecnologia online, aquela acontece também na offline. No entanto, se a base da cibercultura, fundamentalmente, é estar em rede, é preciso ressaltar que é a partir da digitalização que a cultura digital se fortalece. Ainda assim, entendemos que uma não se constitui sem a outra, isto é, para o crescimento e o fortalecimento de tais culturas, ambas precisam estar articuladas entre si (Souza, 2011, p. 55).

Posto isso, optou-se, nesta investigação, pela utilização do termo Cultura Digital. Antes de discorrer sobre a temática da Cultura Digital, julga-se necessário realizar uma breve conceituação do termo cultura, tendo em vista os diversos significados atribuídos a essa terminologia. De acordo com o autor Campomori (2018, p. 75), a cultura é definida como:

[...] um sistema ou sistemas de significação, mediante os quais, uma dada ordem social é comunicada, vivida, reproduzida, transformada e estudada. Cultura torna-se então um vocábulo polissêmico e, mais que isso, em transformação, em um contínuo processo de ampliação e desdobramento de significados. Configura-se como palavra que a priori remete à nossa relação com o mundo, à civilização, ao conjunto de padrões de comportamento, crenças, conhecimentos, costumes etc.

Complementando o entendimento de *cultura*, Chauí (2008, p. 57) compreende que “a cultura passa a ser compreendida como o campo no qual os sujeitos humanos elaboram símbolos e signos, instituem as práticas e os valores, definem para si próprios o possível e o impossível, o sentido da linha do tempo (passado, presente e futuro) [...]”.

A cultura é um dos elementos fundamentais que definem a humanidade, refletindo os modos como indivíduos e comunidades interagem, criam e compartilham suas experiências no mundo.

A cultura se transmite, seja por meio de uma música, de uma história ou de uma vestimenta, e acontece de um desejo nato do ser humano de se comunicar, de se fazer entender. Para tanto, é preciso haver o desejo de querer fazer, mostrar, compartilhar. Assim, de uma forma ou de outra, a cultura sempre se apresenta narrada, falada, escrita, desenhada... A cultura faz parte do desejo das pessoas e das comunidades, de perpetuar suas histórias, suas formas de “usar”, “ver” e “praticar” no mundo com o que estiver disponível, enquanto agente possibilitador de ações criativas. (Brasil, 2013, p. 09).

Por fim, para Mill (2018), a cultura é entendida como o conjunto de conhecimentos, valores e práticas experienciadas em um determinado tempo e, não necessariamente, no mesmo espaço, por um grupo. Esse sentido é aqui expresso para subsidiar a compreensão do termo Cultura Digital.

Apresentada a definição de cultura, parte-se para a apresentação do conceito de “digital”. Para Miller e Horst (2015), digital é tudo aquilo que foi desenvolvido em, ou pode ser reduzido a, código binário – bits compostos por zero (0) e um (1).

Somar o conceito de cultura à expressão digital decorre de um período de grandes transformações em diversas esferas da sociedade, advindas da incorporação das TDIC na vida contemporânea, originando o termo Cultura Digital. Trata-se de uma expressão que possui múltiplas definições, mas que apresenta, em sua essência, a inserção das tecnologias digitais nas relações sociais e nas mais variadas formas de comunicação, construção do conhecimento e obtenção de informações.

Ao relacionar a cultura com as tecnologias, Santaella (2003, p. 30) afirma que

A cibercultura, tanto quanto quais quer outros tipos de cultura, são criaturas humanas. Não há uma separação entre uma forma de cultura e o ser humano. Nós somos essas culturas. Elas moldam nossa sensibilidade e nossa mente, muito especialmente as tecnologias digitais, computacionais, que são tecnologias da inteligência [...]

A Cultura Digital é um fenômeno recente, surgido por volta das décadas de 1980 e 1990, quando a tecnologia dos computadores e das redes digitais possibilitou a criação de novos contextos socioculturais virtuais. Contudo, essa nova realidade social e virtual não se manifesta como uma força destrutiva que apaga culturas preexistentes ou outras formas de pensar, sentir e agir que não se alinhem aos valores e práticas digitais (Mill, 2018).

Diversos autores conceituam a Cultura Digital, que, em sua essência, consiste em um conjunto de práticas, valores e habilidades que moldam a nossa relação com as tecnologias no cotidiano. Isso envolve desde o uso de smartphones, tablets e computadores até a utilização de redes sociais e plataformas digitais.

Com a transformação das mídias, surgiram diversas oportunidades em diferentes contextos e relações sociais que antes não eram possíveis. A Cultura Digital implica novos caminhos e novas maneiras de as pessoas se conectarem, transformando todas as formas de relacionamento e gerando interferências em várias esferas da sociedade (Lemos, 2009).

O sociólogo espanhol Castells define a Cultura Digital em seis tópicos:

1. Habilidade para comunicar ou mesclar qualquer produto baseado em uma linguagem comum digital;
2. Habilidade para comunicar desde o local até o global em tempo real e, viceversa, para poder diluir o processo de interação;
3. Existência de múltiplas modalidades de comunicação;
4. Interconexão de todas as redes digitalizadas de bases de dados ou a realização do sonho do hipertexto de Nelson com o sistema de armazenamento e recuperação de dados, batizado como Xanadú, em 1965;
5. Capacidade de reconfigurar todas as configurações criando um novo sentido nas diferentes camadas dos processos de comunicação;
6. Constituição gradual da mente coletiva pelo trabalho em rede, mediante um conjunto de cérebros sem limite algum. Neste ponto, me refiro às conexões entre cérebros em rede e a mente coletiva (Castells, 2008, s.p.).

Na definição de Pontes (2016), a Cultura Digital é um movimento antagônico à educação tradicional. Por meio dela, busca-se um processo educativo centrado na aprendizagem e no estudante, podendo ocorrer em ambiente presencial ou virtual, com ênfase no diálogo e na construção do conhecimento. A Cultura Digital vai além do acesso à rede mundial de computadores e da utilização das TDIC na realização de atividades; trata-se de conceber um novo processo, em que o compartilhamento se sobrepõe à mera transmissão e a composição e a criatividade suplantam a reprodução.

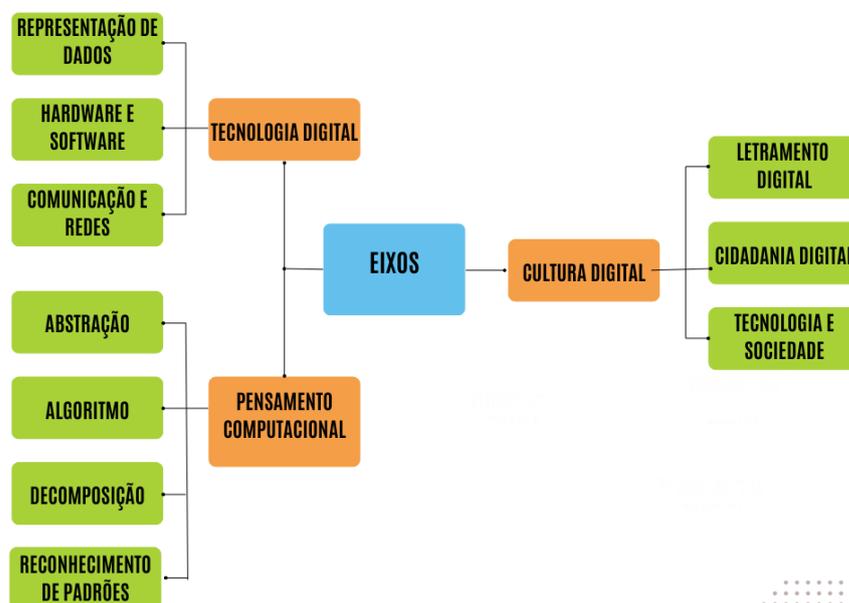
A Cultura Digital se aproxima de outras temáticas, como sociedade da informação, cibercultura, revolução digital e era digital. Ela compreende as relações humanas fortemente mediadas por tecnologias e comunicações digitais, constituindo um campo amplo e potente, que pode articular-se com diversas áreas além das tecnologias, como arte, educação, filosofia, sociologia, entre outras. Sob essa ótica, a Cultura Digital, semelhante a um modelo de educação integral, potencializa todos os saberes disponíveis, tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Isso ocorre porque ela se insere em um contexto que não pode se restringir ao que está ao seu redor e que constantemente desafia a encontrar novas formas de aprendizagem (Brasil, 2013).

O Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), por meio de seus consultores, elaborou um documento denominado Currículo de Referência em

Tecnologia e Computação. Tal documento foi redigido com base em referências nacionais, como a BNCC e os referenciais de formação para a Educação Básica da Sociedade Brasileira de Computação (SBC). O documento traz uma descrição desse currículo e uma proposta curricular complementar à BNCC, enfatizando conceitos de tecnologia e computação. A descrição do eixo Cultura Digital utilizada pela SBC é baseada nessa proposta apresentada pelo CIEB. O currículo é dividido em três eixos: Pensamento Computacional, Mundo Digital e Cultura Digital.

De acordo com Brackmann, Raabe e Campos (2018), o eixo Cultura Digital representa as relações interdisciplinares da computação com outras áreas do conhecimento, buscando promover a fluência no uso do conhecimento computacional para a expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica. Para os autores, cada um dos eixos do currículo supracitado desdobra-se em alguns conceitos. O eixo Cultura Digital é composto pelos conceitos de: Letramento Digital, Cidadania Digital e Tecnologia e Sociedade.

Figura 8 - Estrutura do currículo de referência de tecnologia e computação



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com base no Currículo de Tecnologia e Computação (2020).

Por ser constituída por esses três conceitos, a Cultura Digital se torna importante, pois também inclui o desenvolvimento de novas tecnologias e a maneira como elas são utilizadas por diferentes grupos sociais, além das novas formas de comunicação e expressão, como as *mídias sociais*, *blogs* e *podcasts*. Na Cultura Digital, o foco não se restringe apenas à utilização e instrumentalização das

tecnologias, mas à sua utilização crítica, a fim de auxiliar no desenvolvimento e na transformação do indivíduo e do contexto ao qual ele está inserido.

Em suma, o termo Cultura Digital ainda está em constante transformação e pode ser designado por meio de vários termos semelhantes, variando conforme cada autor. A Cultura Digital é a cultura da nova sociedade, que está imersa nas TDIC, englobando a comunicação, as relações sociais, de trabalho e a maneira como o cidadão se apropria da informação e do conhecimento (Peixoto, 2020).

A seguir, será apresentado cada um dos três conceitos que integram a Cultura Digital.

4.1 LETRAMENTO DIGITAL

O letramento digital se refere às formas de leitura, escrita e interpretação de informações, códigos e sinais, verbais e não verbais, por meio do uso do computador ou de outro dispositivo eletrônico. Nesse conceito, é abordado o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas ao uso dos recursos digitais com sapiência, inclusive com as práticas socioculturais e os sentidos e reflexões sobre a humanidade e o uso da tecnologia (Brackmann; Raabe; Campos, 2018).

De acordo com Soares (2002), o letramento digital é “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel” (p. 151).

De acordo com Warschauer (2006), com o aparecimento de novas práticas com base na informática e na *internet*, surgem também diferentes tipos de letramento. O letramento digital seria, então, uma expressão geral que abarca outros letramentos, originados tanto dos aspectos tecnológicos como do cenário social, que inclui os letramentos por meio do computador, informacional, multimídia e comunicacional.

O termo letramento por meio do computador faz referência aos conhecimentos básicos para o uso do computador, como, por exemplo, ligar, criar uma pasta, salvar um arquivo, entre outros. O letramento informacional não se refere ao domínio do uso do computador, mas à habilidade de busca, análise e avaliação das fontes de informação. O letramento multimídia contempla a utilização combinada dos diferentes tipos de mídias, como os textos, imagens, áudios, vídeos, entre outros, em uma apresentação única. E, por fim, o letramento comunicacional se refere às habilidades

que as pessoas devem ter para se comunicar efetivamente utilizando as mídias *online* (Warschauer, 2006).

Em Freitas (2010, p. 338), encontra-se o seguinte esclarecimento: “ser letrado digital inclui, além do conhecimento funcional sobre o uso da tecnologia, o conhecimento crítico desse uso”. Essa utilização crítica é corroborada por Gerasch et al. (2022)

Despertar esse olhar crítico sobre o que realmente é confiável na internet, mostra-se como algo de extrema importância ao pensarmos no letramento digital. Logo, compreende-se que oportunizar esse tipo de letramento não significa somente ensinar a digitar, tornar compreensível a função de cada tecla de um computador ou o significado dos ícones presentes na tela. Muito além disso, promover o letramento digital é também instruir para o uso consciente das tecnologias, quer dizer: saber comunicar-se com eficiência através das mídias digitais. (p. 31).

Mediante o exposto, o letramento digital é um conceito mais amplo que a mera utilização de tecnologia, abarcando o seu uso crítico, buscando a transformação de si, do meio em que se vive e das relações sociais. Em um contexto educacional, o letramento digital pode proporcionar contribuições significativas na formação dos alunos, auxiliando no desenvolvimento do pensamento crítico, que os ajuda a compreender o funcionamento das mídias de forma abrangente. Ademais, as atividades relacionadas ao letramento digital podem incentivar a colaboração entre os estudantes e fortalecer o envolvimento nas tarefas escolares. Essa gama de vantagens prepara os estudantes para um uso ético e responsável das diversas TDIC.

4.2 CIDADANIA DIGITAL

O segundo conceito, cidadania digital, consiste na utilização responsável das TDIC. Na cidadania digital, os cidadãos digitais têm o direito e o dever de saber utilizar de forma adequada as diversas ferramentas tecnológicas. Nesse conceito, são tratados temas como acesso digital, direito digital, responsabilidade digital, segurança digital, dentre outros (Brackmann; Raabe; Campos, 2018).

Dessa forma, a cidadania digital é outro elemento importante da Cultura Digital; por meio dela é possível compreender e refletir sobre a utilização consciente das TDIC. A utilização dessas tecnologias e o acesso a grandes quantidades de informação exigem dos usuários a capacidade de compreendê-las e interpretá-las, de modo que sejam capazes de realizar uma leitura crítica e consciente dessas informações. No mundo digital, é fundamental a consciência de que é necessário

dispor de comportamentos responsáveis, éticos e conscientes para um uso saudável das diversas tecnologias existentes. Ao serem utilizadas, é necessário que o usuário reflita sobre as informações expostas na rede, reconhecendo que essas informações podem ser utilizadas com intenções que nem sempre se encontram sob seu controle (Peixoto, 2020).

Na obra intitulada *Digital Citizenship in Schools* (Ribble, 2010), são definidos nove elementos que são base para a compreensão acerca da cidadania digital. Os nove elementos da cidadania digital foram identificados depois de o autor avaliar centenas de artigos, livros e transmissões de notícias relacionadas ao uso da tecnologia, seu uso indevido e abuso. Para o autor, esses nove elementos se concentram nas questões contemporâneas, embora tenham flexibilidade para acomodar mudanças tecnológicas no futuro próximo. A obra é destinada, em especial, aos professores, para que ensinem aos seus estudantes as regras do mundo digital e como estar seguro e fazer o uso responsável da tecnologia. Os nove elementos e suas definições são apresentados a seguir:

Quadro 6 - Elementos base para compreensão da cidadania digital

O Acesso Digital	Se caracteriza pela participação eletrônica da sociedade em sua totalidade. As TDIC oferecem oportunidades para um grande número de pessoas, no entanto nem todos têm acesso a todas as ferramentas, devido ao status socioeconômico, deficiências, localização física, dentre outros. Portanto, são necessários esforços da comunidade e do poder público na democratização do acesso a essas tecnologias, levando em consideração as diversas limitações, buscando alcançar a totalidade da população na participação e utilização das TDIC.
O Comércio digital	É definido pela compra e venda eletrônica de mercadorias e é frequentemente o elemento mais difícil da cidadania digital para os educadores abordarem na sala de aula. O comércio digital desempenha um papel importante na vida dos alunos, portanto eles precisam entender todos os aspectos dessas transações online. Aprender a se tornar um consumidor inteligente é um aspecto importante da boa cidadania. Infelizmente, não é incomum que os alunos entrem na Internet e comprem itens sem pensar nas consequências. Frequentemente, as consequências vão além da acumulação de dívida. Por exemplo, não saber como e onde comprar itens online pode deixar as crianças vulneráveis a golpes na Internet e roubo de identidade. Se os professores esperam preparar os alunos para o resto de suas vidas, o comércio digital é uma questão importante que precisa ser abordada.

Comunicação Digital	Aborda a troca eletrônica de informações. Smartphones, redes sociais e mensagens instantâneas mudaram a maneira como as pessoas se comunicam. Essas formas de comunicação criaram uma nova estrutura social que governa como, quando e com quem as pessoas interagem. A comunicação digital fornece aos usuários acesso instantâneo a outras pessoas em um nível sem precedentes. Qualquer uma dessas tecnologias pode ser utilizada inadequadamente. Com muita frequência, as pessoas enviam e-mails, textos ou postagens sem considerar quem pode vê-los ou como eles podem ser interpretados. As tecnologias de telefonia celular oferecem muitas vantagens e liberdades, mas é preciso ponderar essa liberdade com a responsabilidade que vem com ela e considerar cuidadosamente como se desenvolve essa responsabilidade.
A Literacia digital	Consiste no processo de ensino-aprendizagem sobre a tecnologia e o uso da tecnologia. Um dos aspectos mais importantes da tecnologia é entender como essa funciona, para que possa ser usada da maneira mais apropriada. Embora muitos concordem que isso é importante, geralmente é negligenciado. Aprender com a tecnologia nem sempre inclui instruções sobre o uso apropriado e inadequado. Com muita frequência, o foco está no aprendizado da própria tecnologia, com pouco tempo para discutir o que é ou o que não é apropriado.
Etiqueta digital	São os padrões eletrônicos de conduta para a utilização de recursos digitais. O comportamento digital responsável faz de cada usuário um modelo para os alunos. Os alunos observam como os outros usam uma tecnologia e assumem que se outros podem usá-la dessa maneira, eles também podem. O problema com o ensino da tecnologia digital é que poucas regras foram estabelecidas para o uso adequado desses dispositivos. Como membros de uma sociedade digital, os cidadãos são convidados a fazer o que é melhor para o grupo maior. Para fazer isso, precisa-se pensar em como o uso de tecnologia afeta os outros. Os bons cidadãos digitais respeitam os outros e aprendem maneiras de usar a tecnologia com cortesia e eficácia.
Direito digital	Trata da responsabilidade por suas ações e atos. A Internet facilitou a publicação, localização e download de uma vasta gama de materiais. De fato, essa capacidade de compartilhar informações facilmente é um dos pontos fortes da Internet. No entanto, os usuários geralmente não consideram o que é apropriado, inapropriado ou mesmo ilegal ao postar ou acessar informações na Internet. As questões de direitos de propriedade intelectual e proteção de direitos autorais são muito reais e têm consequências muito reais por violações. Sempre haverá pessoas que não seguem as regras da sociedade e que se envolvem em atividades contrárias aos ideais da sociedade como um todo. Nesse sentido, a sociedade digital não é diferente. Como tal, estão sendo estabelecidas consequências para aqueles que agem como cidadãos digitais inadequados - usuários que roubam informações de outras pessoas, invadem servidores, criam e liberam vírus e assim por diante.

Direitos e responsabilidades digitais	Esses requisitos e liberdades estendem-se a todos no mundo digital. Ao discutir a associação dentro de um grupo, as pessoas geralmente observam que certos direitos ou privilégios vêm com a associação nesse grupo. No mundo digital, os usuários devem esperar que, se publicarem informações em um site (seja um poema, uma foto, uma música ou alguma outra forma de pesquisa original ou expressão criativa), outros os apreciarão sem vandalizar, passando como por conta própria ou usando-a como pretexto para ameaçar ou assediar. Os cidadãos digitais também têm certas responsabilidades para com essa sociedade e através dos princípios orientadores da cidadania digital é possível alcançar um comportamento apropriado em uma sociedade digital.
Saúde e bem-estar digital	Se relacionam com o bem-estar físico e psicológico no mundo da tecnologia digital. Os alunos precisam estar cientes dos perigos físicos inerentes ao uso da tecnologia digital. A fadiga ocular e a má postura não são incomuns em atividades relacionadas à tecnologia digital. Além dos perigos físicos, outro aspecto da segurança digital que está recebendo mais atenção é o tópico "dependência da Internet". Para evitar várias lesões físicas relacionadas à tecnologia, os educadores precisam incentivar os alunos a usar a tecnologia de maneira responsável.
Segurança digital	São as precauções eletrônicas para garantir a segurança. À medida que mais informações sensíveis são armazenadas eletronicamente, uma estratégia correspondentemente robusta deve ser desenvolvida para proteger essas informações. No mínimo, os alunos precisam aprender a proteger dados eletrônicos (por exemplo, usando software de proteção contra vírus, montando firewalls e fazendo backups). Proteger o equipamento não é apenas uma responsabilidade pessoal - também ajuda a proteger a comunidade. Mantendo o software antivírus atualizado, por exemplo, os vírus não serão transmitidos para infectar outras pessoas com a mesma facilidade. No entanto, a segurança digital vai além da proteção de equipamentos. Isso inclui proteger a si próprio e aos demais de influências externas que podem causar danos.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com base em Ribble (2010).

Mediante o exposto, a cidadania digital é um conceito fundamental da Cultura Digital, permitindo que se analise e reflita sobre o uso consciente das TDIC. A interação com essas tecnologias e o acesso a vastas quantidades de informação demandam que os usuários desenvolvam a habilidade de compreendê-las e interpretá-las, possibilitando uma leitura crítica e consciente do conteúdo que encontram. No contexto digital, é essencial ter consciência de que é preciso adotar comportamentos responsáveis, éticos e reflexivos para garantir um uso saudável das várias tecnologias disponíveis. Ao utilizar essas ferramentas, o usuário deve ponderar sobre as informações disponíveis na internet, ciente de que elas podem ser manipuladas para fins que nem sempre estão sob seu controle.

4.3 TECNOLOGIA E SOCIEDADE

O último conceito, Tecnologia e Sociedade, aborda a evolução das tecnologias e os novos desafios dessa evolução para os indivíduos na sociedade. O conceito abrange as transformações na forma de comunicação, de trabalho, de tomada de decisão, do pensar e viver (Brackmann; Raabe; Campos, 2018). Trata-se da nova configuração da sociedade, permeada pela tecnologia, e das competências que o cidadão deve ter para viver e se relacionar plenamente.

A importância de se desenvolver a relação entre a Tecnologia e a Sociedade no ambiente escolar decorre da necessidade de formação de estudantes com competências para compreender e utilizar as diversas TDIC existentes, além de debater as implicações sociais da produção e utilização dessas tecnologias. O desenvolvimento de questões com essa relação possibilita evidenciar conteúdos socialmente relevantes e processos de discussão coletiva de problemas reais da sociedade, visto que, paralelo a esse avanço tecnológico, surge o avanço de problemas sociais graves, como a má distribuição de renda e as desigualdades sociais (Peixoto, 2020).

Refletir sobre a relação entre a tecnologia e a sociedade é de suma importância, pois é comum que se considere a tecnologia um dos motores do progresso, que proporciona o desenvolvimento do saber humano e também uma evolução real para a sociedade (Pinheiro, Silveira, Bazzo, 2007).

A relação entre tecnologia e sociedade pode ser explorada nas instituições educacionais. É fundamental que os estudantes compreendam as transformações que os avanços técnico-científicos geram, assim como suas causas, metas e impactos nas esferas social, ética, política e econômica. Promover uma verdadeira democratização do conhecimento científico e tecnológico é essencial, garantindo que este conhecimento não apenas se espalhe, mas também se incorpore criticamente nas atividades produtivas das comunidades.

Em suma, foi exposto que a Cultura Digital é constituída por três conceitos. O primeiro, denominado de letramento digital, pode ser entendido como a habilidade de utilização das TDIC por meio de uma perspectiva consciente e crítica nos diversos âmbitos da vida em sociedade. O letramento digital vai além de apenas utilizar a tecnologia, abarcando o seu uso e mediação visando à transformação de si, do meio em que se vive e das relações sociais. O segundo conceito, intitulado cidadania digital,

fundamenta-se na utilização responsável das TDIC, visto que os cidadãos digitais têm o direito e dever de saber utilizar de forma adequada as diversas ferramentas tecnológicas. Enfim, o último conceito, Tecnologia e Sociedade, compreende a evolução e desenvolvimento das tecnologias e os desafios desse progresso para os indivíduos na sociedade. A seguir, parte-se para uma análise da manifestação da Cultura Digital na BNCC.

4.4 CULTURA DIGITAL E A BNCC

Por ter essa abordagem crítica da utilização das TDIC, a Cultura Digital revela-se fundamental na educação. As tecnologias têm transformado a maneira como aprendemos e ensinamos, oferecendo novas formas de acesso ao conhecimento e permitindo que alunos e professores interajam de modo mais dinâmico e criativo.

A Cultura Digital não se restringe à utilização de tecnologias, mas envolve também os valores e conceitos que são difundidos por meio delas. Liberdade de expressão, acesso à informação, cidadania digital e privacidade são apenas alguns dos temas que integram esse universo. Por esse motivo, compreender a essência da Cultura Digital é essencial para que se possa utilizá-la de forma consciente, ética e produtiva.

As recentes reformas educacionais realizadas no Brasil reconheceram a crescente influência da internet e das tecnologias digitais no cotidiano. Essa percepção foi materializada com a implementação da BNCC, que incorporou a Cultura Digital entre suas competências e diretrizes. Com essa inserção, reconhece-se que os estudantes devem também aprender sobre temas como *cyberbullying*, *fake news*, direitos autorais e privacidade na internet.

Mesmo diante das críticas apresentadas nesta pesquisa sobre as influências que originaram a BNCC, compreende-se que, se a sociedade não aprender a lidar de forma crítica com essas ferramentas, continuará cada vez mais vulnerável e refém de um modelo de sociedade baseado na lógica capitalista. Por esse motivo, a Cultura Digital torna-se elemento essencial na formação de cidadãos críticos, conscientes e capazes de utilizar a tecnologia de forma ética e responsável, podendo, inclusive, ser um vetor de emancipação social.

Nesse sentido, a incorporação da Cultura Digital ao currículo educacional deve ser vista como uma oportunidade não apenas de ampliar os saberes tecnológicos,

mas também de desenvolver competências e habilidades necessárias à formação de indivíduos aptos a compreender e interagir com o mundo contemporâneo. Dessa forma, os estudantes poderão desenvolver a capacidade de buscar informações, produzir e compartilhar conhecimento, tomar decisões e estabelecer relações em um ambiente cada vez mais digital, globalizado e complexo.

Ao incluir a Cultura Digital no currículo, a escola pode adotar estratégias pedagógicas que promovam o desenvolvimento de habilidades digitais, como a produção de conteúdos multimodais, o uso crítico das redes sociais e a participação em projetos interdisciplinares com apoio tecnológico. Para isso, é necessário também investir na formação continuada dos professores quanto ao uso pedagógico das tecnologias digitais, garantir infraestrutura adequada — como acesso à internet e dispositivos — e fomentar o uso de plataformas educacionais colaborativas. Com essas medidas, torna-se possível não apenas ampliar o repertório digital dos estudantes, mas também superar as barreiras relacionadas à compreensão, ao acesso e ao uso crítico das novas tecnologias no contexto escolar.

Mediante o exposto, parte-se para uma análise da manifestação da Cultura Digital na BNCC. Conforme apresentado no capítulo anterior, a BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o PNE (Brasil, 2018).

A BNCC contempla todas as etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Como esta tese se debruça sobre os currículos voltados à etapa do Ensino Médio, a análise se concentra nessa parte do documento.

O texto da BNCC referente ao Ensino Médio possui 154 páginas, organizadas nas seguintes seções: Introdução, Estrutura da BNCC e Etapa do Ensino Médio. Ao realizar uma busca pelo descritor “Cultura Digital”, verifica-se que a expressão aparece seis vezes. Já o termo “Tecnologias Digitais” aparece vinte e três vezes ao longo do documento.

A primeira menção à Cultura Digital ocorre na subseção intitulada “A área de Linguagens e suas Tecnologias”.

No EM, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar as utilizações do inglês na Cultura Digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também

ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional. Além disso, abrem-se possibilidades de aproximação e integração com grupos multilíngues e multiculturais no mundo global – contanto que estes saibam se comunicar em inglês –, com diferentes repertórios linguístico-culturais. (Brasil, 2018, p. 476).

Entende-se que a importância do idioma inglês para explorar a Cultura Digital se dá por diversos fatores, entre os quais se destacam: (1) o fato de o inglês ser uma das línguas mais faladas e influentes do mundo, amplamente utilizada como meio de comunicação internacional, especialmente em ambientes virtuais; e (2) a predominância da língua inglesa em grande parte dos *softwares*, aplicativos, plataformas digitais e conteúdos informacionais disponíveis na internet. Dessa forma, o conhecimento do idioma torna-se necessário para a compreensão, a navegação e a utilização crítica da tecnologia digital, contribuindo para a apropriação qualificada dos recursos disponíveis no ciberespaço.

Ainda na subseção supracitada, a Cultura Digital é mencionada novamente, desta vez reconhecendo sua relevância nas práticas sociais dos estudantes e como um meio para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e autônoma.

Assim, propostas de trabalho que possibilitem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da Cultura Digital devem também ser priorizadas, já que impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social. Sua utilização na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes. (BRASIL, 2018, p.478).

Outro destaque da presença da Cultura Digital é verificado ainda na subseção denominada área de linguagens e suas tecnologias, na competência específica 7 de Língua Portuguesa, na qual, ao abordar as práticas de linguagem contemporâneas no ensino médio, destaca-se a importância da “[...] Cultura Digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais [...]” (p. 490).

Por fim, as últimas referências à Cultura Digital ocorrem na forma como a BNCC de Língua Portuguesa para o ensino médio define a progressão das aprendizagens e habilidades: “[...] o incremento da consideração das práticas da Cultura Digital e das culturas juvenis, por meio do aprofundamento da análise de suas práticas e produções culturais em circulação [...]” (p. 492).

Ao analisar a presença do termo Cultura Digital na BNCC do ensino médio, é notório que sua vinculação está concentrada, com maior ênfase, na área de linguagens e suas tecnologias. Entende-se que isso pode ocorrer pelo fato de essa

área do conhecimento ter como finalidade o aprimoramento das habilidades de comunicação, leitura e escrita dos estudantes, aspectos diretamente relacionados ao universo digital e às ferramentas tecnológicas cada vez mais presentes no cotidiano.

Entretanto, considerando que a Cultura Digital também é constituída pelos conceitos de letramento digital, cidadania digital e tecnologia e sociedade, verificou-se que, ao longo do documento, ela também se faz presente por meio de outras expressões, como, por exemplo, tecnologias digitais.

A expressão tecnologias digitais aparece no documento vinte e três vezes. Essa presença é observada nas competências gerais para a educação básica, na introdução à seção da etapa do ensino médio, na área de linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas.

No parágrafo supracitado, verifica-se a ausência da expressão “e suas tecnologias” na área das ciências humanas e sociais aplicadas. Entende-se que essa área tem como objeto de estudo o ser humano enquanto indivíduo e como parte da sociedade, buscando compreender as relações das pessoas com os meios social, ambiental, cultural e político. Entretanto, é sabido que as tecnologias permeiam todas essas relações, devendo também estar presentes nessa área de estudo com a devida importância.

Alguns excertos podem ser destacados para evidenciar sua relação com os conceitos centrais da Cultura Digital. O próprio texto da competência geral da educação básica 5, de forma geral, engloba os três conceitos.

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

Ao mencionar as palavras compreender, utilizar e criar tecnologias digitais, percebe-se que o sentido está relacionado a questões referentes ao letramento digital, visto que o letramento digital diz respeito à habilidade de utilização das tecnologias de maneira eficiente e crítica. Essas habilidades vão desde saber utilizar um computador ou navegar na internet até competências mais avançadas, como entender como funcionam as redes sociais e como identificar notícias falsas.

O conceito de cidadania digital pode ser contemplado ao mencionar que a utilização das tecnologias digitais deve ocorrer de “forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares).” (p. 9). Esse trecho vai de encontro à perspectiva da cidadania digital, que busca uma relação da sociedade e das TDIC de maneira consciente, responsável, ética e crítica, sempre pensando no bem-estar de toda a comunidade conectada à rede. Entretanto, deve-se desvelar que, em muitas situações, o bem-estar da comunidade pode ser confundido com o bem-estar da lógica do mercado.

Por fim, o conceito Tecnologia e Sociedade encontra-se representado no trecho seguinte da citação acima: “produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva”. Dessa maneira, esse conceito compreende a evolução e o desenvolvimento das tecnologias e os desafios desse progresso para os indivíduos na sociedade.

A seguir, um quadro com os trechos e as referências a cada um dos conceitos de Cultura Digital:

Quadro 7 - Cultura Digital na BNCC

LETRAMENTO DIGITAL	“apropriação das linguagens das tecnologias digitais e a fluência em sua utilização” (p.466)
	“as possibilidades advindas das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) permitem que todos sejam produtores em potencial, imbricando mais ainda as práticas de leitura e produção (e de consumo e circulação/recepção).” (p.479)
	“Investigar e estabelecer conjecturas a respeito de diferentes conceitos e propriedades matemáticas, empregando recursos e estratégias como observação de padrões, experimentações e tecnologias digitais, identificando a necessidade, ou não, de uma demonstração cada vez mais formal na validação das referidas conjecturas.” (p.532)
	“Os estudantes deverão ser capazes de fazer induções por meio de investigações e experimentações com materiais concretos, apoios visuais e a utilização de tecnologias digitais.” (p.532)
	“Nessa competência específica, espera-se que os estudantes possam se apropriar de procedimentos de coleta e análise de dados mais aprimorados, como também se tornar mais autônomos no uso da linguagem científica. Para tanto, é fundamental que possam experienciar diálogos com diversos públicos, em contextos variados e utilizando

	diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).” (p.544).
CIDADANIA DIGITAL	“Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e mobilizá-las de modo ético, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.” (p.489)
EDUCAÇÃO E SOCIEDADE	“Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.” (p.489)
	“e utilizando diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) –, de modo a promover debates em torno de temas científicos e/ou tecnológicos de relevância sociocultural.” (p. 545).
	“As tecnologias digitais apresentam apelos consumistas e simbólicos capazes de alterar suas formas de leitura de mundo, práticas de convívio, comunicação, participação política e produção de conhecimento, interferindo efetivamente no conjunto das relações sociais. Diante desse cenário, é necessário oportunizar o uso e a análise crítica das novas tecnologias, explorando suas potencialidades e evidenciando seus limites na configuração do mundo atual.” (p. 549).

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Parte das referências à expressão “tecnologias digitais” refere-se ao desenvolvimento de alguma competência específica, com ou sem o apoio de “tecnologias digitais”; por esse motivo, a expressão foi encontrada em maior quantidade.

4.5 CULTURA DIGITAL E A BNCC – COMPUTAÇÃO COMPLEMENTO A BNCC

A Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou o Parecer CNE/CEB 2/2022, que traz a proposta de Resolução sobre as normas que definem o ensino de Computação na Educação Básica para todo o país. Essa proposta de normatização, elaborada pelo CNE, responde ao art. 22 da Resolução CNE nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que instituiu e orientou a implantação da BNCC. O parecer elaborado foi publicado no Diário Oficial da União (DOU) em 3 de outubro de 2022.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, instituiu a implantação da BNCC, no âmbito da Educação Básica – Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Em seu Capítulo V, o artigo 22 determina que “O CNE elaborará normas específicas sobre Computação”. Do mesmo modo, a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que complementou a BNCC para o Ensino Médio, em seu artigo 18, reitera a deliberação dessas normas complementares, versando sobre “I – Conteúdos e processos referentes à aprendizagem de Computação na Educação Básica” (Brasil, 2022).

O parecer traz algumas informações pertinentes a respeito da contextualização de sua elaboração, sobre as tecnologias e sua influência na sociedade. Dentre essas informações, tem-se que, para a construção do parecer, foram realizadas discussões no CNE com a participação permanente da SBC, do CIEB, do MEC, da Associação Brasileira das Empresas de Tecnologia da Informação e Comunicação (Brasscom), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME).

Para a elaboração do parecer, foram levadas em consideração diversas propostas de abordagem da Computação na área educacional. Para Raabe, Couto e Blikstein (2020), podemos resumir as propostas que advogam a introdução da Computação na Educação Básica pelas seguintes abordagens: 1) Construcionismo e Letramento Computacional; 2) Pensamento Computacional; 3) Demandas do Mercado; e 4) Equidade e Inclusão. Ou seja, cada uma das quatro abordagens apresentadas vem de uma cultura diferente. A primeira abordagem vem de uma cultura educacional, em que os envolvidos pesquisavam questões ligadas à aprendizagem com o computador. A segunda abordagem surge de uma cultura computacional, em que cientistas da computação percebem sua relevância para a sociedade. A terceira abordagem possui uma cultura de mercado, de empresas de tecnologia, e está preocupada com o avanço econômico e a demanda por profissionais. A quarta abordagem advoga a necessidade da equidade de oportunidades.

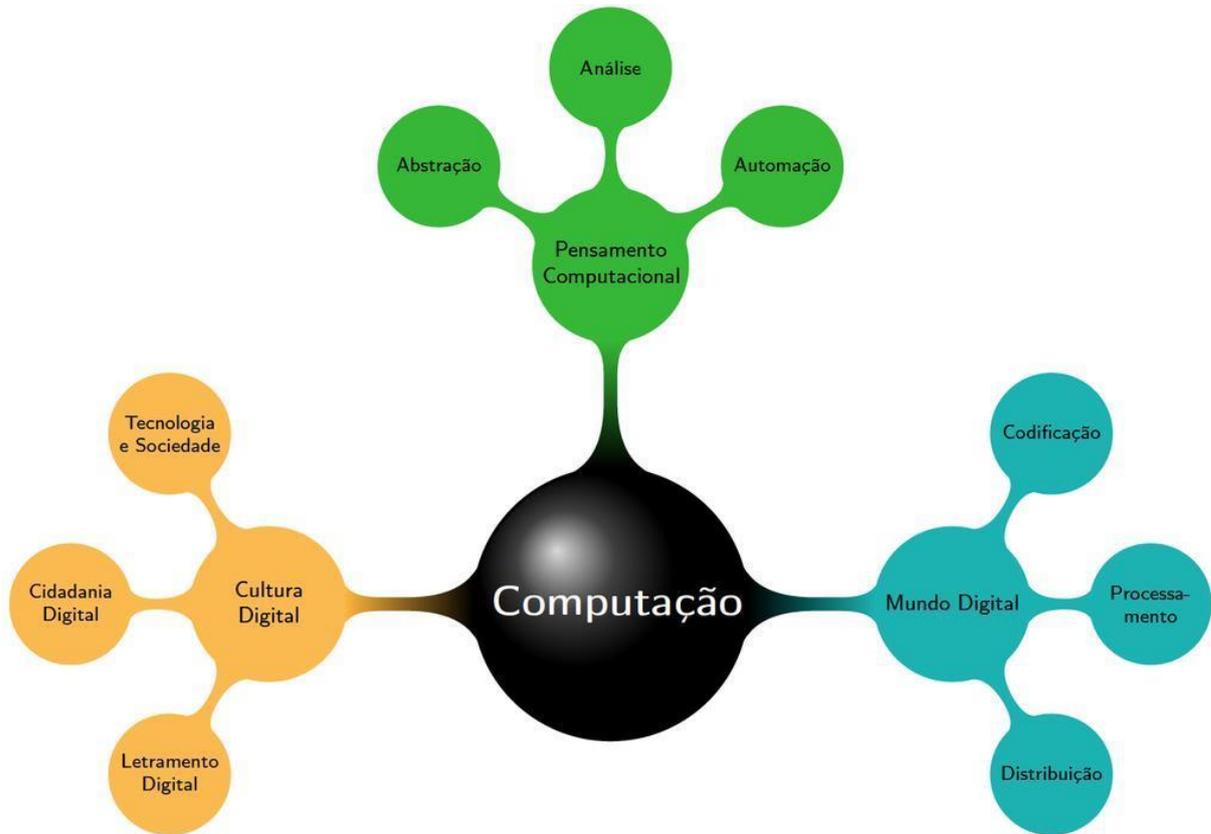
Essa crescente disseminação das tecnologias e da Computação, de acordo com o BRASIL (2022), está alterando profundamente o mercado e os postos de trabalho. A digitalização da informação e os avanços em áreas como Inteligência Artificial e Robótica terão crescente impacto no mercado laboral. Estimativas da OCDE sugerem que 14% das ocupações vigentes serão totalmente automatizadas e que outras 32% mudarão significativamente (OCDE, 2022). Por outro lado, novas

modalidades de ocupação surgem continuamente em muitas áreas, demandando novas habilidades que dependem de conhecimentos computacionais. Em especial, observa-se a grande demanda por profissionais com habilidades relacionadas às Tecnologias de Informação e Comunicação.

Recomendações sobre a necessidade da formação em Computação também são sugeridas pelo *Digital Economy Report 2019* das Nações Unidas (UNCTAD, 2019), que assinala que países que não têm a capacidade de gerar e analisar os grandes volumes de informação e dados serão apenas consumidores, acentuando sua dependência dos países desenvolvidos. Em decorrência, não é difícil supor as consequências previsíveis para o aumento da desigualdade social entre nós, especialmente para a população que não seja educada para compreender e atuar adequadamente em relação aos fundamentos computacionais fundantes da vida contemporânea (Brasil, 2022).

Nesse contexto, a SBC vem sugerindo um conjunto de habilidades computacionais a serem desenvolvidas na Educação Básica, tendo inclusive elaborado as “Diretrizes de Ensino de Computação na Educação Básica” (Ribeiro, Leila et al.). A proposta é fruto de prolongado esforço de professoras e professores de várias áreas da Computação, em inúmeras unidades federativas, compromissados com a inclusão da Computação na Educação Básica no Brasil, dado o seu valor estratégico para o desenvolvimento dos estudantes e da nação. A área é organizada em três eixos:

Figura 9 - Computação na Educação Básica



Fonte: SBC (2023)

Pensamento Computacional: refere-se à habilidade de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções de forma metódica e sistemática, por meio do desenvolvimento da capacidade de criar e adaptar algoritmos, aplicando fundamentos da computação para alavancar e aprimorar a aprendizagem e o pensamento criativo e crítico nas diversas áreas do conhecimento.

Mundo Digital: envolve aprendizagens sobre artefatos digitais, compreendendo tanto elementos físicos (como computadores, celulares, tablets) quanto virtuais (como a internet, redes sociais e nuvens de dados). Compreender o mundo contemporâneo requer conhecimento sobre o poder da informação e a importância de armazená-la e protegê-la, entendendo os códigos utilizados para sua representação em diferentes tipologias informacionais, bem como as formas de processamento, transmissão e distribuição segura e confiável.

Cultura Digital: envolve aprendizagens voltadas à participação consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que pressupõe a compreensão dos impactos da revolução digital e seus avanços na sociedade contemporânea, bem

como a construção de atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais e aos diferentes usos das tecnologias e dos conteúdos veiculados, assim como fluência no uso da tecnologia digital para proposição de soluções e manifestações culturais contextualizadas e críticas.

As Diretrizes de Ensino de Computação na Educação Básica, publicadas pela SBC, apresentam uma proposta detalhada para a inserção da computação nos currículos escolares, com foco no desenvolvimento de habilidades específicas desde os primeiros anos da Educação Básica. Embora representem uma tentativa válida de sistematizar o ensino da área e alinhar-se à BNCC, as diretrizes acabam revelando uma perspectiva limitada sobre o papel da computação na formação dos sujeitos. O foco excessivo em habilidades técnicas, como algoritmos, lógica e programação, evidencia uma visão predominantemente operacional, que pouco dialoga com os contextos sociais e culturais em que os estudantes estão inseridos.

Assim, essa abordagem tende a reforçar um modelo de educação marcado por valores como produtividade, desempenho e eficiência, o que se aproxima de uma lógica de mercado e se distancia de uma concepção de formação integral. Há ainda uma notável ausência de aprofundamento sobre questões como cidadania digital, cultura digital, privacidade e os impactos sociais da tecnologia, temas urgentes no cenário educacional atual. Assim, embora o documento da SBC tenha méritos, é preciso reconhecê-lo como parte de um debate mais amplo, que exige tensionamento crítico e a inclusão de outras perspectivas, capazes de tratar a computação não só como conteúdo técnico, mas como prática social e cultural, atravessada por disputas, sentidos e usos diversos.

Os três eixos supracitados compõem a BNCC Computação, que foi de fato materializada pela Resolução nº 1, de 4 de outubro de 2022. A Resolução define normas sobre Computação na Educação Básica, em complemento à BNCC. Em seu § 1º, a norma estabelece que os processos e aprendizagens referentes à Computação na Educação Básica devem ser implementados considerando a BNCC, o disposto na legislação, nas normas educacionais e no seu conteúdo.

Alguns pontos da resolução supracitada destacam-se, entre eles o fato de esse normativo ser considerado na formação inicial e continuada de professores, o prazo de até 1 (um) ano para os Estados, Municípios e o DF iniciarem a implementação, e o apoio do MEC no desenvolvimento dos currículos e de recursos didáticos compatíveis, considerando as tabelas de competências e habilidades da resolução.

A resolução é organizada em três subdivisões que correspondem a cada etapa da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, de acordo com as seguintes premissas ou competências:

Quadro 8 - Currículo da Educação Infantil - BNCC Computação

EDUCAÇÃO INFANTIL	
A Computação permite explorar e vivenciar experiências, sempre movidas pela ludicidade por meio da interação com seus pares. Estas experiências se relacionam com diversos dos campos de experiência da Educação Infantil e devem considerar as seguintes premissas:	
1	Desenvolver o reconhecimento e a identificação de padrões, construindo conjuntos de objetos com base em diferentes critérios como: quantidade, forma, tamanho, cor e comportamento.
2	Vivenciar e identificar diferentes formas de interação mediadas por artefatos computacionais.
3	Criar e testar algoritmos brincando com objetos do ambiente e com movimentos do corpo de maneira individual ou em grupo.
4	Solucionar problemas decompondo-os em partes menores identificando passos, etapas ou ciclos que se repetem e que podem ser generalizadas ou reutilizadas para outros problemas.

Fonte: BNCC Computação. Adaptado pelo pesquisador (2023)

O currículo proposto para essa etapa é dividido em 3 (três) eixos, que abrangem o Pensamento Computacional, o Mundo Digital e a Cultura Digital. Cada eixo possui objetivos de aprendizagem que, ao todo, somam 11 (onze). Por fim, o documento traz exemplos de como desenvolver os objetivos de aprendizagem para essa etapa.

Quadro 9 - Currículo do Ensino Fundamental – BNCC Computação

ENSINO FUNDAMENTAL	
Competências:	
1	Compreender a Computação como uma área de conhecimento que contribui para explicar o mundo atual e ser um agente ativo e consciente de transformação capaz de analisar criticamente seus impactos sociais, ambientais, culturais, econômicos, científicos, tecnológicos, legais e éticos.
2	Reconhecer o impacto dos artefatos computacionais e os respectivos desafios para os indivíduos na sociedade, discutindo questões socioambientais, culturais, científicas, políticas e econômicas.
3	Expressar e compartilhar informações, ideias, sentimentos e soluções computacionais utilizando diferentes linguagens e tecnologias da Computação de forma criativa, crítica, significativa, reflexiva e ética.
4	Aplicar os princípios e técnicas da Computação e suas tecnologias para identificar problemas e criar soluções computacionais, preferencialmente de forma cooperativa, bem como alicerçar

	descobertas em diversas áreas do conhecimento seguindo uma abordagem científica e inovadora, considerando os impactos sob diferentes contextos.
5	Avaliar as soluções e os processos envolvidos na resolução computacional de problemas de diversas áreas do conhecimento, sendo capaz de construir argumentações coerentes e consistentes, utilizando conhecimentos da Computação para argumentar em diferentes contextos com base em fatos e informações confiáveis com respeito à diversidade de opiniões, saberes, identidades e culturas.
6	Desenvolver projetos, baseados em problemas, desafios e oportunidades que façam sentido ao contexto ou interesse do estudante, de maneira individual e/ou cooperativa, fazendo uso da Computação e suas tecnologias, utilizando conceitos, técnicas e ferramentas computacionais que possibilitem automatizar processos em diversas áreas do conhecimento com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, de maneira inclusiva.
7	Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, identificando e reconhecendo seus direitos e deveres, recorrendo aos conhecimentos da Computação e suas tecnologias para tomar decisões frente às questões de diferentes naturezas.

Fonte: BNCC Computação. Adaptado pelo pesquisador (2023)

O currículo proposto para essa etapa é dividido em três eixos, que abrangem o Pensamento Computacional, o Mundo Digital e a Cultura Digital. Cada eixo possui objetos de conhecimento, e cada um desses objetos contém uma ou mais habilidades. Por fim, o documento apresenta a explicação de cada habilidade e exemplos de como elas podem ser desenvolvidas nessa etapa de ensino.

Quadro 10 - Currículo do EM – BNCC Computação

ENSINO MÉDIO	
Competências:	
1	Compreender as possibilidades e os limites da Computação para resolver problemas, tanto em termos de viabilidade quanto de eficiência, propondo e analisando soluções computacionais para diversos domínios do conhecimento, considerando diferentes aspectos.
2	Analisar criticamente artefatos computacionais, sendo capaz de identificar as vulnerabilidades dos ambientes e das soluções computacionais buscando garantir a integridade, privacidade, sigilo e segurança das informações.
3	Analisar situações do mundo contemporâneo, selecionando técnicas computacionais apropriadas para a solução de problemas.
4	Construir conhecimento usando técnicas e tecnologias computacionais, produzindo conteúdos e artefatos de forma criativa, com respeito às questões éticas e legais, que proporcionem experiências para si e os demais.

5	Desenvolver projetos para investigar desafios do mundo contemporâneo, construir soluções e tomar decisões éticas, democráticas e socialmente responsáveis, articulando conceitos, procedimentos e linguagens próprias da Computação preferencialmente de maneira colaborativa.
6	Expressar e partilhar informações, ideias, sentimentos e soluções computacionais utilizando diferentes plataformas, ferramentas, linguagens e tecnologias da Computação de forma fluente, criativa, crítica, significativa, reflexiva e ética.
7	Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, identificando e reconhecendo seus direitos e deveres, recorrendo aos conhecimentos da Computação e suas tecnologias frente às questões de diferentes naturezas.

Fonte: BNCC Computação. Adaptado pelo pesquisador (2023).

O currículo proposto para essa etapa é dividido em sete competências específicas, que possuem algumas habilidades a serem desenvolvidas. Por fim, o documento traz a explicação de cada habilidade e exemplos de como elas podem ser desenvolvidas nessa etapa de ensino.

A resolução, em suma, entrou em vigor em 1º de novembro de 2022. As redes de ensino tiveram um prazo de um ano, a partir dessa data, para se adequarem às novas diretrizes, ou seja, até 1º de novembro de 2023, sendo possível aprofundar a análise na maneira em que cada estado irá propor a sua efetivação. Entretanto, o próprio parecer que originou a resolução afirma que os desafios de cada contexto devem ser considerados para a efetivação da política pública. A implementação da Computação na Educação Básica prefigura um conjunto de ações e políticas para que sejam maximizados os resultados positivos, devendo levar em consideração alguns parâmetros mínimos: i) formação de professores; ii) currículo; iii) recursos didáticos compatíveis com os objetivos e direitos de aprendizagem; iv) implementação incremental, ou seja, conforme gradação por ano e etapa de ensino; v) gestão do processo de implementação; e vi) avaliação formativa e somativa.

Ao analisar a expressão da Cultura Digital na BNCC, percebe-se que a relação entre Cultura Digital e currículo está intimamente ligada às TDIC, visto que, por meio do ambiente escolar, é realizada a prática educativa, além do fato de a escola atuar nesse contexto de formação. Sendo assim, o currículo é uma necessidade social que reverbera nos interesses políticos e sociais, objetivando o desenvolvimento de um modelo de sociedade que representa os ideais de determinados grupos.

Julga-se necessária a abordagem da Cultura Digital no currículo pelo fato de ela permear todas as dimensões sociais. Essa cultura encontra-se presente no processo de ensino e aprendizagem, integrando a educação, as tecnologias, o currículo, a avaliação e demais componentes do processo pedagógico. Nesse sentido, refletir sobre as potencialidades da Cultura Digital no cenário de ensino e aprendizagem é papel da educação contemporânea (Savazoni e Cohn, 2009).

É importante que a Cultura Digital seja um mecanismo presente no fazer pedagógico e no processo de construção de conhecimento. A seguir, apresenta-se o capítulo que objetiva realizar uma análise de como a Cultura Digital se materializa nos currículos estaduais e distrital do EM.

5 MAPEAMENTO DA CULTURA DIGITAL NOS CURRÍCULOS DAS UNIDADES FEDERATIVAS

Como discutido em capítulo anterior, a BNCC (Brasil, 2018), documento de caráter normativo, tem o objetivo de definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o PNE. A Base teve, em dezembro de 2018, sua homologação para a etapa do Ensino Médio, tendo os estados o prazo de dois anos para adequação de suas propostas curriculares.

Pelo fato de o objeto de estudo desta tese ser a competência prevista na BNCC — Cultura Digital — e sua materialização nos currículos estaduais e distrital do Ensino Médio, realizou-se uma pesquisa documental, que será apresentada a seguir, nas propostas curriculares do Ensino Médio dos 26 estados e do DF. Após essa análise individual nos currículos prescritos para o Ensino Médio de cada Unidade da Federação do Brasil, considerando a reforma do Ensino Médio e a instituição da BNCC, parte-se para uma análise geral, para que possa ser revelado como a Cultura Digital se manifesta nos currículos estaduais.

Esse tipo de currículo é intitulado de formal ou oficial; ele é caracterizado por ser instituído pelos sistemas de ensino. O currículo formal ou oficial é aquele conjunto de diretrizes normativas prescritas institucionalmente, como, por exemplo, os PCN divulgados pelo MEC e as propostas curriculares dos estados e municípios (LIBÂNEO, 2021, p. 99).

A justificativa para se investigar os currículos das Secretarias de Educação dos estados e do DF surgiu do interesse em consolidar um panorama da inclusão da Cultura Digital nas propostas curriculares, constituindo-se em uma contribuição acadêmica relevante.

Para o desenvolvimento deste levantamento, utilizou-se a análise de conteúdo dos documentos subsequentes: i) Currículos dos estados e do DF; ii) Atos normativos que aprovaram a proposta curricular em seus respectivos Conselhos de Educação; e iii) Os Planos de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos – PAIF, um documento elaborado pelas Secretarias de Educação com

orientações gerais para a elaboração das propostas de implantação de itinerários formativos pelas escolas.

Levando em conta a inviabilidade de realizar a leitura e análise de todos os documentos supracitados em sua totalidade, visto que o foco é somente com relação à temática estudada, analisou-se o material apresentado por meio da análise categorial, que, de acordo com Bardin (2016), é o desmembramento do texto em unidades ou categorias reagrupadas analogicamente, passando pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido.

Para a análise, em um primeiro momento, foi realizada uma leitura inicial dos documentos, para se ter uma percepção do que eles apresentam, identificando o que pode ser relevante para o processo de análise. Na sequência, realizou-se uma leitura minuciosa, definindo e catalogando os excertos a serem analisados.

Para a categorização, foram realizados os seguintes questionamentos perante os documentos analisados: Quantas vezes as expressões “Cultura Digital”, “digital”, “digitais”, “tecnologia” e “tecnologias” aparecem no texto curricular? Qual o conceito de Cultura Digital? Qual a importância da Cultura Digital e das TDIC na educação? Como as áreas do conhecimento trabalham a Cultura Digital? Existe alguma unidade curricular para o trabalho com a Cultura Digital?

Considerando as questões referidas acima, foram definidas as categorias a serem utilizadas na análise: 1) Frequência de menções; 2) Conceituação e importância dada à temática; 3) Desenvolvimento da temática; e 4) Inserção no currículo.

Na etapa seguinte, realizou-se uma análise das categorias estabelecidas, identificando o que emergiu a partir do conteúdo analisado, relatando os resultados da análise para apresentar os principais achados.

5.1 ORGANIZAÇÃO DA CULTURA DIGITAL NOS CURRÍCULOS DAS UNIDADES FEDERATIVAS

Para dar início ao levantamento proposto, segue um quadro com as nomenclaturas dos currículos e os normativos de aprovação dos documentos curriculares de cada Unidade Federativa. Após o levantamento:

Quadro 11 - Currículos e normativos de aprovação do documento curricular de cada Unidade Federativa

UF	CURRÍCULOS	NORMATIVOS DE APROVAÇÃO
Acre (AC)	Currículo de Referência Único do Estado do Acre para o Novo EM	Resolução nº 336/2021 - CEE/AC
Alagoas (AL)	Referencial Curricular de Alagoas etapa EM	Resolução nº 22/2022 - CEE/AL Parecer nº 015/2022 - CEE/AL
Amapá (AP)	Referencial Curricular Amapaense do EM	Resolução nº 020/2021 - CEE/AP Parecer nº 010/2021 - CEE/AP
Amazonas (AM)	Referencial Curricular Amazonense do EM	Resolução <i>Ad Referendum</i> nº 085/2021 - CEE/AM
Bahia (BA)	Documento Curricular Referencial da Bahia – EM	Resolução nº 192/2022 - CEE/BA Parecer nº 111/2022 - CEE/BA
Ceará (CE)	Documento Curricular Referencial do Ceará do EM	Resolução nº 497/2021 - CEE/CE
Distrito Federal (DF)	Currículo em Movimento do Novo EM	Parecer nº 112/2020 - CEDF Portaria nº 507/2020 - SEEDF
Espírito Santo (ES)	Currículo do EM	Resolução nº 5.777/2020 - CEE/ES Parecer nº 6.108/2020 - CEE/ES
Goiás (GO)	Documento Curricular para Goiás – Etapa EM	Resolução nº 07/2021 - CEE/GO Parecer nº 32/2021 - CEE/GO
Maranhão (MA)	Documento Curricular para o Território Maranhense – EM	Resolução nº 313/2021 - CEE/MA Parecer nº 340/2021 - CEE/MA
Mato Grosso (MT)	Documento de Referência Curricular para Mato Grosso - Etapa do EM	Parecer Pleno nº 031/2020 - CEE/MT Portaria nº 356/2021 - CEE/MT
Mato Grosso do Sul (MS)	Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul – Etapa do EM	Parecer nº 004/2021 - CEE/MS
Minas Gerais (MG)	Currículo Referência de EM do Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais	Parecer nº 192/2021 - CEE/MG Portaria nº 230/2021 - CEE/MG
Pará (PA)	Documento Curricular do Estado do Pará - Etapa EM	Resolução nº 148/2021 - CEE/PA

UF	CURRÍCULOS	NORMATIVOS DE APROVAÇÃO
		Parecer nº 166/2021 - CEE/PA
Paraíba (PB)	Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o EM	Resolução nº 296/2020 - CEE/PB Parecer nº 213/2020 - CEE/PB
Paraná (PR)	Referencial Curricular para o EM do Paraná	Deliberação nº 04/2021 - CEE/PR Indicação nº 04/2021 - CEE/PR
Pernambuco (PE)	Currículo de Pernambuco – EM	Parecer nº 007/2021 - CEE/PE
Piauí (PI)	Currículo do Piauí – Novo EM	Parecer nº 048/2021 - CEE/PI
Rio de Janeiro (RJ)	Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro – EM	Deliberação nº 394/2021 - CEE/RJ
Rio Grande do Norte (RN)	Referencial Curricular do Novo EM Potiguar	Parecer nº 02/2021 - CEE/RN Portaria nº 493/2021 - SEEC/RN
Rio Grande do Sul (RS)	Referencial Curricular Gaúcho para o EM	Resolução nº 361/2021 - CEE/RS Parecer nº 0003/2021 - CEE/RS
Rondônia (RO)	Referencial Curricular para o EM de Rondônia	Resolução nº 1.321/2022 - CEE/RO
Roraima (RR)	Documento Curricular de Roraima para etapa EM	Parecer nº 39/2021 - CEE/RR
Santa Catarina (SC)	Currículo Base do EM do Território Catarinense	Resolução nº 004/2021 - CEE/SC Parecer nº 040/2021 - CEE/SC
São Paulo (SP)	Currículo Paulista Etapa EM	Deliberação nº 186/2020 - CEE/SP Indicação nº 198/2020 - CEE/SP
Sergipe (SE)	Currículo do Estado de Sergipe Etapa EM	Resolução Normativa nº 20/2021 - CEE/SE
Tocantins (TO)	Documento Curricular para o Território do Tocantins - Etapa EM	Resolução nº 108/2022 - CEE/TO

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2023).

Acre (AC)

O Currículo de Referência Único do Estado do Acre para o Novo EM (Acre, 2021), aprovado pela Resolução nº 336/2021 - CEE/AC, apresenta a Cultura Digital como uma das competências gerais da Educação Básica, que se relaciona e desdobra-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica, articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB.

Na apresentação do breve cenário do EM no Acre, o currículo estadual relata que, nos anos de 2017 e 2018, foram inseridas as Atividades dos Campos de Integração Curricular – CICs. Na época, as escolas desenvolviam três atividades obrigatórias e uma optativa, em conformidade com o documento orientador. Destaca-se que, dentre as atividades optativas, uma denominava-se “Comunicação, uso de mídias e Cultura Digital”, desenvolvida no contraturno, com carga horária de 20 h/a.

O currículo acreano destaca que um dos pressupostos a serem construídos em cada escola do estado, tendo em vista a reorganização dos Projetos Políticos Pedagógicos e a nova organização curricular pautada pela BNCC, trata-se da inserção da Cultura Digital para estudantes, não somente como consumidores, mas se apresentando cada vez mais como protagonistas, em articulação às competências gerais e considerando as muitas juventudes existentes nos territórios.

Na componente curricular Língua Portuguesa, o currículo do Acre prescreve roteiros para a produção de Cultura Digital como um objeto de conhecimento. O documento também sugere propostas de atividades, como elaboração de roteiros para a produção de vídeos variados, tais como *vlog*, videoclipe, documentário, apresentações teatrais, narrativas multimídia, *transmídia* etc.; planejamento, produção e divulgação de roteiros para mídias digitais, utilizando recursos audiovisuais para apresentar vídeos diversos.

O currículo em tela também aponta, no que diz respeito à componente curricular Língua Inglesa, que a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar a presença da multiplicidade de usos da língua inglesa na Cultura Digital, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional.

A Resolução nº 336/2021 - CEE/AC (Acre, 2021) afirma que, para a implementação do currículo para o Novo EM, é fundamental que as redes de ensino

se reorganizem de forma a garantir: ampliação da universalização do acesso à internet de alta velocidade e fomento ao uso pedagógico de tecnologias digitais em todas as áreas de conhecimento do Novo EM.

Nas matrizes curriculares dispostas no Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos – PAIF do Acre (Acre, 2022), inexistem unidade curricular específica sobre Cultura Digital.

Alagoas (AL)

O Referencial Curricular de Alagoas, etapa EM (Alagoas, 2022), aprovado pela Resolução nº 22/2022 - CEE/AL, manifesta a Cultura Digital como um dos elementos para uma transição ao mundo globalizado, perpassando, dessa maneira, pelas competências e habilidades a serem desenvolvidas pela BNCC, centrada na tecnologia e Cultura Digital como uma nova linguagem de comunicação. A inserção das tecnologias lança olhares essenciais para as novas tendências de comunicação e expressão dos estudantes, criando condições de conexões e interatividades, contribuindo para os afazeres significativos do processo de aprendizagem.

Na seção que aborda o estudo das práticas de linguagem em Língua Inglesa, o currículo evidencia que a BNCC prevê que “a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar a presença da multiplicidade de usos da língua inglesa na Cultura Digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional” (BNCC, 2018, p. 484).

O documento expressa que, na aprendizagem de um novo idioma, a Cultura Digital pode ser utilizada metodologicamente, apresentando ainda, como sugestão, atividades que podem ser desenvolvidas. Dentre as atividades sugeridas, destacam-se: i) conscientizar para a importância das TIC para a formação do estudante; ii) ensinar o idioma por meio de séries e filmes, numa prática comunicativa que aborde temáticas diversas, levando em consideração o nível de oralidade da turma; iii) criação de grupos no *WhatsApp* para que os jovens do EM possam conversar com os de outros países, descrevendo Alagoas e a sua territorialidade.

Na apresentação das “Unidades Temáticas – Transição do Ensino Fundamental para o EM”, versa-se sobre as transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais vivenciadas pelos jovens adolescentes, que influenciam diretamente o processo de ensino e aprendizagem. Outra questão está relacionada à

Cultura Digital que, de acordo com a BNCC (2018), tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas.

Em seu itinerário formativo, a Cultura Digital está presente na oferta das eletivas. A eletividade está relacionada à criação de componentes curriculares que dão sentido ao conceito de flexibilização curricular, que consiste em incorporar ao currículo escolar conhecimentos de interesse dos estudantes e que, de alguma forma, não tenham tido tempos ou espaços estabelecidos na Formação Geral Básica. Essas eletivas podem ter seus saberes relacionados à temática do Itinerário Formativo ou ainda estabelecer um contato mais intenso com outras áreas do conhecimento. Dessa maneira, ela é evidenciada em propostas de exploração da presença da multiplicidade de usos da língua inglesa na Cultura Digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas em relação à vida pessoal e profissional.

Dentro do itinerário formativo “Aqui tem Matemática?”, que possui a intencionalidade pedagógica de desafiar os estudantes com eletivas que proporcionem o uso da tecnologia, da matemática financeira, a introdução à pesquisa e à produção de projetos culturais, a Cultura Digital encontra-se presente como sugestão de eletivas, como complemento da carga horária do itinerário. A eletiva “Tecnologia e/ou Robótica”, com carga horária de 80 horas, aborda: as teorias da informação e comunicação, cibercultura e ciberespaço, *software* para o ensino e para a aprendizagem de Matemática, análise de pesquisas na temática Educação Matemática e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), integração entre recursos digitais, a tecnologia e cultura regional, Cultura Digital, ampliação de raciocínio, memória, rigor, ritmo, análise crítica.

Por fim, o currículo entende que os jovens estão imersos na Cultura Digital e que a capacidade de criação de vínculos em rede e acesso à informação é uma das características mais marcantes da atual geração, inclusive no estado de Alagoas. Dessa forma, reconhece-se a necessidade do aperfeiçoamento de políticas educacionais para a utilização de recursos digitais que possam potencializar a relação da juventude com esse artifício. O uso das linguagens próprias da tecnologia é instrumento eficaz de inserção dos jovens em um movimento em que, ao mesmo tempo, eles podem ter acesso ao desenvolvimento dos conhecimentos universais e ser comunicadores dos contextos locais. Trata-se de uma via de mão dupla do conhecimento: as juventudes alagoanas como receptoras e propagadoras de conhecimento.

Amazonas (AM)

O Referencial Curricular Amazonense do EM (Amazonas, 2021), aprovado pela Resolução *Ad Referendum* nº 085/2021 - CEE/AM, inaugura a sua abordagem no que se refere à Cultura Digital salientando o desenvolvimento tecnológico vivenciado nas últimas décadas do século XXI e a mudança significativa do modo de vida das pessoas quanto à maneira de se comunicar, trabalhar e aprender. O currículo entende que as novas gerações foram levadas à imersão no universo das tecnologias digitais e ao convívio ativo, apropriando-se delas como meio necessário à sua autoafirmação. Nesse particular, as mídias, na condição de recursos onipresentes, têm importância fundamental para a escola, que se apresenta como espaço dinâmico de democratização do acesso à Cultura Digital.

Ao versar sobre os componentes da área de Linguagens e suas Tecnologias, o documento estabelece que, para a concretização de experimentações produtivas nessa área do conhecimento, faz-se necessário o domínio das TDIC, visto que os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, possibilitando aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital, e as práticas da Cultura Digital devem também ser priorizadas, já que impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social. Entende-se ainda que, para o ensino da área de Linguagens, outro fator essencial é a relação entre as culturas juvenis e a Cultura Digital, que são essenciais neste contexto contemporâneo. Assim, a dinamicidade que permeia tais culturas deve ser ampliada no percurso formativo dos jovens, buscando ampliar e aprofundar as aprendizagens, visto que os estudantes se encontram dinamicamente inseridos na Cultura Digital, não somente como consumidores, mas como protagonistas.

O currículo almeja que as instituições educacionais preparem as novas gerações para a construção de uma sociedade mais justa, ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária. Dessa maneira, reconhece que, para isso ocorrer, devem ser assegurados aos estudantes a aprendizagem, para além dos conhecimentos propedêuticos, de modo a desenvolver o pensamento crítico, a criatividade, a sensibilidade cultural, a diversidade, a comunicação, as tecnologias e a Cultura Digital.

Ainda, destaca-se a perspectiva de que as TDIC, somadas às atividades docentes, propiciam formas mais significativas de aprendizagem, apoiando

professores na execução de suas propostas pedagógicas e na contextualização dos objetos de aprendizagem, suscitando maior interesse dos estudantes em continuarem aprendendo.

Por fim, a Resolução *Ad Referendum* nº 085/2021 - CEE/AM estabelece que devem ser garantidas ações que promovam a cultura e linguagens digitais, o pensamento computacional, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, das tecnologias da informação, da matemática, bem como a possibilidade de protagonismo dos estudantes para a autoria e produção de inovação.

Amapá (AP)

O Referencial Curricular Amapaense do EM (Amapá, 2021), aprovado pela Resolução nº 020/2021 - CEE/AP, introduz a Cultura Digital já no início de sua disposição, sendo destinada uma seção denominada “As Tecnologias Digitais e a Computação”. O documento manifesta que o desenvolvimento tecnológico é cada vez mais necessário na contemporaneidade, assumindo a posição de que o Referencial Curricular do Amapá, referente à etapa do EM, ressalta e orienta a rede de ensino para a adoção de metodologias que assegurem aos estudantes os estudos, vivências e o aprimoramento de conhecimentos que estejam articulados às competências gerais, no aspecto das potencialidades das tecnologias digitais, nas diversas áreas do conhecimento, práticas sociais e ao mundo do trabalho.

O documento explicita que, na BNCC, existe grande preocupação com as diferentes dimensões que caracterizam a computação e as tecnologias, apresentando os três eixos voltados exclusivamente para o desenvolvimento de competências de exploração e de uso das tecnologias nas escolas (pensamento computacional, mundo digital e Cultura Digital).

No que concerne à Cultura Digital, o documento recorre à BNCC, que, de maneira geral, a caracteriza como o envolvimento de aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica (Brasil, 2018).

Sendo assim, as dimensões supracitadas estão contempladas no referencial curricular, de maneira geral, na Educação Básica, nas competências e habilidades desenvolvidas, possibilitando aos estudantes: apropriar-se das linguagens da Cultura Digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdo em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho.

No currículo, a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias reconhece que o trabalho com as práticas contemporâneas de linguagem na escola assume maior importância no EM com os novos letramentos, multiletramentos e as práticas de Cultura Digital, ao permitir que o estudante desenvolva habilidades nas diversas linguagens, tomando algo que já existe e o recrie, dando novos sentidos e significados. Mediante o exposto, o documento parte do pressuposto de que a área de Linguagens no EM deve mediar as aprendizagens dos jovens e juventudes que nasceram no século das transformações científicas, do mundo digital e do conhecimento desenvolvido nesse círculo de Cultura Digital que envolve a sociedade contemporânea.

No Referencial Curricular da área de Linguagens, a Cultura Digital se evidencia na seção de unidades temáticas referente à competência específica 1. Ela apresenta-se de maneira relacionada às linguagens, como remediação, intervenção e participação social na Cultura Digital. Também se apresenta na competência específica 7, que consiste em mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Por fim, no Currículo Amapaense, etapa EM, as habilidades de Língua Portuguesa estão organizadas em cinco campos de atuação social. A Cultura Digital é evidenciada no campo de atuação “Jornalismo-Midiático”, na prática de linguagem “leitura”, no objeto de conhecimento: “Cultura Digital: processos de apropriação, colaboração e autoria na produção de materiais/produtos/ideias”.

Bahia (BA)

O Documento Curricular Referencial da Bahia - EM (Bahia, 2022), aprovado pela Resolução nº 192/2022 - CEE/BA, utiliza os marcos legais abordados no Volume

1 do DCRB (Educação Infantil e Ensino Fundamental). Salienta-se que devem ser considerados, na organização curricular do EM, os Temas Integradores do Currículo, dentre eles a Cultura Digital. Reconhece-se que essas considerações sobre o Volume 1 são importantes, pois são aspectos que dão sentido de complementaridade e continuidade entre os dois volumes.

O documento dedica uma seção exclusiva para o desenvolvimento da temática. Após uma contextualização histórica sobre os avanços tecnológicos, a Cultura Digital é evidenciada por articular-se com qualquer outro campo além das tecnologias, como Arte, Educação, Filosofia, Sociologia, Ciências Naturais etc., justamente pela ubiquidade crescente das tecnologias digitais (Santaella, 2013), que instigam instituições e espaços formativos a conceber novos jeitos de aprender, tanto dentro quanto fora do espaço escolar.

Na seção da estrutura curricular, nos objetos de conhecimento por componente curricular, no componente de Educação Física, a Cultura Digital destaca-se como um eixo, denominado “Cultura Digital e práticas alternativas”, abordando o desenvolvimento das seguintes propostas: a) Práticas corporais com interação ou apropriação de tecnologias digitais; b) Jogos e esportes em *games*; c) Práticas corporais alternativas; d) Bem-estar e qualidade de vida; e) Estilo de vida ativo com tecnologias digitais. No componente curricular Língua Portuguesa, a Cultura Digital é desenvolvida por meio da caracterização do campo jornalístico e da relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da Cultura Digital.

Em Matemática e suas Tecnologias, o currículo estabelece que, para o desenvolvimento de algumas competências gerais básicas da BNCC, os modelos matemáticos são importantes instrumentos usados, incluindo ou não tecnologias digitais, para modelar e resolver problemas inseridos no cotidiano dos estudantes. Com relação à quinta competência, que aborda a Cultura Digital, afirma-se que ela pode ser uma grande aliada nas aulas de Matemática, produzindo tecnologias. São variados os recursos tecnológicos que o professor pode utilizar, como as plataformas digitais: *Flippity*, *Educaplay*, *Quizlet*, *Google Hangouts*, *Meet*, *Skype*, *Zoom*, *Microsoft Teams*, *BigBlueButton*, *Loom*, entre outros. Também há vários aplicativos e ferramentas tecnológicas, como *Kahoot*, *Plickers*, *Socrative*, *ClassDojo*, *Classcraft*, *Book Creator*, *Pear Deck*, *Mentimeter*, *Padlet*, *Flipgrid*, *Trello*. Esses diferentes recursos digitais podem qualificar ainda mais o trabalho pedagógico a ser desenvolvido em sala de aula.

Nos Itinerários Formativos por Área de Conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias foi concebido o Itinerário Formativo “Leituras de Mundo”. Consta o componente curricular obrigatório “Corporeidade Conectada”, com carga horária de 80 horas para o 3º ano do EM. Dentro desse componente, a Cultura Digital é desenvolvida por meio de vivências e estudos dos possíveis diálogos entre Cultura Digital, cultura corporal e estilo de vida ativo. No componente curricular obrigatório Arte e Contemporaneidade, com carga horária de 120 horas para o 3º ano, a Cultura Digital é abordada no objetivo de conhecimento Teatro, com o desenvolvimento da sociedade contemporânea e as artes: novas tecnologias, Cultura Digital, indústria cultural e cultura de massa.

A Cultura Digital articula-se com todas as áreas do conhecimento (Santaella, 2012), e sua inserção no currículo contribui para a construção de ações colaborativas que favorecem a inclusão e a participação crítica dos jovens na cibercultura. Reconfigurar as práticas pedagógicas conforme o cotidiano marcado pelas tecnologias digitais é propiciar espaços formativos com aporte nas vivências dos jovens, e também conceber novos jeitos de aprender, tanto dentro quanto fora do espaço escolar e, conseqüentemente, fortalecer o protagonismo desses sujeitos.

Em Linguagem e suas Tecnologias, no componente curricular Língua Estrangeira Instrumental, para os três anos do EM, o trabalho com a Cultura Digital expressa-se pela compreensão da língua estrangeira pelo viés do caráter global, considerando sua importância na sociedade contemporânea – “usos, usuários e funções” – bem como sua presença na Cultura Digital, culturas juvenis e em práticas de estudos e pesquisas.

Em Linguagem e suas Tecnologias, no componente curricular Arte, Comunicação, Mídia e Mercado, para o 2º e 3º ano, ocorre a experiência da linguagem audiovisual no desenvolvimento de conteúdos pautados nas manifestações culturais dos Territórios de Identidade e da Cultura Digital.

Ceará (CE)

O Documento Curricular Referencial do Ceará do EM (Ceará, 2021), instituído pela Resolução nº 497/2021 - CEE/CE, apresenta a Cultura Digital como uma das competências gerais da Educação Básica. O currículo faz uma relação das competências gerais mencionadas com as capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se

relacionar consigo mesmo e com os outros, denominadas competências socioemocionais. A Cultura Digital se relaciona com a competência socioemocional comunicação.

No componente de Língua Portuguesa, o currículo incrementa as práticas da Cultura Digital e das culturas juvenis, curadoria da informação e a inclusão de obras da tradição literária brasileira, assim como produções mais complexas da literatura contemporânea, indígena, africana e latino-americana.

Há um entendimento mais amplo quanto às linguagens, expande-se a discussão em torno da Cultura Digital, das culturas juvenis, dos novos letramentos e dos múltiplos letramentos. Tais termos evocam novas formas de interação social praticadas pelos humanos a partir das novas tecnologias e de sua imediata influência no cotidiano das pessoas, que, por sua vez, alteram seu modo de pensar, de (inter)agir no mundo. Nessa apreensão mais ampla, entende-se que uma análise linguística não pode se restringir aos aspectos formais da língua, mas que essa análise deva extrapolar esses limites, considerando, pois, os modos e os aspectos multissemióticos da linguagem humana e as relações contextuais emergentes do evento em que a expressão linguística ocorre.

Na matriz de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a Cultura Digital encontra-se na habilidade 3: “As humanidades no âmbito da sociedade da informação e da Cultura Digital”. Por fim, o documento apresenta exemplos de itinerários formativos integrados, dentre eles o itinerário *STEAM*. A proposta possui foco na integração de áreas do conhecimento, baseado na abordagem *STEAM*. O termo *STEAM* é um acrônimo, da língua inglesa, usado para designar a combinação das áreas de Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática. O que surgiu como uma forma de união de áreas de estudo separadas, atualmente é reconhecido como objetos de conhecimento que se integram em um novo campo de estudo. Um dos elementos do perfil do egresso caracteriza-se por, além de aproximar o estudante das questões que estão relacionadas às tecnologias digitais e à Cultura Digital, conectar-se ao projeto de vida do estudante nas áreas de Ciências, Engenharia, Artes & Design e Matemática.

O currículo possui uma matriz de Linguagens e suas Tecnologias com 7 competências específicas, das quais se destacam algumas habilidades que se relacionam com a Cultura Digital, tendo como cerne a exploração das TDIC, compreendendo seus princípios e funcionalidades, e sua utilização de modo ético,

criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos, além da avaliação do impacto das TDIC na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.

Na matriz de Matemática e suas Tecnologias, com 5 competências específicas, destaca-se o desenvolvimento de habilidades da matemática com a possibilidade ou não do uso de tecnologias.

Já na matriz de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, com 3 competências específicas, tem-se a realização de previsões, avaliação de intervenções e/ou construção de protótipos de sistemas térmicos que visem à sustentabilidade, considerando sua composição e os efeitos das variáveis termodinâmicas sobre seu funcionamento, considerando também o uso de tecnologias digitais que auxiliem no cálculo de estimativas e no apoio à construção dos protótipos. Avaliação, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais, de tecnologias e possíveis soluções para as demandas que envolvem a geração, o transporte, a distribuição e o consumo de energia elétrica, considerando a disponibilidade de recursos, a eficiência energética, a relação custo/benefício, as características geográficas e ambientais, a produção de resíduos e os impactos socioambientais e culturais. Investigar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprias das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e TDIC.

A matriz de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas entende que os conhecimentos elaborados podem subsidiar a reflexão sobre as relações dinâmicas e contribuir para a construção de vias alternativas de respostas para as questões problemáticas que se apresentam com as novas tecnologias comunicacionais, informacionais, química fina, robótica etc. Considerando a presença cada vez mais acentuada das tecnologias nos diversos âmbitos da sociedade, o aluno deverá, pois, compreender seus efeitos sobre o campo do trabalho, da cultura e da vida social. Ao mesmo tempo em que pode utilizá-las como meio necessário para solução de problemas nos vários contextos de sua vida, deverá refletir sobre suas implicações no presente, bem como sobre o tipo de sociedade que se pretende construir numa perspectiva de futuro.

O ensino da Sociologia deve considerar aspectos relevantes à compreensão da contemporaneidade. Nessa perspectiva, destacam-se o impacto e as modificações socioculturais produzidas pelas novas Tecnologias da Informação e Comunicação, como informadoras e formadoras de opiniões e como dimensão central das sociedades do século XXI. É impossível ignorar o avanço e a influência das TDIC no campo da educação, porquanto elas carregam em si uma atratividade que a escola, de um modo geral, não tem conseguido garantir. No ensino da Sociologia, os recursos tecnológicos devem ser pensados e analisados em suas dimensões pedagógicas e ideológicas, como instrumentos que podem elevar o nível cognitivo do aluno e como símbolo da sociedade pós-moderna, que busca nessas novas tecnologias reorganizar o trabalho e o trabalhador.

A prática do professor deve propor uma resignificação dessas tecnologias, que devem estar a serviço de uma mudança na concepção pedagógica. Deste modo, talvez se possa evitar uma prática de ensino tradicional e instrucionista supostamente renovadora, por conta da adoção destas novas tecnologias, mas conservadora, caso prepondere seu caráter tecnicista e instrumental. É importante que, nas Ciências Humanas, as Tecnologias da Informação sejam utilizadas para potencializar o aprendizado dos discentes, haja vista que grande parte dos objetos de conhecimento da área dialoga com essas tecnologias. As possibilidades que são permitidas pelas tecnologias de comunicação e informação, como mediadoras do ensino e da aprendizagem, também podem suscitar uma ampliação no espaço de aprendizagem para além da sala de aula. No ensino mediado por essas tecnologias, cabe ao professor mapeá-las na escola, buscar compreender de que forma e quando elas serão utilizadas, além de fomentar os usos das tecnologias como ferramentas que proporcionam interações em rede e que ampliam o universo das informações.

O laboratório de informática deve ser concebido como um espaço de criação, pesquisa e construção do conhecimento, que, juntamente com a internet, pode possibilitar a elaboração de material didático a ser utilizado tanto por discentes quanto por professores. O “como fazer” deve ser investigado por professores e alunas/os, de acordo com a realidade, tendo em vista que são poderosas ferramentas para a pesquisa e construção de conhecimento. O uso da biblioteca e da sala de informática deve ser feito com planejamento, atendendo aos conteúdos programados, para uma ação pedagógica mais efetiva.

Por fim, a matriz de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com 6 competências específicas, se propõe a utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, além de analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.

Em seu Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos – PAIF do Ceará, há uma orientação de acolhimento ao estudante que destaca o cuidado com o uso inadequado de tecnologias da informação e comunicação. O documento conta também com um projeto de incentivo e preparo para o ENEM. Uma das ações é o portal “Aluno Online”, que parte do pressuposto de que a educação, no atual contexto, deverá utilizar-se das TDIC, visto que estas poderão promover a ampliação dos repertórios didático-pedagógicos enquanto estratégias educacionais. É defendida uma educação híbrida que tenha como princípios as múltiplas aprendizagens, mobilizando a contextualização do currículo, inovação educacional para uma sala de aula receptiva/flexível para as/os estudantes e educadores, combinando diversas tecnologias educativas, com vistas a potencializar a educação na busca de promover o conhecimento e propiciar mais autonomia às/aos estudantes. Defende-se ainda o uso responsável das TDIC para apoiar as ações educativas, de forma a compreender que os novos arranjos comunicacionais apresentam vantagens e desvantagens, embora necessários em uma sociedade cada vez mais digital.

O plano defende a existência de Agentes de Gestão da Inovação Educacional, que são profissionais da educação com conhecimento no uso pedagógico de tecnologias e de metodologias educacionais, que auxiliarão gestoras/es escolares e professoras/es da rede pública estadual no planejamento e implementação de práticas pedagógicas envolvendo as TDIC, de forma a mobilizar espaços de cocriação e interlocução com os estabelecimentos de ensino, visando à construção de uma cultura educacional que incorpore novos valores e repertórios didáticos.

Por fim, o documento prevê a Aula Remota/Síncrona, que consiste em um tempo pedagógico com a proposição de uso do *Google Meet* como sala de aula síncrona/*on-line*, associado ao uso da plataforma *Google Classroom* para montar um ambiente virtual (sala de aula *on-line*), otimizar as estratégias didático-pedagógicas com a utilização dos dispositivos e dados móveis distribuídos para as/os estudantes, das plataformas digitais e demais TDIC disponíveis para a rede de ensino, bem como a ampliação da carga horária no âmbito do NEM. A referida aula remota/síncrona acontecerá nas escolas regulares de tempo parcial e deverá ocorrer no contraturno.

Distrito Federal (DF)

O Currículo em Movimento do Novo EM (Distrito Federal, 2020), aprovado pelo Parecer nº 112/2020 – CEDF, instaura a temática da Cultura Digital ressaltando o fato de os estudantes vivenciarem um espaço-tempo real e virtual concomitantemente, o que exige da educação e dos professores um olhar atento e sensível aos processos de ensino e aprendizagem centrados na interação de conhecimentos, saberes, Cultura Digital, além de outras possibilidades.

Para a área de Linguagens e suas Tecnologias, o documento dispõe que a área foi estruturada de modo que sejam contempladas as mais variadas práticas de linguagens, sobretudo de conteúdos digitais, uma vez que a interação social, por meio da internet, está presente no cotidiano da sociedade contemporânea. Esse ambiente digital possui cultura própria, e suas práticas linguísticas e comunicativas são elementos relevantes na formação dos jovens, uma vez que impactam suas vidas. Todavia, admite-se que, devido a um cenário não igualitário de acesso à internet e às TDIC, deve-se salientar que o trabalho pedagógico também pode ser oportunizado por intermédio de recursos analógicos, de maneira a contemplar os estudantes que não possuem acesso aos meios digitais.

O documento apresenta cinco objetivos gerais para a área de Linguagens. Relaciona-se com a temática estudada aquele que consiste em apreciar as manifestações linguísticas, estéticas e corporais presentes na Cultura Digital, analisando as potencialidades do meio digital para a produção e a divulgação de informações, exercitando a crítica aos conteúdos disponibilizados pelas mídias, a fim de interagir, de forma produtiva, com os conhecimentos publicizados digitalmente e estimular a contribuição autoral, dentro dos princípios da legalidade de autoria. Os objetivos gerais supracitados dão origem a objetivos específicos que foram agrupados

em seis unidades temáticas, dentre elas a denominada Linguagens e suas Tecnologias em Contextos de Cultura Digital.

Os objetivos de aprendizagem do currículo são pautados nas competências gerais e específicas da BNCC. É apresentado um objetivo de aprendizagem específico, denominado Língua Portuguesa em Contextos de Cultura Digital, que se subdivide em seis objetivos de aprendizagem, dos quais convém ressaltar: i) a análise, em textos de diferentes gêneros, de recursos verbais e não verbais (memes, gifs, infográficos, mapas mentais e conceituais, infozines, vlogs e blogs) utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos, para uma realidade mais ética nas relações interpessoais físicas e virtuais; e ii) checagem de informação e da web 2.0, para o desenvolvimento de uma atitude analítica e crítica diante da propagação da informação como mercadoria.

Além disso, é apresentado o objetivo de aprendizagem específico, denominado Linguagens e suas Tecnologias em Contextos de Cultura Digital e Língua Espanhola em Contextos de Cultura Digital, no qual ambos se subdividem em quatorze objetivos de aprendizagem, dentre os quais se sobressaem: a análise das TDIC na vida pessoal e social dos jovens, visando à formação de cidadãos munidos de reflexão social; o planejamento do uso das diversas plataformas de ferramentas digitais, a partir de uma participação fundamentada e ética, quanto à criação cultural para o engajamento social, propiciando uma visão crítica do indivíduo; avaliação crítica do processo histórico dos jogos eletrônicos (preconceitos, estereótipos e relações de poder); análise de diferentes gêneros digitais (tradutores online, dicionários virtuais, mensagens instantâneas), com o objetivo de acessar a informação e ampliar a capacidade de comunicação; e o desenvolvimento de recursos digitais (aplicativos, sistemas, gráficos para mapeamentos de dados), de modo a contribuir, de forma criativa e significativa, com o aprimoramento de questões relacionadas ao bem-estar da comunidade na qual o estudante está inserido.

Em Matemática e suas Tecnologias, constata-se que a educação, pela dinamicidade de sua natureza, transforma-se e aprimora-se, visando a acompanhar essas mudanças e atender aos imperativos determinados pela vida moderna, na qual a tecnologia é usada diariamente. Sendo assim, a tecnologia vinculada ao processo de ensino e aprendizagem torna-se poderosa ferramenta para a construção de conhecimentos no âmbito da Matemática.

Enfatiza-se ainda a importância das tecnologias digitais para o ensino da Matemática – em especial, no que diz respeito à investigação matemática e ao desenvolvimento do pensamento computacional. O uso da tecnologia integrada ao currículo pode ser um importante subsídio para o ensino, buscando sanar as dificuldades de aprendizagem, uma vez que possibilita torná-lo mais atrativo e significativo para os estudantes. No entanto, o uso das tecnologias, por si só, não garante um ensino inovador, pois elas também podem reproduzir processos formais e repetitivos de aprendizagem.

O Plano de Implementação do Novo EM da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, no que tange à Cultura Digital, apenas afirma que o principal objetivo do percurso de elaboração do currículo do NEM no DF foi torná-lo “instrumento promotor da inclusão, dos valores democráticos e sustentáveis, do protagonismo juvenil e do uso consciente e produtivo das novas tecnologias, concebido para ressignificar os processos de ensino e de aprendizagem.”

Espírito Santo (ES)

O Currículo do EM (Espírito Santo, 2020), aprovado pela Resolução nº 5.777/2020 - CEE/ES, aborda a concepção de Cultura Digital e sua implementação nas diversas áreas do conhecimento, com destaque para o uso das TDICs como ferramentas pedagógicas. A Cultura Digital é concebida como uma competência essencial para a formação dos estudantes, integrando práticas sociais e educativas. O documento destaca a importância de contribuir para uma formação crítica, desenvolvendo nos estudantes a capacidade de interação, criação e consumo de TDIC de maneira ética e reflexiva. A utilização das TDIC é vista como um meio de integrar o aprendizado à realidade do estudante, promovendo a autonomia, o protagonismo e a estimulação para a criação de *podcasts*, vídeos e apresentações digitais que abordem temas curriculares.

A área de Linguagens e suas Tecnologias utiliza a Cultura Digital e as TDICs para ampliar a comunicação e desenvolver multiletramentos. A proposta visa incentivar os estudantes à criação de conteúdo digital, promovendo habilidades essenciais no mundo contemporâneo. Destacam-se, como propostas de desenvolvimento da Cultura Digital, a criação de *blogs* e *podcasts* para abordar questões sociais ou literárias, integrando elementos como imagens, áudio e vídeo; o

uso de redes sociais e plataformas de *streaming* para análise de discursos e narrativas; e o uso de editores colaborativos.

Em Matemática e suas Tecnologias, a Cultura Digital é explorada como ferramenta para modelagem, análise de dados e resolução de problemas complexos. As TDICs facilitam o ensino de conceitos abstratos e conectam a disciplina a aplicações práticas. Destacam-se, como exemplos, o uso de *softwares* como o GeoGebra, que permitem a visualização de gráficos e a exploração de propriedades geométricas, como a relação entre ângulos e lados em triângulos; e planilhas eletrônicas, que podem ser usadas para criar gráficos, analisar tendências e interpretar resultados.

A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas busca integrar a Cultura Digital para desenvolver o pensamento crítico sobre fenômenos históricos e sociais. As TDIC são concebidas como ferramentas para investigar e contextualizar transformações culturais, econômicas e políticas.

Em Ciências da Natureza e suas Tecnologias, a Cultura Digital é desenvolvida na condução de experimentos, simulações e análises que facilitam a compreensão de fenômenos naturais e tecnológicos. O objetivo é conectar o aprendizado às questões globais, como mudanças climáticas e sustentabilidade.

Os itinerários formativos destacam a integração da Cultura Digital com a prática educacional, preparando os estudantes para desafios futuros. A Cultura Digital é integrada de forma significativa nas diferentes áreas do conhecimento, promovendo o desenvolvimento de competências críticas, éticas e criativas. Cada área adapta o uso das tecnologias às suas particularidades, conectando os estudantes ao mundo digital e oferecendo uma formação alinhada às demandas contemporâneas.

Goiás (GO)

O Documento Curricular para Goiás – Etapa EM (Goiás, 2021), aprovado pela Resolução nº 07/2021 - CEE/GO, menciona a expressão Cultura Digital apenas como sendo uma das competências da BNCC. Contudo, ao analisar o documento, é evidente o espaço dedicado às TDIC. Enfatiza-se que as TDIC são uma possibilidade de recurso no processo de ensino e aprendizagem; elas perpassam, ressignificam e fortalecem todas as áreas do conhecimento, tornando-se um recurso fundamental e inovador para toda a comunidade escolar.

Na área de Linguagens e suas Tecnologias, há uma seção intitulada: Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). As TDIC são consideradas importantes ferramentas de (re)conhecimento das práticas de linguagem, de compreensão dos elementos que envolvem a aprendizagem nos campos científicos, culturais, laborais, pessoais e coletivos. Ainda, elas podem auxiliar no engajamento e na integração dos estudantes, por poderem atuar, de maneira crítica, em diversos campos da vida social e cultural.

Mesmo sem citar a Cultura Digital, o documento expõe que, para se alcançar esta competência, as TDIC devem ser consideradas. O processo pode perpassar por três etapas: alfabetização, letramento e fluência digital. Essas etapas se assemelham com os eixos que constituem a Cultura Digital. O documento atenta-se para o fato de que, uma vez reconhecidas e compreendidas (de modo crítico) as funcionalidades dos elementos que compõem as TDIC, é possível oferecer aos estudantes caminhos para uma atuação crítica, nos quais os conhecimentos adquiridos podem ser aplicados, avaliados e ressignificados.

Uma questão pertinente levantada é que, no ambiente escolar, a reflexão sobre o uso das TDIC deve ultrapassar os processos de conhecimento, compreensão e aplicação das ferramentas tecnológicas. Em vista disso, é papel da escola discutir ética na sociedade da informação, a capacidade de adaptação às mudanças constantes, bem como a tomada de consciência do presente. Pelo fato de as TDIC proporcionarem aos estudantes uma vasta quantidade de informações, confere-se a eles o uso da capacidade crítica e reflexiva para interpretar, analisar e avaliar o contexto e as particularidades das narrativas apresentadas, bem como a capacidade de articular e argumentar sobre as diversas perspectivas que envolvem os fatos. Por fim, pondera-se que não adianta introduzir tais tecnologias sem planejamento, sem conhecer as vantagens e limitações que essas ferramentas podem oferecer.

Nos componentes curriculares da área de Linguagens e suas Tecnologias, o de Artes aponta que, para sua efetivação no ambiente escolar, algumas demandas são necessárias para sua prática, incluindo estruturas físicas adequadas, como a disponibilidade de novas tecnologias, internet e multimídia, e seus espaços de compartilhamento e convívio. O de Educação Física considera o manuseio das TDIC para evoluir no aprendizado, produzindo conhecimentos sobre as práticas corporais por meio dos conhecimentos científicos.

Em Língua Inglesa, considera-se que, com a inserção das TDIC e o uso da internet a serviço da educação, a aprendizagem da língua inglesa possa ser potencializada, ficando a cargo do professor utilizá-las de forma reflexiva e ativa, com o uso de apps que promovam seu aprendizado nas línguas, juntamente com as outras disciplinas, conscientizando e encorajando seus/suas aprendizes quanto à importância de uma língua adicional para sua vida social e profissional. No componente Língua Portuguesa, considera-se o conhecimento contextualizado, que é a relação que se busca entre os objetos culturais que se expressam por meio das múltiplas linguagens, como as novas tecnologias de informação, o ambiente virtual e o hipertexto, e de manifestações artísticas, como a dança, a pintura, o teatro e a fotografia. Isso implica formação para o mundo do conhecimento, onde os atos cognitivos são vetores para compreensão e transformação da realidade.

Um detalhe notável do currículo é a presença de um Glossário de TDIC, para a área de Linguagens, que apresenta o significado de dezenas de palavras/expressões da área de tecnologia, sugestões de ferramentas e possibilidades de temas transversais.

A área de Matemática e suas Tecnologias aponta que, para pensar e planejar o ensino em seus diversos aspectos, é necessário compreender que o estudante do século XXI está em constante transformação e inserido em um contexto em que as tecnologias se tornaram parte vital de sua rotina, com um amplo fluxo de informações difundidas velozmente. Por fim, destaca-se o desenvolvimento de habilidades da Matemática com a possibilidade ou não do uso de tecnologias.

A área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias reconhece que, contemporaneamente, os impactos positivos gerados pelos estudos na área podem ser percebidos nos medicamentos que salvam vidas, nas tecnologias inseridas nos lugares de socialização e trabalho, na comunicação e na infinidade de outras aplicações que irão moldar, inclusive, a maneira como o mundo é interpretado. As TDIC são abordadas na perspectiva do uso de tecnologias sustentáveis que gerem menor impacto à sociedade e ao meio ambiente; utilização de equipamentos e tecnologias da área de saúde para reafirmar a importância de pesquisas científicas no campo das Ciências da Natureza; compreensão das tecnologias contemporâneas e avaliação de seus impactos sociais, culturais e ambientais, dentre outros.

Em seu Plano de Implementação do Novo EM, o estado de Goiás reconhece que as TDIC podem auxiliar no engajamento e na integração dos estudantes, por

poderem atuar, de maneira crítica, em diversos campos da vida social e cultural. Para se alcançar esta competência, é importante considerar que o processo pode perpassar por três etapas: alfabetização, letramento e fluência digitais. A primeira etapa caracteriza-se pelo conhecer, compreender e fazer uso básico e instrumental dos recursos digitais.

No segundo momento, o letramento digital caracteriza-se por entender os processos de uso e de produção básica das TDIC, aplicando, avaliando e criando conteúdo ou recursos tecnológicos.

Por fim, a fluência digital se materializa quando, uma vez reconhecidas e compreendidas (de modo crítico) as funcionalidades dos elementos que compõem as TDIC, é possível oferecer ao/à estudante caminhos para uma atuação crítica, nos quais os conhecimentos adquiridos podem ser aplicados, avaliados e ressignificados. Essas três etapas supracitadas vão ao encontro dos elementos que compõem a Cultura Digital, sendo eles o letramento digital, a cidadania digital e a tecnologia e sociedade.

Maranhão (MA)

O Documento Curricular para o Território Maranhense - EM (Maranhão, 2021), aprovado pela Resolução nº 313/2021 - CEE/MA, inicia a abordagem sobre a Cultura Digital apresentando as competências gerais da BNCC e como essas competências podem ser avaliadas. O documento conceitua a Cultura Digital conforme a BNCC e aponta que, para avaliar o desenvolvimento da competência relacionada à Cultura Digital, deve-se ampliar o contato com ferramentas digitais, multimídia e linguagem digital, além de usar, com qualidade social e ética, os elementos constitutivos da Cultura Digital.

A área de Linguagens e suas Tecnologias compreende que, muito por efeito das novas tecnologias da informação e da comunicação, os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição.

Em Matemática e suas Tecnologias, entende-se que os conhecimentos matemáticos mobilizados no currículo devem embasar as ações investigativas dos estudantes, auxiliando-os nas tomadas de decisões, sempre observando as questões éticas envolvidas em diversos temas presentes na sociedade atual, como, por exemplo, nas tecnologias. Ainda, por meio da abordagem transversal de temas

contemporâneos, espera-se que os estudantes compreendam questões diversas, tais como, a partir do território em que vivem, busquem compreender e utilizar as novas tecnologias digitais, contribuindo para a formação integral do estudante como ser humano. Essa é uma das funções sociais da escola, ou seja, o maior objetivo de todos é fazer com que o estudante reconheça e aprenda reconhecendo e aprendendo temas que são relevantes para sua atuação na sociedade.

Na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, uma das competências a serem desenvolvidas se refere a propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação.

Em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, destaca-se que, no contexto da globalização e território, há a transmissão de um sentimento de que o homem não possui território, pois, com as tecnologias da informação e comunicação, ele pode estar em vários locais ao mesmo tempo, ou seja, existe uma “multiterritorialidade”, havendo uma sobreposição de territórios, em um processo constante de “desterritorialização e reterritorialização”. O documento menciona, ainda, que a globalização está cada dia mais desenvolvida, no sentido de que informações, produtos, tecnologias e outros elementos circulam cada vez mais. No entanto, fomenta-se vertiginosamente a ideia de que ela é perversa, por aprofundar o abismo existente entre fronteiras.

Com relação aos procedimentos metodológicos e à avaliação dessa área do conhecimento, entende-se que se faz necessário o uso de diferentes linguagens como forma de favorecer a aprendizagem, em seus diferentes ritmos, para uma juventude plural e singular, questionadora, criativa e de nativos digitais. Busca-se desenvolver a capacidade de mobilização de diferentes linguagens pelo estudante, a partir de linguagens textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas, entre outras, como forma de priorizar o diálogo com o outro e com as novas tecnologias.

O documento apresenta uma seção destinada à temática da formação docente para a implementação do novo currículo, levando em consideração a utilização de tecnologias digitais de informação como recurso administrativo ou pedagógico das formações, para produzir conhecimentos e potencializar aprendizagens.

No itinerário formativo de Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra, a temática estudada é evidenciada com o entendimento de que o mundo tecnológico emergiu com a transformação digital que incorporou a inteligência artificial, painel análogo, big data, machine learning, IoT (Internet das Coisas), robôs autônomos colaborativos, realidade aumentada etc., implementados no setor industrial, no conhecimento e compartilhamento de informação. Os cursos, profissões e campos de atuação desse itinerário formativo estão profundamente ligados à aplicação da ciência e ao desenvolvimento de tecnologias – elementos fundamentais para o desenvolvimento econômico e social de todo o país.

Por fim, o currículo traz a ideia de que os conhecimentos essenciais, as competências, habilidades e aprendizagens transversais estão presentes nos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), que devem ser contemplados por todas as disciplinas e áreas das etapas e das modalidades da Educação Básica. Dentre eles, na macroárea dos direitos humanos, destaca-se o TCT denominado Educação Digital, que aborda: pegadas digitais, cidadania digital e o uso seguro da internet.

O Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos – PAIF do Maranhão realiza a oferta dos itinerários formativos na modalidade EAD. No sentido de consolidar a oferta desse formato, a SEDUC/MA realiza, desde o ano de 2021, formação de professores para o uso de tecnologias nas aulas síncronas e assíncronas, além de fortalecer a utilização das ferramentas G-Suite. Nessa mesma perspectiva, a fim de corroborar com as ações de desenvolvimento das práticas docentes para utilização desses instrumentos, foi elaborado e distribuído para os docentes um guia de orientações sobre o ensino remoto.

Mato Grosso (MT)

O Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Etapa do EM (Mato Grosso, 2020), aprovado pelo Parecer Pleno nº 031/2020 – CEE/MT, oferta a etapa do EM nas seguintes propostas: Programa de EM Inovador (ProEMI), o EM Integrado à Educação Profissional (EMIEP) e as Escolas de Educação em Tempo Integral. A *Cultura Digital* manifesta-se no ProEMI, que é um programa que visa à ampliação da carga horária e traz como fundamento a efetivação do ensino mediante o desenvolvimento de projetos inovadores, que podem ser realizados através de oito macrocampos, dentre eles a Comunicação e Uso de Mídias e a *Cultura Digital*. O

principal objetivo dessa oferta é auxiliar no fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem do estudante.

Destaca-se que, nessa etapa da Educação Básica, o estudante demonstra interesses relacionados ao mundo do trabalho, bem como pela sua maior participação na vida social, pelas experiências das práticas de linguagem adquiridas e pelos conhecimentos acumulados nas etapas anteriores. Esse processo permite que ele aprofunde seus interesses em áreas específicas de conhecimento, considerando que essas práticas são mediadas pelas tecnologias disponíveis, como as TDIC. As tecnologias digitais, somadas à multiplicidade das linguagens, auxiliam no desenvolvimento do protagonismo e da autoria na vida social.

O currículo também aborda a etapa do EM na Educação Escolar Indígena, dedicando uma seção para as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e Saberes Indígenas. Nela, é discutido que as tecnologias digitais da informação e comunicação devem estar inseridas no ambiente educativo na Escola Indígena, proporcionando um diálogo intercultural aos estudantes. Considera-se que, no EM, as mídias são instrumentos de valorização dos saberes, corroboram para a elaboração de textos mais complexos, como narrativas com desenhos e grafias indígenas que enfatizam a cultura de cada povo. Além da Formação Geral, o currículo das Escolas Estaduais Indígenas que ofertam o EM é composto por Itinerário Formativo que engloba quatro unidades curriculares. Destaca-se a área de Conhecimento em Ciências e Saberes Indígenas (CSI), que é composta por vários componentes, entre eles o de Tecnologias Indígenas.

Na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, as TDIC são evidenciadas nas competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes. Como exemplo, pode-se citar o uso de tecnologias digitais que auxiliem no cálculo de estimativas e no apoio à construção dos protótipos de sistemas térmicos que visem à sustentabilidade; planejamento e divulgação de propostas de intervenção local, regional ou global para diferentes formas de poluição e descarte indevido de resíduos, utilizando ou não diferentes TDIC; interpretação, com ou sem o uso das TDIC, para debater as possíveis soluções de demandas que envolvam a geração, o transporte, a distribuição e o consumo de energia elétrica, dentre outros.

Na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, tem-se a pretensão de possibilitar que o estudante entenda a sociedade em que vive como fruto da ação humana, bem como que ele entenda os processos de socialização e coletividade,

refletindo e problematizando as mudanças advindas das tecnologias no desenvolvimento e na estruturação da sociedade. O documento reconhece que as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas produzem “tecnologias sociais”, que remetem a propostas inovadoras de desenvolvimento (econômico, social ou ambiental), visando à solução de problemas como: melhorar o saneamento básico, demanda por água potável, alimentação, educação, energia, habitação, renda, saúde e meio ambiente etc.

Ainda, reconhece-se que cabe a essa área realizar a reflexão sobre como as tecnologias interferem na realidade social e cultural, discutindo seu papel, sua relação com a produção e o consumo, percepção do tempo e valores, fluidez e comunicação global. Mediante o exposto, o currículo considera que as TDIC exercem influência nas relações sociais. Dessa maneira, é necessário assegurar aos estudantes o uso consciente e crítico dessas novas mídias digitais, explorando também as suas potencialidades, enquanto instrumentos que podem favorecer o desenvolvimento do conhecimento e da convivência social no mundo contemporâneo. Por fim, a temática estudada encontra-se materializada em diversas competências específicas da área, seja em alguma habilidade ou em objetos do conhecimento.

Em Linguagens e suas Tecnologias, considera-se que as TDIC, somadas à multiplicidade das linguagens, auxiliam no desenvolvimento do protagonismo e da autoria na vida social dos estudantes. A temática estudada encontra-se materializada em diversas competências específicas da área, seja em alguma habilidade ou em objetos do conhecimento. Entre as quais, pode-se citar: explorar as TDIC, compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos; e avaliar o impacto das TDIC na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.

Ainda, em Matemática e suas Tecnologias, a temática estudada é identificada quando o documento reconhece que a escola contemporânea possui um enorme desafio, que é decorrente do advento da globalização e do avanço das TDIC. Houve a chegada de uma nova geração de estudantes, definida como geração Y ou nativos digitais. Essa geração levou as escolas a reexaminar seus métodos pedagógicos de modo a contextualizar o conhecimento, tornando as aulas mais significativas e interessantes para os estudantes. Ao citar diversas pesquisas, é reconhecido que

investigações realizadas na área da educação elucidam que as TDIC podem contribuir significativamente para a construção do conhecimento matemático. Por fim, a temática encontra-se presente na seção das competências específicas da área, seja em alguma habilidade ou em objetos do conhecimento.

Por fim, são apresentadas algumas propostas de eletivas e trilhas de aprofundamento que se relacionam com as tecnologias: i) Juventude conectada em ação; ii) Mercado digital e comunicação; iii) Modelagem e implementação de banco de dados.

Mato Grosso do Sul (MS)

O Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul – Etapa do EM (Mato Grosso do Sul, 2021), aprovado pelo Parecer nº 004/2021 - CEE/MS, cita a Cultura Digital em diversas partes do seu documento. Ainda na introdução, é apresentado que as TDIC estão em evidência, e seus reflexos em sala de aula, igualmente. Porém, entende-se que só a presença da tecnologia não é suficiente. Dessa maneira, pensando na Cultura Digital, o documento apresenta a proposta de uma escola que proporcione o letramento digital e que é preciso, além de conhecer, saber utilizar as ferramentas digitais a seu favor e para o bem da comunidade, com intencionalidade.

O documento possui uma seção que aborda diversos temas contemporâneos, entre eles um item dedicado à Cultura Digital. Sendo assim, o currículo apresenta a Cultura Digital como tema contemporâneo relevante que deve ser vivenciado nas escolas da rede. Assume-se, assim, que é necessário promover, nas escolas, estratégias em que as TDIC se tornem um instrumento capaz de incentivar o desenvolvimento de novas soluções para resoluções de problemas, potencializando a aprendizagem dos estudantes e impulsionando a qualidade e a equidade da educação pública.

Defende-se que é preciso abrir as portas à comunidade para entender as aproximações e os afastamentos entre espaços escolares e Cultura Digital. Uma mudança de atitude diante das tecnologias significa passar a encará-las como ferramentas de transformação da escola e, conseqüentemente, da sociedade.

Na área de Linguagens e suas Tecnologias, o currículo afirma que todas as sugestões didáticas oferecem ao menos uma forma de materialização do conhecimento, a partir de uma produção que explore as linguagens verbal, corporal, visual e/ou sonora, explorando, assim, diferentes semioses e empregando, em

diversas ocasiões, as ferramentas próprias da Cultura Digital. Ainda, ao propor a aprendizagem de Língua Inglesa por área de conhecimento, objetiva-se que os estudantes explorem as diversas situações de uso da língua, especialmente na Cultura Digital, ampliando sua capacidade discursiva e de reflexão, a partir da contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação.

Em Ciências da Natureza e suas Tecnologias, entende-se que é possível abordar metodologias que desenvolvam a Cultura Digital, a argumentação e a comunicação, através de temas como desenvolvimento sustentável, equipamentos eletrônicos, geração de energia, nanotecnologia, inteligência artificial, metrologia, entre outros, contemplando produções de novos textos, materiais digitais, uso de fóruns e debates em ambientes virtuais.

A área de conhecimento Matemática e suas Tecnologias defende a proposição de metodologias de aprendizagem que contribuam com a formação global do estudante, uma vez que o coloca frente a situações reais, envolvendo objetos de conhecimento e TDIC, para posicionar-se de forma crítica, exercendo o protagonismo ao compreender e solucionar problemas da realidade. Ainda, o uso das TDIC deve estar ligado à aprendizagem da matemática, pois parte dos estudantes encontra-se imersa no mundo digital, utiliza redes sociais, produz vídeos, dentre outros. Assim, o estudante deve ser também protagonista no estudo da matemática com o uso da internet ou de softwares. Com isso, é possível uma investigação matemática, juntamente com o pensamento computacional, por meio da interpretação e elaboração de algoritmos, possibilitando aos estudantes um aprofundamento e uma ampliação de sua aprendizagem, consolidando sua autoestima e autonomia.

Na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o objeto de estudo encontra-se presente em diversas competências específicas da área, seja em alguma habilidade ou objeto do conhecimento, como a utilização das linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e TDIC de forma crítica, significativa, reflexiva e ética; e a possibilidade de aprofundar a questão da segurança no uso das TDIC e compreensão de suas consequências danosas nos contextos políticos e de relações sociais, que acabam por disseminar fake news, propondo soluções para o melhor uso das tecnologias digitais.

Minas Gerais (MG)

O Currículo Referência de EM do Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais (Minas Gerais, 2021), aprovado pelo Parecer nº 192/2021 - CEE/MG, desenvolve a competência Cultura Digital explorando a sua concepção e suas aplicações nas diversas áreas do conhecimento, além dos itinerários formativos que contemplam a temática.

Com relação à concepção, a Cultura Digital é apresentada como a capacidade de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de maneira crítica, significativa, reflexiva e ética. Este conceito está diretamente ligado às práticas sociais e escolares, promovendo comunicação, acesso à informação, produção de conhecimento e protagonismo dos estudantes.

No desenvolvimento da Cultura Digital no currículo, as TDIC são integradas às áreas do conhecimento como ferramentas pedagógicas e culturais que permitem a resolução de problemas, a comunicação eficaz e a criação de conteúdos. As TDIC são utilizadas ainda para expandir os métodos de ensino, estimular o pensamento crítico e preparar os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo.

Na área de Linguagens e suas Tecnologias, é enfatizado o uso de TDIC para promover a leitura, escrita e os multiletramentos. É estimulada a produção de conteúdos digitais e a interação em plataformas colaborativas, valorizando a criatividade e a autoria dos estudantes.

No desenvolvimento da Cultura Digital, a área de Linguagens e suas Tecnologias propõe estimular a criação de textos multimodais, como blogs, podcasts e vídeos, permitindo aos estudantes desenvolverem habilidades criativas e comunicativas. Ainda, ferramentas como aplicativos de aprendizado de idiomas e editores de texto colaborativos são sugeridos. O currículo incentiva a leitura crítica de notícias online, desmistificando informações falsas e promovendo a cidadania digital.

Na área de Matemática e suas Tecnologias, a Cultura Digital é desenvolvida por meio de softwares matemáticos e com o desenvolvimento de habilidades lógicas, raciocínio e simulações que conectam a matemática ao cotidiano.

Na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a Cultura Digital é desenvolvida na promoção de reflexões sobre as mudanças sociais causadas pela digitalização. Ferramentas digitais são empregadas para análise de dados históricos e sociais, incentivando debates críticos.

Na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, a Cultura Digital é identificada no uso de TDIC em experimentações científicas e análises ambientais.

São promovidas práticas que conectam as ciências da natureza às inovações tecnológicas e à sustentabilidade.

Nos itinerários formativos que integram a Cultura Digital, destacam-se: o denominado “Processos Criativos”, que visa incentivar o uso de TDIC para produção artística, desenvolvimento de aplicativos e exploração de soluções digitais para problemas contemporâneos, e os denominados “Empreendedorismo” e “Mediação Sociocultural”, que objetivam promover a criação de iniciativas digitais para inclusão social e inovação no mercado de trabalho.

A Cultura Digital no currículo de Minas Gerais transcende o uso instrumental de tecnologias, sendo incorporada como elemento essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes. Ela permeia todas as áreas do conhecimento, conectando o aprendizado às demandas da sociedade contemporânea. Os itinerários formativos reforçam esse compromisso, oferecendo caminhos específicos para que os estudantes se tornem protagonistas no mundo digital, desenvolvendo habilidades éticas, críticas e criativas.

Pará (PA)

O Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa EM (Pará, 2021), aprovado pela Resolução nº 148/2021 – CEE/PA, inicia a abordagem da *Cultura Digital* definindo-a como uma das Competências Gerais da Educação Básica, tendo como propósito o desenvolvimento do estudante em comunicar-se, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. Tendo ainda, como expectativa de aprendizagem, que o estudante domine o universo digital, sendo capaz de fazer um uso eficaz e ético das tecnologias existentes e de compreender o pensamento computacional e os impactos da tecnologia na vida das pessoas e da sociedade.

O currículo possui uma nucleação da formação, que se constitui pela organização curricular das nucleações: formação geral básica e formação para o mundo do trabalho. É levado em consideração as variadas formas e significados que o trabalho assumiu pelas sociedades humanas, que precisam ser reconhecidas e discutidas pelos estudantes do EM, visto que as mudanças na base produtiva da sociedade capitalista atual, com novos modos de produção, os grandes avanços das tecnologias e a exigência cada vez mais acelerada em busca da inovação, vêm reconfigurando o trabalho para atender às necessidades da sociedade de hoje. Com

relação às TDIC, algumas discussões devem ser realizadas. Pode-se citar: “Qual o impacto da tecnologia nas relações humanas?”, “O que nos liberta e o que nos limita no uso que fazemos da tecnologia?”, “O que é público e o que é privado em um mundo digital?”.

Ainda, é previsto no documento o Sistema Educacional Interativo (SEI), que utilizará as TDIC para a oferta do EM Regular Presencial Mediado por Tecnologias às comunidades do campo, das florestas e dos rios dos municípios paraenses. O grande impacto representado na mediação tecnológica consiste na implementação da interatividade em tempo real. A ação do professor como mediador de conhecimentos e saberes, ao invés de representar um mero transmissor do conhecimento, propicia uma aprendizagem mais lúdica, contextualizada, colaborativa e, conseqüentemente, interativa por excelência, com a participação ativa dos alunos. Convém destacar que os tempos atuais denotam que a realidade midiática está presente no cotidiano, representada por redes de computadores, redes sociais interativas e a realização de *lives* e reuniões *online*.

Ressalta-se a importância de retomar e ressignificar as aprendizagens no EM, a fim de proporcionar ao educando conhecimentos sobre as tecnologias educacionais, além de oferecer condições para uma interação crítica com as diferentes fontes de informação.

Nos Campos de Saberes e Práticas do Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas, é admitido que a complexidade dos usos da língua se expandiu socialmente e está inserida na *Cultura Digital*. Ainda, ao citar a competência *Cultura Digital*, compreende-se que ela não é uma novidade no cenário da educação brasileira, posto que a sociedade se encontra na era da informação e das TDIC, que têm transformado a forma de comunicação, causando efeitos em todos os setores da sociedade.

Na área de Linguagens e suas Tecnologias, uma das habilidades a serem desenvolvidas é a avaliação dos impactos positivos e negativos do uso das TDIC na formação integral do sujeito e em suas práticas sociais, na busca de fontes confiáveis e seguras.

Na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, destaca-se a importância do laboratório de informática ao fazer referência às TDIC, como um espaço de criatividade que desenvolva práticas pedagógicas que resultem em uma aprendizagem que pode levar à autonomia do estudante, visto que as mídias são

meios que facilitam a comunicação, sejam televisivas, digitais, impressas ou virtuais. Esses laboratórios podem auxiliar no desenvolvimento de aulas práticas utilizando simuladores, sites de pesquisa, mídias digitais; utilizar ambientes virtuais como museus, unidades de conservação, sistemas de tratamento, entre outros. É defendido que o professor não restrinja o uso da tecnologia em ambientes de aprendizagem e que ele deve se tornar mediador da análise e estudo dessas ferramentas digitais, estimulando o uso crítico, criativo e responsável.

A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas reconhece que, para o desenvolvimento de algumas aprendizagens, do protagonismo juvenil e para a construção de uma atitude ética, é preciso utilizar recursos didáticos diversos, dentre eles as TDIC.

Por fim, a área de Matemática e suas Tecnologias propõe temáticas para seus projetos integrados e campos eletivos, em que as dimensões do trabalho, das ciências e tecnologias e a cultura se articulem para atender aos objetivos de formação de sujeitos.

Paraíba (PB)

A Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o EM (Paraíba, 2020), aprovada pela Resolução nº 296/2020 – CEE/PB, abarca a Cultura Digital na Trilha do Itinerário por Componente/Ano, especificamente nos componentes curriculares de Geografia nos três anos do EM e de História no 1º ano. A temática é mencionada nas Competências Essenciais para nortear a Unidade Curricular, relacionando-se com as Competências Gerais da Formação Básica, na qual se espera que os estudantes utilizem as TDIC de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares), ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.

Ressalte-se que os meios digitais podem ser uma ferramenta metodológica bastante eficaz tanto na busca de materiais, na projeção de atividades, quanto na criação e na avaliação. O uso de câmeras, gravadores e projetores, dependendo das condições da escola ou dos profissionais envolvidos, pode ser utilizado, estando em consonância com o mundo vivido.

Dentre as habilidades a serem desenvolvidas na área de Linguagens e suas Tecnologias, pode-se citar a capacidade de avaliar o impacto das TDIC na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas

de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital. O documento apresenta alguns recursos tecnológicos que podem ser utilizados como ferramentas de apoio, dentre eles: *Kahoot*, *Kanban*, *Padlet*, *Jamboard*, *Canvas*, *Mentimeter*, entre outros.

Destaca-se que esses suportes tecnológicos podem ser utilizados para dinamizar a aprendizagem, oportunizando aos estudantes uma nova maneira de aprender. É proposta a utilização de meios digitais (criação de páginas digitais, sites, blogs, *vlogs*, poemas digitais) para a ampliação das produções e da criatividade dos estudantes. Por fim, percebe-se que, dentre os objetivos de aprendizagem propostos, a Cultura Digital é contemplada no momento em que se espera do estudante a atuação de forma ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, *memes*, *gifs*, *remixes* variados, dentre outros, em redes sociais ou outros ambientes digitais.

Na área de Matemática e suas Tecnologias, é compreendido que, na etapa do EM, é primordial o desenvolvimento de habilidades com uma visão integrada da matemática com as outras áreas do conhecimento e aplicada à realidade do estudante, que é massivamente impactado pelos avanços tecnológicos e pela potencialidade das mídias sociais. Deve-se destacar, por exemplo, a utilização de TDIC, seja para a investigação científica — em especial a investigação matemática —, seja para dar seguimento ao desenvolvimento do pensamento computacional. Como exemplo de habilidades específicas a serem desenvolvidas, destaca-se o planejamento e execução de ações envolvendo a criação e a utilização de aplicativos, jogos, planilhas para o controle de orçamento familiar, simuladores de cálculos de juros compostos, dentre outros, para aplicar conceitos matemáticos e tomar decisões, e utilizar de forma significativa e reflexiva as TDIC básicas.

Em Ciências da Natureza e suas Tecnologias, destaca-se a possibilidade de utilização de dispositivos e aplicativos digitais (como *softwares* de simulação e de realidade virtual, entre outros) para analisar as diversas formas de manifestação da vida em seus diferentes níveis de organização, bem como as condições ambientais favoráveis e os fatores limitantes a elas, e a divulgação dos resultados de análises, pesquisas e/ou experimentos por meio de diferentes linguagens, mídias e TDIC, de modo a participar e/ou promover debates em torno de temas científicos e/ou tecnológicos de relevância sociocultural e ambiental.

Ainda, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, é ressaltado que, atualmente, o mundo está eivado de mídias. Assim, é fundamental que haja estímulo à alfabetização e cidadania digital, com base em uma pauta inclusiva para jovens e adultos. No componente curricular de História, destaca-se o objetivo de aprendizagem que visa historicizar a tecnologia, destacando as TDIC, debatendo conceitos e aperfeiçoamentos ao longo da história e posicionando-se, de maneira ética, sobre seus usos.

Por fim, o documento curricular esclarece que as ferramentas digitais não são a única forma de promover engajamento e motivação, e sim possibilidades metodológicas a serem acrescentadas aos métodos já exitosos, tradicionais ou inovadores, utilizados no alcance da aprendizagem significativa. Todos os recursos são louváveis quando se pretende guiar a aprendizagem pautada na intencionalidade da formação integral dos estudantes enquanto sujeitos de direitos.

Pernambuco (PE)

O Currículo de Pernambuco – EM (Pernambuco, 2021), aprovado pelo Parecer nº 007/2021 - CEE/PE, em suas concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem, avalia que as mudanças tecnológicas e seus avanços ininterruptos têm promovido mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem. As TDIC proporcionam novas situações de aprendizagem, possibilitando aos estudantes acessar e disseminar informações que possam servir para o desenvolvimento de competências transversais para a aprendizagem colaborativa, motivando o protagonismo e práticas autorais.

É admitido que os estudantes que se encontram atualmente no EM são considerados nativos digitais, ou seja, nasceram em um contexto onde o uso das TDIC é elemento básico do seu cotidiano. Mediante o exposto, a escola precisa estar preparada para lidar com o uso dessas tecnologias de forma que elas se tornem aliadas no processo pedagógico, tendo também a responsabilidade de garantir que os estudantes façam uso crítico e consciente dessas tecnologias.

Em seus itinerários formativos, o documento especifica que eles devem ser organizados considerando as áreas do conhecimento e suas temáticas específicas. Na área de Linguagens e suas Tecnologias, destacam-se as linguagens digitais, e, em Matemática e suas Tecnologias, os jogos digitais.

Para a formação geral básica, a área de Linguagens e suas Tecnologias expressa que, na abordagem das TDIC, entende-se que a leitura crítica e a pesquisa sobre ambientes virtuais tornam-se essenciais para que o estudante desfrute de forma empoderada das novas ferramentas do sistema comunicacional. Sendo assim, os gêneros digitais apresentam características estruturais novas, que desafiam o leitor a compreender os seus arranjos, a escolher o vocabulário e a intenção comunicativa dos textos produzidos nesse ambiente. O grande volume de conteúdos produzidos na internet exige o desenvolvimento de habilidades que instrumentalizem os estudantes para exercitar a curadoria de informações.

No que diz respeito às habilidades da área da BNCC, habilidades específicas dos componentes e objetos do conhecimento dessa área do conhecimento, pode-se salientar: a avaliação do impacto das TDIC na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital; a atuação de forma fundamentada, ética e crítica, na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, memes, gifs, remixes variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais; e a utilização de diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.

Já na área de Matemática e suas Tecnologias, no que diz respeito às habilidades da área da BNCC, habilidades específicas dos componentes e objetos do conhecimento, pode-se destacar: a investigação de pontos de máximo ou de mínimo de funções quadráticas em contextos envolvendo superfícies, matemática financeira ou cinemática, entre outros, com apoio de tecnologias digitais; e a utilização de conceitos iniciais de uma linguagem de programação na implementação de algoritmos escritos em linguagem corrente e/ou matemática.

Em Ciências da Natureza e suas Tecnologias, no que diz respeito às habilidades da área da BNCC, habilidades específicas dos componentes e objetos do conhecimento, pode-se exemplificar: a análise das diversas formas de manifestação da vida em seus diferentes níveis de organização, bem como as condições ambientais favoráveis e os fatores limitantes a elas, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros).

Na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, destaca-se um dos objetos de estudo da Filosofia, que é a condição da existência humana, através da

compreensão de uma visão de mundo crítica e situada. Nesse sentido, reconhece-se que o homem, na maioria das vezes, sem a capacidade de raciocínio e reflexão crítica sobre a realidade imediata e o seu contexto histórico, torna-se mero reproduzidor do sistema de valores, crenças e preconceitos difundidos pela indústria cultural e pelas tecnologias digitais. Na maioria das vezes, nem percebe que a vida prática não é guiada por si, mas pelos costumes, tradição cultural ou pelas mídias de comunicação de massa que, muitas vezes, disseminam informações distorcidas da realidade, levando ao erro e à ilusão.

Ainda, o currículo apresenta os itinerários formativos das áreas de conhecimento e da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Dentro dos itinerários de cada área, existem trilhas a serem percorridas pelos estudantes. Dentro dessas trilhas, destacam-se as seguintes unidades curriculares: A Era Digital e a (re)configuração dos Gêneros Textuais (40 h), Ciberespaço e Letramento (40 h), Artes Digitais e Ilustração (40 h), Cidadania na Era Digital (40 h), Raciocínio Lógico e Pensamento Computacional (40 h), Tecnologia e Inovação (40 h), Cultura e Comunicação e Mídias Digitais (40 h).

Paraná (PR)

Para a construção do Referencial Curricular para o EM do Paraná (Paraná, 2021), instituído pela Deliberação nº 04/2021 - CEE/PR, foi realizada uma pesquisa com os estudantes. O interesse pelo estudo das TDIC é evidenciado dentre uma das perguntas realizadas: “Quais desses assuntos você mais gosta de aprender?” A opção mais escolhida pelos estudantes foi: “Tecnologias e mundo digital”, com equilíbrio considerável entre as demais opções, alcançando 20,8%, e o segundo lugar, “Esportes, dança, etc.”, com 13,2%.

Ao serem questionados sobre os recursos que facilitam a aprendizagem, a maioria dos estudantes declarou que aprende melhor por meio de “pesquisa on-line”. Entretanto, ao responderem à questão “Como você aprende melhor?”, a opção “Participando de aulas teóricas” foi a mais escolhida pelos jovens (34% das respostas), o que apresenta a importância da articulação entre a transposição didática e o uso de TDIC.

Diante do exposto, o documento se embasa nessa amostra para justificar que as mudanças propostas pelo Novo EM vêm ao encontro das aspirações dos estudantes, principalmente em relação à proximidade com as mudanças da sociedade

e do mundo do trabalho. Os resultados apresentados acima enfatizam a relevância em realizar uma discussão ampla e profunda sobre a reestruturação curricular das diversas modalidades de ensino.

A temática estudada também é evidenciada nas propostas de desenvolvimento das áreas de conhecimento. Na área de Linguagem e suas Tecnologias, refere-se que a Cultura Digital está vinculada à participação crítica em práticas contemporâneas de linguagem, mediadas pelas tecnologias digitais. Envolve ainda apropriar-se de novas formas de produzir (incluindo as que supõem processos colaborativos), configurar, replicar e disponibilizar os discursos na interação pelas redes sociais e outros ambientes da web, a fim de desenvolver a autonomia. Verifica-se que é necessário que o estudante se aproprie dos elementos e práticas que constituem cada uma das linguagens artísticas; dessa forma, o currículo se propõe a propiciar aos estudantes o conhecimento e as práticas nas linguagens, incluindo a influência das tecnologias digitais.

As TDIC podem se articular com o componente curricular de Arte por intermédio da análise da relação entre obras de arte e as tecnologias ao longo da história, de forma crítica e reflexiva; da experimentação das TDIC aliadas às artes, com vistas à possibilidade de criação de novas obras; da problematização das tecnologias dentro do campo da arte e nos processos de relação e comunicação na humanidade; da investigação de conceitos ligados à cibercultura; da apropriação das ferramentas tecnológicas digitais de forma crítica e criativa para o desenvolvimento de práticas artísticas individuais e coletivas; e da utilização das ferramentas tecnológicas digitais em processos de investigação, pesquisa e produção de objetos artísticos. No campo da Arte, a tecnologia é mais que um meio, ela é forma e conteúdo. Há algum tempo, artistas contemporâneos buscam uma nova forma de linguagem expressiva, baseando-se na utilização das tecnologias digitais, procurando encontrar uma arte mais comunicativa, buscando uma ruptura com a arte do passado num ambiente dominado pela interatividade.

No componente curricular Educação Física, destaca-se o fenômeno esportivo e sua relação com as TDIC, as mídias (imprensa, jornal, televisão, radiofônica e digital) hegemônicas e contra-hegemônicas. Os jogos eletrônicos são um destaque no currículo, pois, de acordo com ele, possibilitam experiências diversas e interessantes para o ensino da Educação Física, tanto pelo fato de fazerem parte das culturas digitais inseridas nas culturas juvenis de muitos estudantes quanto pela possibilidade

do estabelecimento de relações entre esses jogos e outras manifestações da cultura corporal, como as danças, esportes, práticas corporais de aventura etc.

Em Dança, a utilização das TDIC é concebida como recurso pedagógico (vídeos de danças, jogos eletrônicos de movimento de dança, aplicativos, entre outros) e para a produção, apresentação e socialização de trabalhos por parte dos estudantes (gravação de vídeos, vídeo-aulas, lives, blogs, páginas na internet, sala de aula virtual, painel virtual, entre outros).

Já na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, a temática estudada é observada no componente curricular de Biologia, na qual, diante do processo de leitura e problematização dos estudantes, deve-se propiciar a socialização, em diversos eventos científicos intra/extraescolares, dos resultados de atividades de pesquisas investigativas, bibliográficas e/ou experimentais, promovendo discussões e debates de relevância sociocultural e ambiental, utilizando-se dos recursos e ferramentas das TDIC e das mídias digitais. Por fim, o documento atenta-se para o crescimento dos avanços tecnológicos na escola, que, ao longo do tempo, vem transformando o cenário da comunicação na sociedade.

Em Matemática e suas Tecnologias, é verificado que o uso de TDIC, com a inserção de princípios do pensamento computacional, está incorporado ao documento da BNCC, com ênfase na área de Matemática. A inserção das tecnologias no desenvolvimento dos conhecimentos matemáticos em sala de aula permite desenvolver as competências gerais da BNCC, particularmente a competência Cultura Digital. O desenvolvimento dos objetos de conhecimento da matemática, em uma perspectiva social e crítica, aliados às tecnologias, inclusive as digitais, adquire uma dimensão sociocultural e permite o desenvolvimento das competências e habilidades previstas na Base Nacional. Por fim, o documento compreende que, com relação às TDIC, no contexto da Educação Matemática, estas podem, com um planejamento adequado, auxiliar no processo de ensinar e aprender Matemática.

Na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, no componente curricular de História, discute-se que, para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, pode-se envolver pesquisas em arquivos digitalizados, bem como visitas e análises em museus e tours virtuais, por exemplo. Essa ação de seleção de fontes permite o exercício de apreciação e crítica aos documentos disponíveis na web, favorecendo o exercício de curadoria, dialogando assim com a competência geral da BNCC, Cultura Digital. Ainda, além dos arquivos digitais, o professor deve selecionar fontes históricas

diversas, entre elas manifestações artístico-culturais, tais como: obras literárias, pinturas, esculturas, canções, músicas e filmes, permitindo ao estudante ampliar seu repertório cultural.

O componente curricular de Sociologia reconhece que pode contribuir para a compreensão dessas mudanças tecnológicas, incorporando práticas como as que envolvem a realização de projetos, diálogos interdisciplinares, ensino híbrido e sala de aula invertida. Em Filosofia, discute-se que as mídias digitais passam a integrar o campo da avaliação, visto que, com essas novas concepções tecnológicas, o processo avaliativo precisa mostrar ao estudante que o uso indiscriminado e acrítico dos meios tecnológicos ao seu dispor não o ajudará a tornar-se sujeito social autônomo, o que, por sua vez, também já é uma das atribuições da Filosofia, ou seja, o fazer “pensar”.

Por fim, nos itinerários formativos, temos as seguintes trilhas que abordam a Cultura Digital: Literatura na Era Digital, Talk, Talk, Talks in English – Podcasting & Videos Creation.

Piauí (PI)

O Currículo do Piauí - Novo EM (Piauí, 2021), aprovado pelo Parecer nº 048/2021 - CEE/PI, inicia discorrendo sobre o Itinerário Formativo CYBER MAIS, da área de Linguagem e suas Tecnologias. Estima-se que a temática desse itinerário desperte o interesse dos estudantes não apenas pela relação dos adolescentes e dos jovens piauienses com o mundo digital em seu cotidiano, como também pela presença da tecnologia nos mais diversos campos de atuação profissional e sua relação com as diversas linguagens, abrindo possibilidades de interação com a Cultura Digital, a intercomunicação e multicomunicação, inclusive entre falantes de outras línguas. Para isso, durante o percurso do itinerário, as unidades curriculares serão articuladas aos temas transversais contemporâneos, como por exemplo a Ciência e Tecnologia.

Dentre os objetos de conhecimento da área supracitada, evidencia-se: adequação vocabular na prática discursiva da linguagem digital e processos figurativos da linguagem informativa (convencional e digital).

Ainda na área supracitada, há a Unidade Curricular denominada Programação de Jogos, que faz parte do Eixo Estruturante: Empreendedorismo. Essa Unidade Curricular será ofertada para os estudantes da 2ª e 3ª séries do EM. Pressupõe-se que o estudante, a partir dos conhecimentos e experiências prévias, possa avaliar e

formular propostas concretas e articuladas, por meio de conhecimentos e recursos tecnológicos, criar jogos numa sequência lógica de aprendizagens relativas ao uso de programas de software. O objetivo do módulo é colaborar no letramento digital dos estudantes, por meio da produção de jogos.

Na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, é apresentado o itinerário formativo: “Revolução 4.0: Conecte-se!”. Esse itinerário tem como tema central o mundo do trabalho e as inovações advindas com a denominada Revolução 4.0, que consiste em uma revolução digital em curso que modernizou os processos das organizações, caracterizada pelo uso de processos que utilizam máquinas gerenciadas por inteligência artificial e tecnologias, como por exemplo a robótica colaborativa. A temática irá possibilitar refletir sobre a situação social de exclusão digital de uma parcela da população brasileira e piauiense, além de levar o estudante a pensar como as mudanças estão impactando na precarização dos direitos civis e trabalhistas, e como isso interfere no exercício da cidadania. Por fim, o itinerário é importante pois também visa discutir o uso da Cultura Digital com ética, significado e responsabilidade, além de refletir sobre os impactos das tecnologias nas relações pessoais, profissionais, políticas e econômicas.

Rio de Janeiro (RJ)

O Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro – EM (Rio de Janeiro, 2021), instituído pela Deliberação nº 394/2021 - CEE/RJ, inicia a abordagem da temática estudada pela área de Linguagem e suas Tecnologias. É discutido que o surgimento dessa área do conhecimento reflete uma sociedade dinâmica que faz uso de inovações em meio digital. Contemporaneamente, existe uma busca frenética por informações e conhecimentos, o que acaba fomentando uma nova geração de nativos digitais.

Nessa perspectiva, a integração entre Linguagens e suas Tecnologias irá dialogar com uma abordagem incorporada às práticas de linguagem e à Cultura Digital, buscando a formação integral dos estudantes. O ensino dessa área no EM apresenta a ênfase na autonomia e no protagonismo estudantil. Dessa forma, para além da cultura do impresso, é necessário fomentar a Cultura Digital nas práticas escolares.

Dentre as competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias, sobressai-se a competência específica 7, que abrange a mobilização das práticas de

linguagem no âmbito do universo digital e tecnológico, sendo importante permitir não somente o uso das TDIC, como a criação de novas tecnologias e a produção de novos conhecimentos, partindo do interesse e do protagonismo dos estudantes.

No Itinerário Formativo de Linguagens e suas Tecnologias, existe a trilha de aprendizagem “Mídias: Linguagens em Ação”. Fazendo parte dessa trilha, tem-se o componente curricular “O que rola por aí?”, que objetiva explorar e interagir com as diversas formas de expressão utilizadas no universo digital, como: fotografias, jogos eletrônicos, reportagens, vídeos, áudios, redes sociais, desenhos gráficos, entre outros, posicionando-se criticamente frente a essas representações.

Em Matemática e suas Tecnologias, destacam-se os objetivos de aprendizagem: empregar o conceito de área em outras áreas de conhecimento, por meio de jogos, recursos digitais e trabalhos envolvendo a comunidade escolar; identificar e distinguir arranjos e combinações utilizando situações do cotidiano, através de jogos e recursos digitais, mostrando a aplicabilidade em áreas tecnológicas.

Na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, no componente curricular de Biologia, evidencia-se o objetivo de aprendizagem: utilização dos conhecimentos da Biologia para a criação de mundos virtuais, simulando situações do passado e/ou do futuro, podendo-se utilizar da ficção científica.

Em seu Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos (PAIF), é prevista a utilização das TDIC de forma a flexibilizar a entrada e saída dos estudantes no EM Regular Noturno, mediante a vulnerabilidade de algumas áreas de oferta. A estratégia adotada para complementação da carga horária será a oferta de atividades impressas e/ou uso de mídias digitais. Ainda, como parte das ofertas de trilhas de formação técnica profissional, destaca-se a trilha de Técnico em Programação de Jogos Digitais.

Rio Grande do Norte (RN)

O Referencial Curricular do Novo EM Potiguar (Rio Grande do Norte, 2021), aprovado pelo Parecer nº 02/2021 - CEE/RN, inicia-se contextualizando o momento histórico de sua concepção, afirmando que o panorama atual do EM exigiu que as unidades escolares se reinventassem para conceber as diversas mudanças na maneira de ensinar e de aprender, em especial com o advento das tecnologias digitais, intensificado pelo período da pandemia do coronavírus (COVID-19).

Na concepção da sua área de Linguagens e suas Tecnologias, afirma-se que seus componentes curriculares privilegiarão as múltiplas linguagens, posto que englobam letramento e multiletramento; gêneros discursivos da Cultura Digital; multimodalidade. No documento, afirma-se que é preciso ter atenção, na prática escolar, para os novos gêneros da cultura, visto que eles surgem ou se transformam, por exemplo, os *webinars*, as *lives*. Parte-se do pressuposto de que a Cultura Digital já permeia a vida do estudante e, por isso, precisa ser considerada nas práticas propostas pelos professores de cada área e, especificamente, daqueles da área de Linguagens.

Sendo assim, é imprescindível viabilizar o acesso aos saberes do mundo digital. Além disso, as práticas da Cultura Digital devem ser priorizadas, pois impactam o dia a dia do estudante e despertam seu interesse e sua identificação com as TDIC. Sua utilização na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos discentes dessa etapa de ensino.

Dentre os objetivos de conhecimento da área, destacam-se: os princípios éticos nas práticas mediadas pelas TDIC, princípios e funcionalidades das TDIC e o uso das tecnologias digitais de forma criativa e responsável em diferentes contextos. A matriz do componente Língua Portuguesa possui um Eixo Integrador denominado: Linguagens e Tecnologias Digitais. Esse eixo é permeado por habilidades, objetivos de conhecimento e sugestões didáticas que englobam a Cultura Digital. Destaca-se, em Língua Portuguesa, a sugestão didática: analisar e compartilhar comentários, textos noticiosos e de opinião, *memes*, *gifs*, *remixes* variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais, de forma ética e crítica; e, em Educação Física: incentivar e mobilizar os estudantes a divulgarem nas mídias digitais, para a escola e a comunidade extraescolar, as ações da Escola Ativa.

Na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, discute-se que, no contexto contemporâneo de ampla difusão de informações nos meios de comunicação e de livre acesso a obras digitais, faz-se necessária a incorporação desse potencial de multimídia aos estudos históricos escolares.

No componente de História, relaciona-se com a Cultura Digital a sugestão didática que visa analisar criticamente a veracidade dos documentos e informações de natureza diversa: fotografias, obras de arte, caricaturas, quadrinhos, filmes, propagandas, músicas, textos literários, teatrais, digitais (*fake news*) etc. Em

Matemática, a possibilidade do uso de recursos digitais pode ser útil na sistematização dos dados e na produção de tabelas e gráficos.

Por fim, em seu itinerário formativo, não foram concebidas trilhas ou eixos estruturantes focados diretamente no desenvolvimento da temática da Cultura Digital.

Rio Grande do Sul (RS)

O Referencial Curricular Gaúcho para o EM (Rio Grande do Sul, 2021), instituído pela Resolução nº 361/2021 - CEE/RS, possui uma seção que aborda temas contemporâneos e transversais, dentre eles Ciência, Tecnologia e Cultura Digital. Para que o trabalho com essa temática seja significativo, é importante destacar os conceitos de ciência, tecnologia e Cultura Digital. É de conhecimento que a Cultura Digital faz parte do cotidiano de boa parte das juventudes e, dentro da escola, é uma realidade a ser compreendida pelos professores. Dessa maneira, é imprescindível incorporar as discussões sobre tecnologia em todas as áreas do conhecimento e em todos os componentes curriculares, juntamente com a Cultura Digital.

Com esse entendimento da Cultura Digital como tema transversal, o currículo compreende que todas as áreas do conhecimento podem articular diferentes iniciativas didáticas, observar a interdependência entre elas e promover a construção de aprendizagens sobre os usos, finalidades e aplicações. Respeitar e compreender a vivência dos estudantes pode representar um importante passo para o desenvolvimento e o equilíbrio entre o letramento e a Cultura Digital, além de criar relações com os saberes dos diferentes componentes curriculares para desenvolver o trabalho transversal com vistas à formação integral.

Na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, se tem o panorama do incentivo à investigação, à possibilidade de contextualização e de experimentação, bem como o uso das TDIC, visto que elas podem oferecer ao estudante condições de apreender os conceitos científicos de forma significativa, partindo do seu cotidiano, das suas experiências e vivências, relacionando-as aos conceitos científicos consolidados.

Na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, discute-se a necessidade de reconhecer a diferença de interesses e intencionalidades que permeiam os domínios tecnológicos de estudantes e professores. Os estudantes, já nascidos e imersos no mundo digital, compreendem seu processo de aprendizagem muito mais ligado às ferramentas digitais, o que nem sempre está na disponibilidade e na rotina

das escolas. Devido ao exposto, é necessário ajustar essas diferenças e avançar em metodologias que contemplem o uso das tecnologias na educação. Isso ajudará a tornar a aprendizagem mais significativa, atualizada e atraente aos estudantes.

Levando adiante, admite-se que, na contemporaneidade, as redes sociais, a internet e as plataformas digitais de uso amplo na sociedade inserem-se gradativamente no cotidiano dos estudantes e da escola. Esse fenômeno sugere reflexões éticas sobre o uso correto e apropriado das ferramentas digitais. As TDIC na educação devem promover a segurança das informações, a criticidade, o espírito científico e de pesquisa e a inserção social, não somente no mundo remoto/virtual, mas no mundo concreto. O documento defende a perspectiva de que a vida social também se vincula à internet, circula pelas redes sociais e exige, desse modo, responsabilidade, sendo necessárias atitudes cidadãos, éticas e comportamentos midiáticos responsáveis e comprometidos com a ciência, com a verdade, com a dignidade humana e com a justiça social.

Na área de Linguagem e suas Tecnologias, compreende-se que se vive em um mundo globalizado, em que as TDIC permitem a disseminação das informações com rapidez, no qual as culturas digitais exercem grande influência na construção das identidades juvenis. Com a democratização do acesso às mídias digitais, a imagem adquire certo domínio sobre a linguagem verbal, exigindo que a escola busque refletir criticamente sobre o efeito das mídias, explorando a alfabetização em linguagens, inclusive nas das culturas digitais. Sendo assim, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorarem a presença dos multiletramentos digitais, visando à ampliação de suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional.

Em Matemática e suas Tecnologias, pressupõe-se que as TDIC, com seus múltiplos recursos apresentados na forma de sites, softwares e aplicativos, associadas às mídias digitais, as quais são fortemente recomendadas pela BNCC, constituem-se como forma de colaborar com o desenvolvimento do letramento, da competência digital e do pensamento computacional nos processos do ensino e da aprendizagem de Matemática.

Entretanto, reconhece-se que, mesmo não fazendo parte da realidade de muitas juventudes, a tecnologia é uma demanda urgente na educação. O seu uso possibilita a realização de muitas ações que podem qualificar a gestão da aula pelo docente, dependendo das finalidades educacionais. A utilização das TDIC pode

contribuir com o aumento na capacidade de aprendizagem matemática, colaborando na resolução de problemas, na relação com o contexto social e cultural dos estudantes.

Por fim, em seu itinerário formativo, disponível no PAIF, é apresentado o componente “Cultura e Tecnologias Digitais”, presente apenas no 1º ano, pensado e estruturado estrategicamente para garantir as reflexões e as aprendizagens necessárias aos estudantes e às juventudes inseridas no mundo contemporâneo.

Rondônia (RO)

O Referencial Curricular para o EM de Rondônia (Rondônia, 2022), aprovado pela Resolução nº 1.321/2022 - CEE/RO, afirma que constitui foco central no currículo a Educação por competências no EM, para que envolva a centralidade do estudante no processo educativo e a construção de práticas educativas em associação com o interesse dos estudantes, contemplando métodos e estratégias de ensino ativas, diversificadas e inovadoras. Entende-se que aprender e ensinar, em tempos de tecnologias digitais, envolve a reflexão sobre a utilização de estratégias que inovam ao associar o interesse dos estudantes pela descoberta com a possibilidade de posicioná-los no centro do processo.

Em Linguagens e suas Tecnologias, reconhece-se que existe uma complexidade na aprendizagem integrada. Como exemplo dessa complexidade da aprendizagem, integrando os campos de atuação, as competências gerais e específicas, pode-se destacar: a competência geral referente à Cultura Digital, que prevê para o estudante a compreensão e utilização das TDIC de forma crítica, reflexiva e ética. Para isso, ele precisará desenvolver diversas habilidades, como interpretar e compreender texto e contexto, utilizando as ferramentas tecnológicas e maneiras diversificadas de pesquisas nas fontes disponíveis.

Ainda na área de Linguagens e suas Tecnologias, o componente de Educação Física propõe refletir e posicionar-se criticamente sobre o funcionamento de novas tecnologias e dos valores éticos envolvidos em seus usos frente aos discursos sobre o corpo, lazer, trabalho, tecnologia e Cultura Digital em diferentes campos da atividade humana, discutindo também sobre as estratégias e possibilidades para se tornar um consumidor responsável e consciente na Cultura Digital, no que diz respeito ao usufruto do tempo livre e das tecnologias digitais para o desenvolvimento de práticas corporais.

Na área de Matemática e suas Tecnologias, salienta-se que o uso dos objetos digitais vem crescendo exorbitantemente em sua demanda e oferta para o mundo, tornando mais eficaz e produtiva essa atividade. Um dos objetivos da Matemática deve ser o uso de tecnologias digitais, a fim de possibilitar ao estudante a compreensão e verificação dos conhecimentos matemáticos nas práticas sociocientíficas. Em seus objetivos e expectativas de aprendizagem, pauta-se uma reflexão sobre as estratégias e possibilidades para se tornar um consumidor responsável e consciente na Cultura Digital, no que diz respeito ao usufruto do tempo livre e das tecnologias digitais para o desenvolvimento de práticas corporais.

Na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em seus objetivos de conhecimento, evidencia-se as temáticas: sociedade do espetáculo e relacionamentos digitais entre os jovens.

A área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias reconhece que, no desenvolvimento dos estudantes, pode contribuir com a utilização das diferentes linguagens e TDIC, facilitando o acesso, a disseminação de informações, a produção de conhecimentos e a resolução de problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética. Ainda, com a popularização das tecnologias digitais, o processo de pesquisa e sua divulgação têm-se tornado mais acessíveis. Dessa forma, o estudante deve conferir a veracidade das fontes de informação, utilizar softwares, aplicativos e demais ferramentas digitais, além de utilizar bibliotecas virtuais, seus *e-books* e Ambientes Virtuais de Aprendizagem, além de *e-learning*.

Nos itinerários formativos, para o trabalho com as trilhas de aprofundamento na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, destacam-se as oficinas pedagógicas incubadoras, que são espaços destinados a estimular e fornecer condições ideais para o desenvolvimento de determinado produto, técnica ou tecnologia (plataformas digitais, canais de comunicação, páginas eletrônicas/sites, projetos de intervenção, projetos culturais, protótipos etc.).

Roraima (RR)

O Documento Curricular de Roraima para a etapa do EM (Roraima, 2021), aprovado pelo Parecer nº 39/2021 - CEE/RR, inicia reafirmando sobre a competência que trata da Cultura Digital, considerando-a um conhecimento essencial para a comunicação, o acesso e a disseminação de informações, produção de conhecimentos, resolução de problemas, o exercício do protagonismo na vida pessoal

e coletiva. Entretanto, é importante destacar que é fundamental que esse conhecimento seja usado de forma crítica, significativa, reflexiva e ética, tanto na educação escolar como nas atividades sociais.

Outrossim, deve-se considerar que, no mundo contemporâneo, as TDIC são ferramentas presentes na vida do estudante e, portanto, devem ser incorporadas ao ensino e à aprendizagem para que ele desenvolva os seus projetos autorais, resolva problemas e construa conhecimentos de forma crítica, reflexiva, significativa e ética, tornando-o protagonista na vida social e coletiva.

Na área de Linguagens e suas Tecnologias, a temática estudada é evidenciada nas orientações didático-metodológicas, como por exemplo: o reconhecimento dos novos gêneros digitais (mensagens instantâneas, *tweets*, reportagens, blogs, entre outros) e das novas formas de escrita na constituição das mensagens que fazem parte da cultura juvenil; utilização de ferramentas digitais, como editor de texto, *slides* e aplicativos de edição, para a construção autoral individual e/ou coletiva de textos escritos ou multissemióticos; e a criação de oficinas de informática, promovendo a criação de seu perfil por meio das diversas ferramentas digitais, incentivando discussões, debates e reflexões.

Em Matemática e suas Tecnologias, é defendido que não é possível desconsiderar as exigências do mercado de trabalho, os constantes e contínuos avanços tecnológicos e, conseqüentemente, a importância das TDIC, como aplicativos e softwares educacionais, tanto para a investigação matemática quanto para dar continuidade ao desenvolvimento do pensamento computacional, iniciado na etapa anterior, ou seja, o Ensino Fundamental.

Já em Ciências da Natureza e suas Tecnologias, espera-se que os estudantes aprendam a estruturar linguagens argumentativas que lhes permitam comunicar, para diversos públicos, em contextos variados e utilizando diferentes mídias e TDIC, conhecimentos produzidos e propostas de intervenção pautadas em evidências, conhecimentos científicos e princípios éticos e responsáveis.

Outrossim, em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, julga-se necessário que a área dialogue com as novas tecnologias, levando em consideração que essa é uma das marcas mais características do nosso tempo, de transportes e comunicações rápidos, sendo *link* de diversos grupos sociais e intensa entre as juventudes. Nessa direção, essas mesmas tecnologias digitais que se dedicam ao consumismo, etc., podem ser também redimensionadas para estudar e averiguar outros usos de leituras

de mundo didáticos das aprendizagens escolares que conformam as fronteiras midiáticas do mundo atual.

Dentro dos seus itinerários formativos, vale salientar a unidade curricular específica “Noções de Informática”, com carga horária de 80 horas, voltada para a 2ª série, tendo como objetivos de conhecimento: componentes e funções do computador; *hardware*, *softwares* livres, textos digitais, planilha eletrônica, gráficos, *slides*, digitação, formatação e internet como ferramenta de pesquisa. A unidade curricular específica “Gamificação”, com carga horária de 120 horas, voltada para a 3ª série, tem como objetivo trabalhar os objetos de conhecimento escolhidos, aplicando a metodologia ativa da gamificação, que consiste em aproveitar os desejos naturais que a maioria das pessoas possui e que são aflorados durante um jogo. Nos jogos, em geral, há uma busca pela vitória e sucesso, o que leva o ser humano a experimentar as sensações de competição, conquista, completude, status, altruísmo e colaboração. Os elementos da gamificação poderão ser trabalhados nas diferentes áreas do conhecimento e de diferentes componentes curriculares.

Santa Catarina (SC)

O Currículo Base do EM do Território Catarinense (Santa Catarina, 2021), instituído pela Resolução nº 004/2021 - CEE/SC, apresenta as novas tecnologias digitais como oportunidades de aprofundamento e de experimentação que dialogam fortemente com a cultura e com o interesse juvenis. Quando essas TDIC são consideradas em uma sociedade cada vez mais influenciada por elas, criar espaços para que os estudantes reflitam e se apropriem, com o apoio dessas tecnologias, de forma crítica, reflexiva e contextualizada, deixa de ser uma possibilidade e se torna um compromisso do currículo analisado.

Nesse sentido, os componentes curriculares agrupados na Área de Concentração Ciência e Tecnologia, como um Tema Contemporâneo Transversal, apresentam oportunidades para os estudantes e professores explorarem as tecnologias digitais em diferentes dimensões.

Dentre os componentes, a “Educação Tecnológica” objetiva criar oportunidades de identificação e de apropriação de TDIC, contextualizadas aos interesses dos estudantes. Espera-se, assim, que os estudantes não só ampliem seu repertório no mundo digital, mas que também sejam capazes de fazer escolhas conscientes e críticas quanto à sua aplicação, considerando limitações e riscos potenciais.

O componente supracitado é destinado aos estudantes que desejam ampliar e potencializar seus conhecimentos em relação ao uso de recursos e ferramentas tecnológicas, querem desenvolver a criatividade, a comunicação, o letramento digital e a alfabetização tecnológica, o pensamento crítico e consciente das TDIC para a vida pessoal e profissional e que buscam interagir de forma crítica e qualificada com as tecnologias e instrumentos digitais em diversos níveis.

O Componente Curricular Eletivo “Educação Tecnológica” é orientado por competências específicas da Área de Linguagens e suas Tecnologias, dentre elas: utilizar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações, por meio de textos multimodais diversos (perfis variados, gifs biográficos, biodata, currículo web, vídeo-curriculum, etc.) e de ferramentas digitais (ferramenta de gif, wiki, site, etc.).

Como exemplo de competências da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, pode-se exemplificar: comunicar, em diversos contextos, resultados de análises, pesquisas e/ou experimentos, elaborando e/ou interpretando textos, gráficos, tabelas, símbolos, códigos, sistemas de classificação e equações, por meio de diferentes linguagens, mídias e TDIC.

Ainda, como exemplo de competências da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, pode-se citar: utilizar diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, buscando resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

É apresentada uma sugestão de percurso do componente curricular eletivo, dividido em 3 unidades temáticas, totalizando 40 horas, com seus respectivos nomes e objetivos:

Introdução ao Conhecimento Tecnológico: abordar os avanços tecnológicos em perspectiva histórica, visando a proporcionar aos(as) estudantes desenvolver conhecimentos sobre a origem e desenvolvimento de diversas tecnologias, para identificar contextos e possibilidades de uso presentes e futuras.

TDIC e as Ferramentas Midiáticas: identificar as necessidades midiáticas e tecnológicas dentro do espaço escolar, da vida pessoal e do mundo do trabalho, para ampliação de repertório no mundo digital.

Comunicação e Pesquisa Científica: elaborar e implementar um projeto de pesquisa científica com o apoio de diferentes TDIC.

Já o componente “Cultura Digital” visa oferecer oportunidades de investigação digital, em suas diferentes dimensões, para uma interação mais consciente com as TDIC, contribuindo para sua formação integral. Nesse sentido, os estudantes encontrarão possibilidades para aprimorar o entendimento sobre quem são como seres digitais, como as tecnologias influenciam as formas como se comunicam e interagem e, por fim, os obstáculos e as oportunidades de tais mudanças para a transformação social.

Ainda, o componente Cultura Digital visa promover reflexão crítica sobre esse cenário, no qual o acesso às TDIC e à Cultura Digital não ocorre de forma equitativa, e que necessariamente converse com a justiça social, possibilitando o protagonismo digital e cidadão. O componente é destinado aos estudantes que possuem interesse na diversidade tecnológica digital e nos seus impactos nas relações sociais e nos mundos do trabalho; que desejam ampliar seus conhecimentos acerca das TDIC e de que forma interferem na comunicação, interação e nos modos de vida na sociedade; e que desejam intervir de forma proativa, crítica e reflexiva no contexto das TDIC, analisando os impactos do seu uso.

O Componente Curricular Eletivo de Cultura Digital é orientado por competências específicas da Área de Linguagens e suas Tecnologias, dentre elas: avaliar o impacto das TDIC na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital. Como exemplo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, pode-se exemplificar: analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas, etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os direitos humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

O documento reconhece que é importante destacar que, por se tratar de um componente no qual as tecnologias e mídias digitais têm papel central para o desenvolvimento da proposta, é necessário que sejam consideradas as possibilidades de cada escola ao longo do planejamento das atividades. Além disso, como caminho para ampliar a oferta de recursos tecnológicos e diversificação das vivências, podem ser feitas parcerias com instituições da região.

Ainda, é apresentada uma sugestão de percurso do componente curricular eletivo, dividido em 4 unidades temáticas de 10 horas, com seus respectivos nomes e objetivos:

Identidade Online: i) analisar o uso de aplicativos digitais para o entendimento de situações comportamentais cotidianas, ii) discutir a interferência dos dispositivos digitais no entendimento acerca do mundo, da vida e da sociedade; iii) identificar os efeitos negativos nos aspectos físico, psicoemocional e social do uso inadequado da tecnologia; iv) examinar a própria identidade em diversos grupos sociais, especialmente virtuais.

Comunicação Digital: i) analisar as diversas formas de linguagens, nos mais variados dispositivos tecnológicos digitais; ii) comparar a diversidade de fontes e narrativas na compreensão de ideias filosóficas, sociais, históricas, políticas, econômicas, geográficas, ambientais e culturais; iii) apropriar-se de distintas formas de linguagens para a formação crítica, significativa, reflexiva e ética do cidadão, contribuindo para o processo de comunicação, difusão de informações, produção de conhecimentos, resolução de problemas e o exercício do protagonismo e da autoria na vida pessoal e coletiva.

Responsabilidade Digital: i) perceber a necessidade do uso de recursos e de atitudes para a segurança dos dados pessoais e familiares, reconhecer fake news e as interferências que elas têm na sociedade e no conhecimento; ii) identificar os direitos autorais nas diversas modalidades de produções e compreender que um crime virtual traz consigo possibilidades reais de punições e sanções.

Volatilidade do Mundo Virtual: i) compreender as diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para a produção colaborativa em ambientes digitais e nos mundos do trabalho; ii) caracterizar os impactos das transformações tecnológicas nas redes sociais e no mundo do trabalho, no que se refere às desigualdades sociais, opressão e violação de direitos.

A área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias possui uma trilha denominada “A Tecnologia das Coisas: uma perspectiva sustentável na sociedade contemporânea”, que objetiva a problematização das diferentes concepções de tecnologia e ao incentivo à Cultura Digital, garantindo aos estudantes acessibilidade a novos conhecimentos mediados pela tecnologia, para a proposição de soluções criativas exigidas por seu contexto de vida. Além disso, reflete sobre seus meios de produção e sobre a inserção de tecnologias energéticas que garantam a sustentabilidade do planeta, mobilizando os(as) estudantes a avaliar seus impactos sociais, culturais e ambientais.

As outras áreas do conhecimento também abordam a Cultura Digital em seu desenvolvimento, entretanto o pesquisador optou por focar na análise desse currículo, nos componentes que abordavam diretamente a Cultura Digital. Esse fato se deu pois esse currículo dedicou significativo espaço para a Cultura Digital e TDIC.

São Paulo (SP)

O Currículo Paulista Etapa EM (São Paulo, 2020), instituído pela Deliberação nº 186/2020 - CEE/SP, inicia contextualizando que os jovens contemporâneos, também denominados de nativos digitais, fazem parte da primeira geração que sabe muito mais que as gerações anteriores sobre algo tão determinante para a sociedade, no caso, a tecnologia. Isso traz um empoderamento ímpar para essa geração, que muitas vezes ainda não tem consciência, criticidade ou desenvolvimento emocional para lidar com essa realidade. Nesse sentido, é muito importante que a escola aprofunde seu olhar e suas discussões sobre as características dessa geração e as transformações profundas e rápidas que estão vivendo, com especial atenção para a sua relação com as inovações tecnológicas, em particular a internet.

Para esse público, a internet não é apenas uma ferramenta, mas uma forma de estar no mundo, de construir suas próprias culturas, opiniões e valores. A imersão intensa e constante com o universo virtual também flexibiliza a maneira com que se relacionam com o tempo e provoca mudanças constantes de opinião e de estilo, especialmente por expandir seu horizonte de possibilidades.

Na área de Linguagens e suas Tecnologias, entende-se a importância da articulação com os componentes que fazem parte da área. Afirma-se que o trabalho de forma articulada, desenvolvido pelas disciplinas da área, cujas habilidades pressupõem o desenvolvimento integral do estudante a partir da articulação entre componentes, dialoga com o perfil juvenil na contemporaneidade. Os jovens, inseridos em culturas digitais, devem ampliar esse conhecimento relacionado às multissêmioses.

Essa articulação proporciona ao estudante a oportunidade de desenvolver maior autonomia e capacidade de atuação na vida pública e na produção cultural, especialmente nas culturas juvenis manifestadas em músicas, danças e na internet (por influência das TDIC), onde os jovens exercem autoria em diversas formas de produção cultural. Não se trata apenas da integração entre as diferentes linguagens,

mas também de uma nova forma de funcionamento, em que novas ações e papéis ganham espaço.

Na área de Matemática e suas Tecnologias, destaca-se a importância do recurso às TDIC tanto para a investigação matemática como para dar continuidade ao desenvolvimento do pensamento computacional, iniciado na etapa anterior.

Em Ciências da Natureza e suas Tecnologias, no componente curricular Física, destaca-se sua importância para o desenvolvimento das tecnologias digitais, do letramento digital e do pensamento computacional, eixos estruturantes do componente curricular de Tecnologia e Inovação. No componente curricular Química, objetiva-se investigar e avaliar a aplicação da tecnologia nas relações humanas e no planeta, utilizando a linguagem das Ciências da Natureza como forma de expressão, visando interpretar e propor soluções alternativas que favoreçam a qualidade de vida do ser humano, minimizando impactos ambientais no planeta com vistas à sustentabilidade.

Com relação aos itinerários formativos, salienta-se que a inserção do estudante nas culturas digitais é fundamental, pois muitos dos que sairão do EM nos próximos anos poderão atuar em carreiras que ainda não existem, principalmente relacionadas à esfera digital. Isso significa que a capacidade de adaptação ao novo será um elemento fundamental em sua formação.

Por fim, em seu organizador curricular dos itinerários formativos, a Cultura Digital é evidenciada nas diversas áreas do conhecimento, não possuindo uma unidade específica com enfoque no seu desenvolvimento.

Sergipe (SE)

O Currículo do Estado de Sergipe Etapa EM (Sergipe, 2021), regulamentado por meio da Resolução Normativa nº 20/2021 - CEE/SE, afirma que atualmente a juventude deseja aprender de uma forma mais dinâmica que facilite o desenvolvimento de um perfil inovador, criativo e crítico, auxiliando na resolução de problemas de forma facilitadora e prazerosa, utilizando diversos recursos, como, por exemplo, as TDIC.

Na área de Linguagens e suas Tecnologias, o componente de Língua Inglesa reconhece que é um recurso importante que favorece o acesso a bens culturais e científicos produzidos em outros contextos sociais, bem como em outros espaços geográficos. O desenvolvimento das TDIC tem transformado o papel da língua

inglesa, contribuindo para o surgimento de novas formas de conhecer e de produzir conhecimento.

Dentre os objetos de conhecimento que se relacionam com a Cultura Digital, temos no componente de inglês: cultura e linguagem digitais, relação entre TDIC e cultura juvenil, e jogos eletrônicos como estratégias de inclusão e aprendizagem. Em Educação Física, destaca-se: uso crítico das tecnologias digitais da informação e comunicação, criação de aplicativos de estilo de vida ativo e avaliação física, e uso das mídias na prática do exercício físico ou/e utilização de computador e TV em exercícios coletivos coreográficos ou individuais.

O documento possui em seu itinerário formativo uma Atividade Integradora denominada “Observatório de mídias e democracia”. A temática a ser desenvolvida vai ao encontro dos elementos que compõem a Cultura Digital. Serão trabalhados os conteúdos: i) mídias e tecnologias digitais: iniciação às ferramentas de pesquisa e ao uso ético do conhecimento; ii) história social das mídias: contexto histórico, tipos e usos das mídias; iii) tecnologias da informação e comunicação: Cultura Digital midiática, letramento digital; iv) democracia digital: cidadania digital, inclusão digital, direito à informação e comunicação; v) ética e tecnologia midiática: o humano e o mundo das tecnologias, verdade e pós-verdade no uso das mídias, princípio da responsabilidade no uso das tecnologias, segurança, algoritmos, inteligência artificial e mundo virtual; vi) mídias e tecnologias digitais na política e suas relações de poder; e vii) redes sociais, o eu e outros: imagem, identidade e alteridade.

Tocantins (TO)

O Documento Curricular para o Território do Tocantins – Etapa EM (Tocantins, 2022), instituído pela Resolução nº 108/2022 – CEE/TO, é composto por 5 cadernos: Caderno 1 – Disposições Gerais; Caderno 2 – Formação Geral Básica; Caderno 3 – Itinerários Formativos: Trilhas de Aprofundamento; Caderno 4 – Eletivas e Projeto de Vida; e Caderno 5 – Documento Orientador do Itinerário Formativo da Formação Técnica e Profissional.

O documento aborda que, contemporaneamente, a sociedade é fortemente marcada pelo desenvolvimento tecnológico. As TDIC estão cada vez mais presentes na vida de todos, sobretudo na vida dos estudantes. Afinal, os jovens estão dinamicamente inseridos na Cultura Digital, não somente como consumidores, mas se engajando cada vez mais como protagonistas.

Existe uma seção dedicada às tecnologias, na qual são apresentadas as premissas do Documento Curricular. Defende-se a utilização da tecnologia e o seu uso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem, visando atender às novas demandas da sociedade, do mundo do trabalho e aos anseios dos jovens tocantinenses. Através da internet e de outras tecnologias, a escola e o professor podem inovar e, ao mesmo tempo, construir um elo com os avanços da sociedade.

O currículo explicita uma preocupação com relação à utilização das TDIC, pois, assim como qualquer recurso, a utilização de tecnologias deve ocorrer de forma assistida, de modo que o objetivo proposto no planejamento do trabalho seja alcançado. Por mais importante que a aprendizagem do estudante seja, é preciso prepará-lo para lidar com o mundo virtual, que dispõe de muitas ferramentas atraentes, mas, ao mesmo tempo, perigosas, que podem influenciar negativamente alguns aspectos socioemocionais, como, por exemplo, o *cyberbullying*, que pode deixar marcas indelévels na vida do estudante. Por isso, é necessário refletir e orientar sobre o uso responsável dos recursos tecnológicos.

Somando a isso, o documento apresenta um glossário de Linguagens e suas Tecnologias. Nele, são apresentados alguns conceitos que se relacionam com as tecnologias, dentre eles: *audiobooks*, *blogs*, *booktuber*, *ciberpoemas*, *ciberpoesia* e *e-zines*.

Nas Trilhas de Aprofundamento de Linguagens e suas Tecnologias, é apresentada uma trilha chamada “Cultura Digital – na vibe das redes”. Nas Trilhas de Aprofundamento de Matemática e suas Tecnologias, é apresentada uma denominada “Contribuições da matemática para o mundo digital”; e, nas Trilhas de Aprofundamento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, “Uma ideia na cabeça e uma câmera na mão”. Por fim, no documento não constam as ementas das trilhas.

5.2 PRINCIPAIS EVIDÊNCIAS DAS PROPOSTAS CURRICULARES

Após a análise das propostas curriculares dos 26 estados e do Distrito Federal, no que tange à Cultura Digital, evidencia-se que a competência foco desta tese tem um reconhecimento expressivo em todos os documentos, sendo uma competência essencial para os currículos da Educação Básica. A referida competência possui um papel significativo na contemporaneidade, contribuindo para a formação dos estudantes para além do manuseio das TDIC, promovendo uma formação mais

ampla, que os prepara para usufruírem das tecnologias de forma crítica e ética, além de possibilitar que os estudantes não apenas consumam, mas sejam protagonistas e autores na Cultura Digital.

Foi possível perceber que as TDIC permeiam os currículos, atuando na inclusão e democratização do ensino.

A seguir, encontram-se os principais achados de cada uma das quatro categorias estabelecidas durante a análise, a saber: i) frequência de menções; ii) conceituação e importância dada à temática; iii) desenvolvimento da temática; e iv) inserção no currículo.

5.2.1 Frequência De Menções

No que diz respeito à frequência de menções às expressões “Cultura Digital”, “digital”, “digitais”, “tecnologia” e “tecnologias” nos documentos curriculares de cada Unidade da Federação, apresenta-se, a seguir, um quadro-resumo em ordem decrescente, partindo daquelas que mencionam os termos aludidos com maior frequência para aquelas que os mencionam com menor frequência:

Quadro 12 - Frequência de menções

Estado	Sigla	Cultura Digital	Digital	Digitais	Tecnologia	Tecnologias	TOTAL
Acre	AC	6	40	142	51	245	484
Alagoas	AL	9	89	134	51	326	609
Amapá	AP	20	76	135	58	200	489
Amazonas	AM	6	13	18	10	112	159
Bahia	BA	16	108	219	84	695	1122
Ceará	CE	6	27	65	92	180	370
Distrito Federal	DF	10	28	56	35	134	263
Espírito Santo	ES	1	33	65	66	131	296
Goiás	GO	56	116	250	108	520	1050
Maranhão	MA	4	22	37	42	105	210
Mato Grosso	MT	9	52	167	90	424	742
Mato Grosso do Sul	MS	26	92	154	41	453	766
Minas Gerais	MG	17	80	150	84	297	628
Pará	PA	3	29	31	53	173	289
Paraíba	PB	5	160	311	118	425	1019
Paraná	PR	21	146	385	169	606	1327
Pernambuco	PE	4	132	318	85	308	847
Piauí	PI	5	34	131	101	382	653
Rio de Janeiro	RJ	10	25	41	15	99	190
Rio Grande do Norte	RN	27	128	235	76	589	1055

Rio Grande do Sul	RS	14	31	93	28	172	338
Rondônia	RO	20	98	255	130	481	984
Roraima	RR	13	43	151	34	213	454
Santa Catarina	SC	43	322	399	1471	981	3216
São Paulo	SP	10	27	128	52	234	451
Sergipe	SE	4	42	157	64	298	565
Tocantins	TO	7	27	29	18	299	380

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2024).

De acordo com o quadro acima, é possível constatar que o Estado do Amazonas é o que menos faz referência à Cultura Digital e aos termos descritores definidos para análise em seu currículo, com apenas 159 ocorrências, enquanto Rondônia é a Unidade da Federação que mais menciona a Cultura Digital e os termos descritores em seu documento curricular, totalizando 3.216 ocorrências. Verifica-se, na análise proposta, que a maioria das Unidades da Federação compreendeu as prescrições da BNCC no tocante à competência Cultura Digital, estando ela presente de maneira mais enfática em alguns currículos em detrimento de outros, porém sendo mencionada e desenvolvida em todos os documentos curriculares analisados.

5.2.2 Conceituação e Importância Dada a Temática

Uma das categorias definidas para a análise dos currículos estaduais versa sobre o conceito de Cultura Digital e sua importância no processo de ensino e aprendizagem no âmbito educacional. A BNCC define a Cultura Digital como uma de suas competências, compreendida como a capacidade de entender, utilizar e criar as TDIC de maneira crítica, significativa, reflexiva e ética nas práticas sociais, inclusive nas escolares, para a comunicação, o acesso e a disseminação de informações, a produção de conhecimento, a resolução de problemas, entre outros (Brasil, 2018).

Todos os documentos curriculares estaduais analisados fazem referência à Cultura Digital e, majoritariamente, abordam seu conceito — seja com base na própria BNCC, em autores estudiosos da área ou de forma autoral, elaborada pelos próprios colaboradores dos documentos.

Quadro 13 - Comparação entre os currículos sobre Cultura Digital

ESTADO	PRINCIPAIS ACHADOS SOBRE CULTURA DIGITAL
Acre (AC)	Cultura Digital como competência geral, integração em linguagens e produção de mídias.

Alagoas (AL)	Enfoque na conexão com o mundo globalizado, uso de mídias para ensino de línguas.
Amazonas (AM)	TDIC como democratização do acesso à educação, inclusão em práticas híbridas.
Amapá (AP)	Cultura Digital como eixo transversal, desenvolvimento de projetos autorais.
Bahia (BA)	Integração em todas as áreas, com foco em práticas inclusivas e colaborativas.
Ceará (CE)	Relacionada a competências socioemocionais e análise crítica de mídias digitais.
Distrito Federal (DF)	Equilíbrio entre recursos digitais e analógicos, análise crítica de conteúdos digitais.
Espírito Santo (ES)	Informações limitadas; integração prevista nas práticas pedagógicas.
Goiás (GO)	Profunda abordagem nas TDIC, incentivo à fluência digital e ética no uso.
Maranhão (MA)	Presença em práticas escolares diversas, uso de laboratórios digitais.
Mato Grosso (MT)	Enfoque em projetos inovadores e integração de saberes indígenas.
Mato Grosso do Sul (MS)	Cultura Digital nas metodologias de ensino, incentivo ao protagonismo.
Minas Gerais (MG)	Abordagem interdisciplinar, criação de conteúdos digitais.
Pará (PA)	Uso de TDIC em áreas remotas, foco em protagonismo e ética digital.
Paraíba (PB)	Criação de conteúdos digitais, uso reflexivo das mídias sociais.
Pernambuco (PE)	Ensino crítico de mídias digitais, projetos colaborativos e autorais.
Paraná (PR)	Cultura Digital integrada em linguagens e ciências, desenvolvimento do pensamento crítico.
Rio de Janeiro (RJ)	Uso de tecnologia como ferramenta de apoio ao ensino, incentivo à análise crítica.
Rio Grande do Norte (RN)	TDIC como suporte para práticas escolares, foco em autoria digital.
Rio Grande do Sul (RS)	Integração em linguagens e tecnologias, uso em pesquisas escolares.
Rondônia (RO)	Cultura Digital voltada para práticas de protagonismo e inovação.
Roraima (RR)	Utilização de TDIC para incluir comunidades remotas e indígenas.
Santa Catarina (SC)	Desenvolvimento de projetos digitais em todas as áreas, incentivo à ética digital.
São Paulo (SP)	Foco em inovação e uso das TDIC para aprendizado interdisciplinar.
Sergipe (SE)	Projetos digitais voltados para a inclusão e análise crítica de mídias.
Tocantins (TO)	Abordagem prática das TDIC, criação de soluções digitais para problemas

	sociais.
--	----------

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2024).

Com a análise das propostas curriculares, foi possível identificar que os documentos apresentam diversos conceitos sobre a Cultura Digital. Contudo, essas diferenças são concebidas como adaptações às realidades de cada Estado, considerando que o país possui dimensões continentais e múltiplos cenários. Ainda assim, os conceitos convergem para o objetivo comum de integrar a Cultura Digital às competências educacionais.

Para corroborar esse entendimento, destacam-se alguns excertos que evidenciam o conceito de Cultura Digital nos currículos analisados. A Cultura Digital é concebida como uma das competências centrais para a Educação Básica, enfatizando o protagonismo dos estudantes “não somente como consumidores, mas se apresentando cada vez mais como protagonistas; em articulação às competências gerais e considerando as muitas juventudes que existem nos territórios” (Acre, 2021, p. 25).

O currículo do Estado da Bahia concebe a Cultura Digital como a transformação da materialidade dos bens culturais analógicos em dados codificados digitais, representando “uma alteração significativa nos processos de produção, reprodução, distribuição e armazenamento dos conteúdos simbólicos – a Cultura Digital expressa a mudança de uma era” (Bahia, 2022, p. 89). O Estado considera, ainda, a Cultura Digital como uma temática transversal que se articula a diversas áreas.

Ao utilizar os autores Coscarelli e Ribeiro (2014), o currículo do Mato Grosso do Sul propõe, pensando na Cultura Digital, a construção de uma escola que proporcione o letramento digital, de forma que professores e estudantes desenvolvam familiaridade com recursos básicos como digitação, busca de informações e edição de textos nas mais diversas semioses (Coscarelli; Ribeiro, 2014). Destaca-se que é preciso, além de conhecer, saber utilizar as ferramentas digitais a seu favor e para o bem da comunidade, com intencionalidade.

Ainda, o Estado do Paraná refere-se à Cultura Digital como:

participação crítica em práticas contemporâneas de linguagem, mediadas pelas tecnologias digitais. Envolve apropriar-se de novas formas de produzir (incluindo as que supõem processos colaborativos), configurar, replicar e disponibilizar os discursos na interação pelas redes sociais e outros ambientes da web, a fim de desenvolver a autonomia. Implica na abordagem integrada das linguagens e mídias que se articulam para produzir sentidos, com uso de procedimentos específicos no processo de criação, experimentação, análise, investigação e compreensão de novas formas

híbridas de enunciados, com vistas a usos mais reflexivos e pautados por princípios éticos, considerando práticas dos diferentes campos/esferas da vida em sociedade (Brasil, 2018; Reúna, 2020); (Paraná, 2021, p. 94).

Além dos excertos, com a análise, foi possível levantar algumas questões referentes à maneira como os Estados entendem a Cultura Digital e a sua devida importância para a elaboração das propostas curriculares:

- É evidente que a Cultura Digital é compreendida como uma maneira de promoção da autonomia dos estudantes, preparando-os para serem protagonistas em suas comunidades locais e digitais, dando-se pelo desenvolvimento do “protagonismo juvenil”.
- A Cultura Digital articula diferentes disciplinas e áreas do conhecimento, permitindo uma abordagem integrada que fomente o pensamento crítico e a criação de conteúdos colaborativos.
- Vale ressaltar que, apesar de seu grande potencial, os currículos destacam a importância de uma abordagem cuidadosa no uso das TDIC, a fim de romper com práticas tradicionais e instrumentais, focalizando no uso ético, crítico e responsável, em busca da autonomia e do desenvolvimento do estudante e de sua realidade.

Com o estudo da Cultura Digital nas propostas curriculares dos Estados brasileiros e do DF, é possível apontar a intenção e a necessidade de integrar ao processo de ensino-aprendizagem as práticas digitais de maneira crítica e colaborativa, visando à preparação dos estudantes para os desafios e a atuação na sociedade contemporânea e nas demandas do século XXI.

5.2.3 Desenvolvimento da Temática

5.2.3.1 Linguagem e suas Tecnologias

O desenvolvimento da Cultura Digital, nas propostas curriculares dos 26 Estados da federação e do DF, permeia as quatro áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e os Itinerários Formativos. Cabe ressaltar que esse desenvolvimento ocorre por meio de diferentes abordagens, além de respeitar os eixos temáticos, habilidades e os objetos de conhecimento de cada área.

Com a análise, foi possível identificar que, nas propostas curriculares de todos os Estados e do DF, a área de Linguagens e suas Tecnologias é a que mais desenvolveu a Cultura Digital em sua proposta para o desenvolvimento de suas competências específicas. Em grande parte dos currículos, a área incentiva a produção de conteúdos digitais e a utilização das TDIC para a criação de um ambiente interativo e contextualizado.

Para exemplificação desse desenvolvimento, destacam-se trechos das propostas curriculares de alguns Estados, a fim de corroborar com tais afirmações. No Estado de Alagoas, por exemplo, a área do conhecimento supracitada, no componente curricular de Língua Inglesa, propõe desenvolver a Cultura Digital com as seguintes sugestões:

Apresentar aplicativos, plataformas de Ensino a Distância (EAD) e sites que possam ser utilizados para aprender e praticar a língua inglesa. Conscientizar para a importância das Tecnologias Digitais e Comunicação (TDIC) para a formação do estudante. Ensinar o idioma por meios de séries e filmes numa prática comunicativa que aborde temáticas diversas levando em consideração o nível de oralidade da turma. Durante a exibição do filme, pedir para que os estudantes anotem as palavras que conseguem entender, depois organizar um banco de palavras. Para que os alunos possam interagir em inglês sobre temáticas sociais previamente trabalhadas em sala de aula, sugere-se que os docentes criem grupos no WhatsApp para que os jovens do EM possam conversar com os de outros países, descrevendo Alagoas e a sua territorialidade. Elaborar projetos de aprendizagem envolvendo os estudantes no processo. Criação de memes, histórias e animação com diálogos (Alagoas, 2021, p. 146).

No estado do Maranhão, as práticas híbridas e os multiletramentos digitais são enfatizados para incorporar a linguagem digital no dia a dia dos alunos, como por exemplo nos “gêneros textuais digitais: postagem, comentário, *Twitter*, meme e seus elementos contextuais e composicionais” (Maranhão, 2021, p. 187), nos “gêneros *wikis*, *hashtags* e hipercontos, considerando o contexto discursivo” (p. 186) e na “análise crítica da informação e combate à disseminação de *fake news*” (p. 232).

Por fim, na proposta curricular do DF, destaca-se o objetivo de aprendizagem que visa:

Analisar textos de diferentes gêneros do campo jornalístico e midiático, utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos, a partir do uso de novas tecnologias digitais de checagem de informação e da web 2.0, para o desenvolvimento de uma atitude analítica e crítica diante da propagação da informação como mercadoria. (Distrito Federal, 2021, p. 59).

Ainda, a integração da Cultura Digital com o componente curricular Projeto de Vida objetiva “criar, pelo uso do *LinkedIn*, infográficos, currículo digital, blog

profissional, registros digitais profissionais em diferentes linguagens, no propósito de validar os projetos de vida alicerçados nas trajetórias de cada indivíduo” (p. 72). Além disso: “construir textos multimidiáticos (blogs, jornais, canais *online*, revistas digitais) que divulguem conteúdos de interesse dos estudantes e experiências exitosas nas comunidades escolar e local, para promover interação entre elas e ampliar a competência comunicacional na língua estudada” (Distrito Federal, 2021, p. 73).

Em suma, a área de Linguagens e suas Tecnologias desenvolve a Cultura Digital com a perspectiva de integrar as TDIC às práticas de linguagem, ao desenvolvimento dos multiletramentos digitais, ao protagonismo e à autoria digital, à exploração da Cultura Digital com uma abordagem crítica e reflexiva e ao desenvolvimento da Cultura Digital de maneira interdisciplinar, com foco no protagonismo juvenil.

5.2.3.2 Matemática e suas Tecnologias

Já na área de Matemática e suas Tecnologias, a Cultura Digital e as TDIC são mencionadas, porém com uma frequência menor do que na área de Linguagens e suas Tecnologias. A temática é referenciada nos currículos, de forma majoritária, para o desenvolvimento de alguma competência ou objetivo de aprendizagem por meio da expressão “com ou sem o apoio de tecnologias digitais”. Ainda assim, a Cultura Digital é empregada para auxiliar no desenvolvimento do ensino de conceitos matemáticos e do pensamento computacional.

O estado do Mato Grosso do Sul, por exemplo, propõe como sugestão de atividade

[...] a criação de uma narrativa envolvendo bullying, drogas, violência contra as mulheres com dados estatísticos, por meio da utilização de o uso de tecnologias em matemática para auxiliar nas tomadas de decisões dos alunos, e em Mato Grosso do Sul, a tecnologia é vista como uma ferramenta para investigação e construção do conhecimento matemático (Mato Grosso do Sul, 2020, p. 297-298).

Outra sugestão do currículo do Estado é a utilização do “O software *GeoGebra* pode auxiliar no processo para gerar os possíveis polígonos, medidas, áreas e gráficos” (p. 314). Por fim:

Propõe-se a pesquisa sobre tarifas de energia elétrica no estado do Mato Grosso do Sul, em relação a preços, tarifas, impostos, tributos e bandeiras tarifárias. Com os dados obtidos podem ser elaborados situações problema relacionadas com funções definidas por uma ou mais sentenças, estudando

domínio, crescimento/decrescimento, criando tabelas e fazendo as representações algébricas e geométricas por meio de planilhas ou softwares matemáticos, com a finalidade de publicá-los para comunidade escolar por meio de rede sociais da escola. (MATO GROSSO DO SUL, 2020, P. 317).

Já no currículo do Estado de Roraima, o uso da Cultura Digital e das TDIC, na matemática, evidencia-se com “O uso de recursos digitais tais como planilhas eletrônicas, pode ser útil na sistematização dos dados e na produção de tabelas e gráficos quando necessário.” (p. 116) e em “Promover atividades com construções gráficas, preferencialmente utilizando tecnologias digitais, a fim de identificar o comportamento das funções polinomiais de 1º grau.” (p. 129).

Por fim, na proposta curricular do Estado do Rio Grande do sul, evidencia-se o desenvolvimento da habilidade de “construir e interpretar tabelas e gráficos de frequências com base em dados obtidos em pesquisas por amostras estatísticas, incluindo ou não o uso de softwares que inter-relacionem estatística, geometria e álgebra.” (p. 192). Ainda, entende-se que para o ensino da matemática as TDIC devem ser utilizadas visto que segundo o documento:

com seus múltiplos recursos, apresentados na forma de sites, softwares e aplicativos, associadas às mídias digitais, as quais são fortemente recomendadas pela BNCC. Constituem-se como forma de colaborar com o desenvolvimento do letramento, da competência digital e do pensamento computacional nos processos do ensino e da aprendizagem de Matemática. (Rio Grande do Sul, 2021, p. 189).

O uso das TDIC e da Cultura Digital, na área de Matemática e suas Tecnologias, pressupõe a utilização das tecnologias digitais para o desenvolvimento de uma análise crítica e resolução de problemas matemáticos, para atividades de modelagem e atividades gráficas; por fim, utiliza-se das tecnologias em situações reais e globais.

Cabe ressaltar que, com a análise das propostas, é de conhecimento que as TDIC não fazem parte da realidade de muitos jovens, sendo uma demanda urgente a ser enfrentada pelas escolas, que são diretamente impactadas pela disseminação dos recursos tecnológicos. Ao utilizar as tecnologias no ambiente escolar, é possível promover a melhoria na capacidade de aprendizagem matemática, colaborando, inclusive, na resolução de problemas e na relação com o contexto social e cultural dos estudantes.

5.2.3.3 Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Em Ciências da Natureza e suas Tecnologias, a Cultura Digital e as TDIC, de modo geral, com a análise desenvolvida, são utilizadas para facilitar a exploração dos fenômenos científicos e a aplicação dos conhecimentos desenvolvidos na área de maneira prática. As tecnologias digitais permitem aos estudantes não apenas compreender os conceitos científicos, mas também atuar de forma crítica e responsável com relação ao meio ambiente e à sustentabilidade. Para ratificar tal afirmação, recorre-se ao currículo do estado de Goiás, ao afirmar que

A discussão sobre as tecnologias relacionadas ao desenvolvimento de materiais e à geração, à transmissão e ao consumo de energia elétrica, conduzirá os/as estudantes à análise dos diferentes modos de vida das populações humanas e suas dependências desses fatores. A compreensão desses processos é essencial para um debate fundamentado sobre os impactos da tecnologia nas relações humanas, sejam elas locais ou globais, e suas implicações éticas, morais, culturais, sociais, políticas e econômicas. (Goiás, 2021, p. 385).

A Cultura Digital ainda é utilizada a fim de “reconhecer o processo de degradação de materiais, coletando dados em pesquisas, resultados experimentais e recursos midiáticos (redes sociais, aplicativos, campanhas, dentre outros) para promover debates de relevância sociocultural e ambiental.” (p. 437). Além do mais, julga-se importante conhecer os “diferentes significados do termo tecnologia frente a diferentes contextos, considerando o desenvolvimento histórico da humanidade em sua relação com a natureza, para valorizar os diversos aparatos, processos, técnicas e ferramentas que têm beneficiado o ser humano em sua vida contemporânea.” (p. 446).

Em seguida, o estado do Pará ressalta a importância de

[...] destacar também o laboratório de informática, mais especificamente falando das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), como locus de potência criativa para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que resultem em uma aprendizagem que pode levar a autonomia do estudante a partir de um processo de integração curricular entre a biologia, a física e a química. Isto porque, as mídias são meios que facilitam a comunicação, sejam televisivas, digitais, impressas ou virtuais. (Pará, 2021, p. 198).

Continuando, afirma-se que as TDIC “podem servir como auxílio para desenvolver o espírito crítico nos alunos, desde que o professor de biologia forneça aos estudantes, as situações de aprendizagem necessárias para a construção e o desenvolvimento de habilidades e competências diversas.” (p. 198).

É reconhecido que o desafio do professor é buscar compreender, pensar e discutir como as tecnologias digitais potencializam o aprendizado, desse modo “o professor não restringe o uso da tecnologia em ambientes de aprendizagem e torna-se mediador da análise e estudo dessas ferramentas digitais, estimulando o uso crítico, criativo e responsável.” (p. 204)

Para finalizar, evidencia-se que:

os laboratórios de informática possibilitam utilizar ferramentas virtuais específicas, da área de CNT, disponíveis na internet - os simuladores. Na atualidade, as simulações virtuais têm atendido às necessidades das juventudes, pois a conexão em redes sociais ou em ambientes virtuais na internet pode corroborar as mediações educacionais. (Pará, 2021, p. 204).

Já o currículo do Mato Grosso destaca a Cultura Digital nos objetivos de aprendizagem que visam “Construir protótipos de sistemas térmicos considerando a sustentabilidade e o apoio de tecnologias digitais, aplicando os conhecimentos da termodinâmica.” (p. 122-123); “discutir sobre as causas e consequências do consumo exagerado de equipamentos eletrônicos e avaliar os caminhos sustentáveis para descarte e reaproveitamento de resíduos eletrônicos.” (p. 132); e “reconhecer a variedade, a velocidade e a quantidade de informações associadas ao Big Data e analisar como grandes volumes de dados nos permitem compreender tendências e processos.” (p. 145).

Mediante o exposto, a Cultura Digital desempenha um papel importante na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias por possibilitar o acesso dos estudantes a recursos interativos e dinâmicos. Isso amplia a capacidade de entendimento e de solução de problemas complexos de forma colaborativa e inovadora, além de fomentar uma visão ética e sustentável sobre o uso da tecnologia.

Com os documentos curriculares analisados, é possível depreender que, por meio de atividades práticas e que utilizam as TDIC, como simulações e protótipos, os estudantes podem desenvolver não só habilidades técnicas, mas também uma consciência crítica sobre o impacto socioambiental de suas ações. Isso fortalece o papel da educação científica em preparar cidadãos para atuar de maneira responsável e sustentável na sociedade contemporânea.

5.2.3.4 Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Na sequência, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas implementa a Cultura Digital por meio da promoção do pensamento crítico dos estudantes, do desenvolvimento da cidadania digital — que é um dos conceitos pertencentes à temática estudada — e do desvelamento dos impactos causados pelas tecnologias na sociedade contemporânea. Na análise, foi possível perceber que a Cultura Digital é utilizada para aprofundar como as transformações advindas das tecnologias moldam as relações, sejam elas sociais, culturais ou políticas.

Para corroborar, apresenta-se o contido no currículo do Estado da Paraíba, que prevê em uma de suas habilidades a utilização das TDIC “de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.” (p. 388).

Na fundamentação teórica da área, ao apresentar os conceitos de “tempo e espaço”, recorre-se a Pierry Lévy, que em sua obra *O que é o virtual? e Cibercultura e ciberespaço* “traz uma nova perspectiva acerca de tempo e espaço para além da concretude e com ênfase na virtualidade” (p. 393).

Ainda, é reafirmado que, contemporaneamente, a sociedade está eivada de TDIC. Dessa maneira

as novas formas de comunicação e interação social tomaram conta da sociedade e de todas as relações no mundo atual, das relações de amizade ao mundo do trabalho temos novas formas e perspectivas de relacionamentos sociais. Assim, é fundamental que haja estímulo à alfabetização e cidadania digital, com base em uma pauta inclusiva para jovens e adultos. (Paraíba, 2021, p. 394).

Para o entendimento dos impactos das tecnologias na sociedade, o componente curricular de História se propõe a “historicizar a tecnologia, destacando as TDIC (tecnologias digitais de informação e comunicação), debatendo conceitos e aperfeiçoamentos ao longo da história e posicionando-se, de maneira ética, sobre seus usos.” (p. 402).

Já o currículo do Estado de Pernambuco reflete sobre a alienação da sociedade, que ocorre por meio da indústria cultural e das TDIC

É certo que, na maioria das vezes, sem a capacidade de raciocínio e reflexão crítica sobre nossa realidade imediata e o seu contexto histórico, o homem torna-se mero reproduzidor do sistema de valores, crenças, preconceitos,

costumes, falsas ideologias e fundamentalismos religiosos difundidos pela Indústria Cultural e pelas tecnologias digitais. Na maioria das vezes nem percebe que a vida prática não é guiada por si, mas pelos costumes, tradição cultural ou pelas mídias de comunicação de massa que, muitas vezes, disseminam informações distorcidas da realidade, levando ao erro e à ilusão. (Pernambuco, 2020, p. 245).

No componente curricular de Sociologia, destaca-se a habilidade que busca “identificar o papel da cultura de massa na reprodução ou reinterpretação de ideologias, investigando as mudanças sociais, culturais e políticas, resultantes das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais desde a criação das indústrias culturais até o advento da internet e das plataformas digitais.” (p. 279).

Já no Distrito Federal, o estudo das transformações advindas das tecnologias que influenciam as relações sociais, culturais e políticas pode ser evidenciado por meio do objetivo de aprendizagem que objetiva “elaborar hipóteses e argumentos a partir de conceitos, métodos, categorias e procedimentos de natureza científica sobre a influência das tecnologias digitais sobre os modos de pensar contemporâneos.” (p. 114).

Pauta-se também na problematização e na compreensão das relações entre os recursos naturais e os diferentes contextos políticos e econômicos, visto que

esses recortes sociais, históricos, geográficos e filosóficos também são entremeados pelos avanços de técnicas e tecnologias, pela desigualdade social, pela insustentabilidade ambiental, pelo pensamento científico-racional, pelos conflitos de interesses ideológicos e subjetivos e, também, pelas relações de poder entre indivíduos e grupos sociais. (Distrito Federal, 2020, p. 106).

Por fim, alguns objetivos de aprendizagem abordam a Cultura Digital quando se propõem a “compreender as situações e os contextos socioculturais nos quais estão inseridas as ciências e as tecnologias, para utilizá-las de forma consciente e crítica” e a “entender as formas de linguagens, por meio das tecnologias de interação social e seus desdobramentos nas formas de pensamento e sociabilidade, na construção do indivíduo e da sociedade contemporâneos.” (p. 117).

Mediante o exposto, o desenvolvimento da Cultura Digital para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é de suma importância, visto que as TDIC possibilitam que os estudantes analisem de maneira crítica a sociedade na qual estão inseridos, além de torná-los capazes de integrar a sociedade em prol de sua transformação. Por fim, a Cultura Digital, integrada aos componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, torna-se imprescindível na formação

do estudante, visando à sua formação humana e integral ao desenvolver o pensamento crítico-reflexivo perante a sociedade

5.2.4 Inserção no Currículo

Acerca do formato de inserção curricular da Cultura Digital, identifica-se que todos os Estados e o Distrito Federal abordam a temática, seja como tema transversal ou em unidade(s)/componente(s) curricular(es) no itinerário formativo do currículo do EM:

Quadro 14 - Formato de inserção curricular da Cultura Digital

ESTADO	FORMA DE INSERÇÃO DA CULTURA DIGITAL	DETALHES
Acre	Transversal	Integrada nas disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, com atividades digitais.
Alagoas	Transversal	Cultura Digital em disciplinas e eletivas, como Língua Inglesa e Matemática.
Amazonas	Transversal	Enfoca a democratização do acesso digital nas diversas áreas do currículo.
Amapá	Transversal e em Eletivas	Possui a unidade “As Tecnologias Digitais e a Computação” e é integrada em várias disciplinas.
Bahia	Transversal e em Eletivas	Enfoque em Educação Física e Língua Portuguesa, com itinerários como "Leituras de Mundo."
Ceará	Transversal	Incluída no Itinerário STEAM e nas áreas de Linguagens e Ciências Humanas.
Distrito Federal	Transversal	Usada em várias áreas para promover protagonismo e consciência digital.
Espírito Santo	Transversal	Presente de forma integrada, mas com informações limitadas sobre especificidades.
Goiás	Transversal	Presente em todas as áreas e com glossário de termos digitais em Linguagens.
Maranhão	Transversal	Integra Cultura Digital em Ciências Exatas e Ciências Humanas, com foco em multiterritorialidade.
Mato Grosso	Transversal	Inserida nos itinerários do EM Inovador (ProEMI) e práticas de saberes indígenas.
Mato Grosso do Sul	Transversal	Enfatiza a inovação digital com metodologias interdisciplinares e eletivas em várias áreas.
Minas Gerais	Transversal	Cultura Digital é tratada como competência interdisciplinar,

		presente em todas as áreas.
Pará	Transversal	Usa o Sistema Educacional Interativo (SEI) para ensino mediado por tecnologia.
Paraíba	Transversal	Eletivas em Geografia e História com ênfase em habilidades digitais e engajamento crítico.
Pernambuco	Transversal	Inclui atividades de alfabetização digital e programação básica em linguagens e ciências.
Paraná	Transversal	Integra Cultura Digital nas áreas de Ciências Humanas e Matemática.
Rio de Janeiro	Transversal e em Eletivas	Trilha De Aprendizagem: “Mídias: Linguagens Em Ação”. Fazendo parte dessa trilha tem-se o componente curricular “O que rola por aí?”.
Rio Grande do Norte	Transversal	Integra TDIC para promover autoria digital em diversas disciplinas.
Rio Grande do Sul	Transversal	Incluída nas áreas de Linguagens e Matemática para desenvolver o pensamento crítico.
Rondônia	Transversal	Inserida com foco em práticas de protagonismo e inovação nas áreas de conhecimento.
Roraima	Transversal	Utiliza TDIC para incluir comunidades remotas e indígenas em várias áreas.
Santa Catarina	Transversal e eletivas	O componente “Cultura Digital” visa oferecer oportunidades de investigação digital, em suas diferentes dimensões, para uma interação mais consciente com as TDIC, contribuindo para sua formação integral.
São Paulo	Transversal	Cultura Digital abordada de forma interdisciplinar, com atividades digitais em várias áreas.
Sergipe	Transversal e atividade integradora	Inclui a atividade integradora “Observatório de mídias e democracia” para letramento digital.
Tocantins	Transversal	Enfoca a criação de soluções digitais para problemas sociais em várias áreas de conhecimento.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2024).

Como tema transversal, a Cultura Digital encontra-se presente nas unidades curriculares das áreas do conhecimento, como Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Cada um desses componentes curriculares utiliza a Cultura Digital e as TDIC, de acordo com suas especificidades, para o desenvolvimento de competências conforme sua área do conhecimento. Ao analisar os currículos estaduais, pode-se depreender que, dentre essas competências, estão as relacionadas ao desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes perante

as TDIC, à cidadania digital, ao cuidado com a grande quantidade de informações e aos impactos da tecnologia na sociedade.

Ao ser desenvolvida como itinerário formativo, os estudantes optam por aprofundar os seus conhecimentos em temáticas de seu interesse, podendo escolher atividades que desenvolvam a Cultura Digital. Como exemplo, pode-se citar a unidade curricular optativa da trilha “Comunicação”, do Estado de Pernambuco, denominada “Cidadania na era digital”, que propõe a:

Comparação e reflexão crítica, a partir de exemplos concretos, retirados dos meios digitais, das formas de utilização responsável dos recursos tecnológicos, tendo em conta os princípios éticos, democráticos e de cidadania. Reconhecimento da cidadania, inclusive no mundo virtual, enquanto cumprimento de direitos e deveres, legalmente estabelecidos. Fundamentação das ações no mundo digital na segurança pessoal e no respeito ao próximo. (Pernambuco, 2020, p. 301).

Ainda, o componente curricular eletivo do Estado de Santa Catarina, denominado “Cultura Digital”, visa:

(1) aprimorar o entendimento de quem somos como seres digitais (eu consigo); (2) compreender as influências das diversas formas de comunicação no século 21 (comunicação e suas linguagens); (3) entender a responsabilidade que o uso dos diferentes recursos das TDIC acarretam (responsabilidade, riscos e penalidades aplicáveis por condutas inadequadas); e (4) possibilitar percepção crítica e ética das constantes transformações do mundo digital e sua sistemática participação na formação da sociedade (interferências dos avanços tecnológicos mais recentes e constantes). Busca-se, assim, a formação integral, de cidadãos e cidadãs críticos(as) e éticos(as). (Santa Catarina, 2021, p. 146).

Com a análise, foi possível identificar que não existe uma unidade curricular específica, utilizada por todos os Estados e o Distrito Federal, dedicada exclusivamente à Cultura Digital, sendo ela desenvolvida de forma transversal, permeando as várias disciplinas e/ou incorporada nas áreas de conhecimento por meio de temas transversais, incentivando o uso das TDIC de forma integrada ao conteúdo.

Compreende-se que a Cultura Digital pode ser desenvolvida de duas maneiras principais no currículo escolar: como um componente curricular específico ou como um tema transversal integrado às quatro áreas do conhecimento.

Concebendo a Cultura Digital como componente curricular, depreende-se que a temática poderia receber maior atenção e foco, permitindo uma abordagem mais profunda e estruturada dos conteúdos. Para o seu desenvolvimento, haveria professores especializados para ministrar o componente, garantindo maior *expertise*

no ensino das TDIC e dos conceitos que compõem a Cultura Digital. Entretanto, com a criação de um novo componente curricular obrigatório, pode ocorrer a sobrecarga do currículo, reduzindo a carga horária para outras áreas e a possibilidade de a Cultura Digital ser desenvolvida de forma isolada, sem a devida contextualização com outras áreas do conhecimento.

Concebendo a Cultura Digital como tema transversal, tem-se uma integração com os componentes curriculares, permeando todas as áreas do conhecimento. Além disso, essa abordagem permite que os professores de diferentes disciplinas incorporem elementos da Cultura Digital em seus conteúdos. Entretanto, o desenvolvimento da Cultura Digital como tema transversal pode levar a uma abordagem superficial, sem um aprofundamento das competências específicas e dos conceitos que compõem a Cultura Digital. Ainda, existe a questão da formação de professores, visto que os docentes necessitam estar preparados para desenvolver os elementos da Cultura Digital em suas disciplinas.

A BNCC não definiu a Cultura Digital como componente curricular, e sim como uma de suas competências, o que favorece o seu desenvolvimento como tema transversal a todas as áreas do conhecimento e nos itinerários formativos das propostas curriculares. Uma alternativa a esse modelo poderia ser uma abordagem híbrida, combinando as duas formas – componente curricular e tema transversal –, o que permitiria aproveitar as vantagens de cada modelo, minimizando suas limitações e garantindo uma formação mais completa e contextualizada para os estudantes. Entretanto, entende-se que essa decisão deve ser realizada por meio de estudos e de discussões que envolvam todos os profissionais da educação e contemplem todos os sistemas de ensino.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para adentrar nas considerações finais desta pesquisa, julga-se necessário retomar as questões norteadoras. A proposta desta dissertação foi analisar como a Cultura Digital se apresenta no currículo prescrito dos sistemas estaduais e distrital do EM.

No que se refere ao objetivo específico de realizar o mapeamento da produção acadêmica sobre a temática investigada, este foi realizado por meio da pesquisa de teses, dissertações e periódicos disponíveis em bases de dados científicas. A análise das pesquisas encontradas foi importante para entender como a temática investigada estava sendo desenvolvida por outros pesquisadores.

Além disso, por meio do mapeamento realizado, foi possível compreender que existem poucas pesquisas que abordam a Cultura Digital e a BNCC, mesmo essa competência estando entre as dez listadas na BNCC e sendo uma das que mais despertam o interesse dos estudantes e docentes. Grande parte das pesquisas aborda temáticas voltadas para a inserção das TDIC no processo educativo; dessa maneira, a ausência de uma maior quantidade de pesquisas reforça o ineditismo e a importância desta investigação.

Por fim, pelo fato de terem sido utilizados termos descritores que expressassem a essência desta investigação, foi possível, por meio das pesquisas encontradas, identificar valorosas contribuições de diversos autores que eram desconhecidos do pesquisador, colaborando para o desenvolvimento deste trabalho como um todo.

Essa pesquisa também tencionou discutir as concepções de currículo, Cultura Digital, competência e BNCC. Para isso, o capítulo 3 teve o objetivo de conceituar o termo currículo, além de buscar apresentar as teorias de currículo existentes. Essa abordagem foi importante para que, posteriormente, fosse possível compreender a atual organização curricular vigente no sistema educacional brasileiro posta pela BNCC, as influências presentes na construção dessa base curricular e a maneira como os Estados e o DF organizaram as suas propostas curriculares, em especial no que tange às questões relacionadas à Cultura Digital.

Outro ponto significativo no desenvolvimento desse objetivo foi o entendimento de que o currículo não deve ser considerado neutro, apolítico e desinteressado, visto que a própria construção do currículo carrega a ideologia de quem o constrói. A construção e a implementação do currículo podem ter como fundamentação uma das

teorias de currículo apresentadas, e essa escolha estará permeada de intencionalidade política e orientada para o perfil do sujeito e da sociedade que se deseja formar.

Por fim, no desenvolvimento desta tese, partiu-se do entendimento da existência de relações e oposições entre as três teorias de currículo apresentadas, sendo notório que cada uma delas possui uma intencionalidade e um propósito específico. Porém, entendeu-se que o objeto pesquisado, a opção metodológica utilizada e o referencial teórico foram desenvolvidos a partir do crivo das teorias críticas de currículo.

Na sequência, para o estudo de uma de suas manifestações, denominada currículo prescrito, coube esclarecer e diferenciar as manifestações de currículo existentes, que são, respectivamente: currículo formal (prescrito), currículo real (em ação) e currículo oculto (implícito).

Mediante o exposto, foi possível depreender que, diante dessas três manifestações de currículo, encontra-se a BNCC, documento que se enquadra na manifestação prescrita e que consiste em um documento de natureza normativa que tem o objetivo de definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica brasileira. Partindo desse pressuposto, foi feito um levantamento de uma série de fatos históricos que culminaram em seu surgimento e implementação.

Ao realizar uma análise crítica da BNCC, é possível afirmar que, diante de um cenário de grandes influências neoliberais na educação, ela foi concebida e instituída. Ao analisar o documento e com a fundamentação teórica de alguns autores, foi possível desvelar as verdadeiras intenções propostas, que muitas vezes estão ocultas por trás de um discurso aparentemente progressista, chegando até mesmo a usurpar o uso de determinados termos e expressões para difundir o verdadeiro ideal do neoliberalismo.

Depreende-se que os governos têm estabelecido relações cada vez mais próximas dos organismos internacionais, do mercado e dos ideais neoliberais. Dessa maneira, a educação se torna uma mercadoria com o objetivo de moldar a sociedade a fim de atender às demandas pertencentes à classe dominante, deixando de lado a real função da educação, que é a formação e transformação da sociedade.

Após essa análise crítica, foram apresentados os achados referentes à concepção de currículo e competência. Para o desenvolvimento deste levantamento, utilizou-se a análise de conteúdo dos currículos dos Estados e do Distrito Federal. Para a concepção de currículo, foram definidas as seguintes categorias: 1) Currículo como documento normativo e estruturante, 2) Currículo como ação educativa e formativa, 3) Currículo como construção coletiva e social e 4) Currículo flexível e adaptável às realidades locais.

Com relação aos achados referentes à concepção de currículo, os resultados evidenciam uma clara tendência de conceber o currículo de forma mais flexível, considerando as diferenças regionais e culturais dos Estados. Entretanto, ao definir que os itinerários formativos serão definidos pelos sistemas de ensino, torna-se uma contradição, visto que, na prática, as escolhas não serão dos estudantes, cujas opções dependerão das condições econômicas, logísticas e estruturais dos sistemas. Isso retira a autonomia dos estudantes na escolha do caminho a seguir.

A análise revela ainda que os currículos dos Estados e do Distrito Federal estão levando em consideração a valorização dos saberes de suas regiões. Dessa maneira, são reconhecidas as identidades regionais e culturais, fortalecendo o vínculo dos estudantes com sua realidade local.

Ainda, foi possível observar que as regiões Norte e Nordeste, em suas concepções de currículo, o associam à promoção de justiça social e à formação integral do estudante, enquanto os Estados do Sul e Sudeste enfatizam a articulação com o mundo do trabalho e a cidadania. Os Estados do Centro-Oeste destacam a importância do currículo na construção de projetos de vida e no desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

As categorias para a concepção de competência foram definidas da seguinte forma: 1) Competência como mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, 2) Competência como resposta a demandas complexas e 3) Competência como formação integral e cidadã.

Com relação aos achados referentes à concepção de competência, este estudo revela que a maioria dos currículos dos Estados e do DF referenciam a BNCC ao definir o conceito de competência como a mobilização de conhecimentos, habilidades e valores para resolver problemas complexos.

Com relação ao ensino por competências, entende-se que, dessa maneira, o ensino resulta na secundarização de conteúdos científicos e filosóficos, priorizando

habilidades práticas voltadas para o mercado, em detrimento do pensamento crítico e reflexivo. Portanto, a pedagogia das competências emerge como resposta às demandas do capital, orientando a educação para a formação de sujeitos adaptáveis e resilientes, necessários ao mercado de trabalho flexível.

As competências socioemocionais emergem como um componente importante na formação integral dos estudantes, promovendo habilidades como empatia, resiliência e cooperação. O desenvolvimento dessas habilidades é positivo para a formação de indivíduos mais preparados para enfrentar os desafios da vida social e profissional. Entretanto, é necessária cautela, pois essa ênfase nas competências socioemocionais pode ser uma maneira de neoliberalização da educação, visto que transfere aos estudantes a responsabilidade pelo seu sucesso e bem-estar de acordo com suas próprias competências emocionais, ao invés de considerar as questões de cunho estrutural, como a desigualdade social e questões familiares.

Identificou-se ainda a importância das mudanças no currículo em busca de preparar os estudantes para enfrentar os desafios do mundo do trabalho, promovendo habilidades práticas, autonomia e resiliência. Porém, deve-se atentar para os riscos de se priorizar a formação de mão de obra adaptável às exigências do mercado, em detrimento de uma educação crítica e emancipatória.

No capítulo denominado “Cultura Digital”, que objetivou apresentar uma conceituação e historicização das TDIC e da Cultura Digital, discorreu-se sobre as tecnologias e sua importância na sociedade contemporânea e como a Cultura Digital é expressa na BNCC.

Após a conceituação dos termos e discussões, é possível afirmar que as TDIC têm proporcionado um impacto significativo na maneira como o mundo se comunica e interage. Acessibilidade instantânea a informações e meios de comunicação em todo o mundo é um privilégio incrível e cada vez mais essencial. É importante lembrar que, junto com essa nova era de informação, vêm inúmeros desafios.

Com o breve histórico das TDIC no contexto educacional brasileiro, foi possível perceber que o interesse na inserção das TDIC por parte dos órgãos ligados à educação e dos profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem não é algo recente. Esses movimentos contribuíram com o desenvolvimento das políticas educacionais que se têm atualmente e com a percepção de que a mediação pedagógica com as TDIC no processo educacional pode corroborar para o desenvolvimento de uma aprendizagem ligada à realidade social do estudante e com

a capacidade de contribuir para o progresso de diversas habilidades, a fim de promover o seu desenvolvimento integral.

No que se refere à Cultura Digital, foi evidenciado que sua constituição se dá por três conceitos. O primeiro, denominado de letramento digital, é um conceito mais amplo que a mera utilização de tecnologia, abarcando o seu uso e mediação, buscando a transformação de si, do meio em que se vive e das relações sociais. O segundo conceito, intitulado cidadania digital, se fundamenta na utilização responsável das TDIC. Enfim, o último conceito, tecnologia e sociedade, compreende a evolução e o desenvolvimento das tecnologias e os desafios desse progresso para os indivíduos na sociedade.

Na análise da expressão da Cultura Digital na BNCC, percebe-se que a relação entre Cultura Digital e currículo está intimamente ligada com as TDIC, visto que, por meio do ambiente escolar, é realizada a prática educativa, além do fato de a escola atuar nesse contexto de formação. Sendo assim, o currículo é uma necessidade social que reverbera nos interesses políticos e sociais, objetivando o desenvolvimento de um modelo de sociedade que representa os ideais de determinados grupos.

Por fim, para a consecução do objetivo de analisar, nas propostas curriculares, a concepção de Cultura Digital, realizou-se uma pesquisa documental nas propostas curriculares do EM dos 26 Estados e do Distrito Federal. Após essa análise individual nos currículos prescritos para o EM de cada Unidade da Federação do Brasil, considerando a reforma do EM e a instituição da BNCC, partiu-se para uma análise geral, onde foi revelado como a Cultura Digital se manifesta nos currículos estaduais.

Para o desenvolvimento deste levantamento, utilizou-se a análise de conteúdo dos documentos subsequentes: i) currículos dos Estados e do Distrito Federal, ii) atos normativos que aprovaram a proposta curricular em seus respectivos Conselhos de Educação e, iii) os Planos de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos – *PAIF*. Foram definidas as categorias a serem utilizadas na análise: 1) frequência de menções, 2) conceituação e importância dada à temática, 3) desenvolvimento da temática e 4) inserção no currículo.

Após a análise das propostas curriculares dos 26 Estados e do Distrito Federal, no que tange à Cultura Digital, evidenciou-se que a competência foco desta tese tem um reconhecimento expressivo em todos os documentos, sendo uma competência essencial para os currículos da Educação Básica. A referida competência tem um papel significativo na contemporaneidade, contribuindo para a formação dos

estudantes para além do manuseio das TDIC, e sim para uma formação mais ampla, os preparando para desfrutarem das tecnologias de forma crítica e ética, além de possibilitar que os estudantes não apenas consumam, mas sejam protagonistas e autores na Cultura Digital. Foi possível perceber que as TDIC permeiam os currículos, atuando na inclusão e democratização do ensino.

No que diz respeito à frequência de menções a “Cultura Digital”, “Digital”, “Digitais”, “Tecnologia” e “Tecnologias” nos documentos curriculares de cada Unidade da Federação, foi apresentado um quadro-resumo, em ordem decrescente, partindo dos que mencionam os termos aludidos com maior frequência para aqueles que os mencionam com menor frequência.

Com relação à categoria que versa sobre o conceito de Cultura Digital e de sua importância no processo de ensino-aprendizagem no âmbito educacional, foi possível identificar que os documentos apresentam profusos conceitos sobre a Cultura Digital, porém de maneira equivalente. Essas diferenças são concebidas para adaptação de cada abordagem às realidades de cada Estado, visto que o país possui dimensões continentais e múltiplos cenários. Porém, os conceitos visam integrar a Cultura Digital às competências educacionais. Vale ressaltar que, apesar de seu grande potencial, os currículos destacam a importância de uma abordagem cuidadosa no uso de TDIC, a fim de romper com práticas tradicionais e instrumentais, focalizando no uso ético, crítico e responsável, em busca da autonomia e desenvolvimento do estudante e de sua realidade.

Com a análise da categoria que aborda o desenvolvimento da Cultura Digital nas propostas curriculares dos 26 Estados da federação e do Distrito Federal, foi possível identificar que ele permeia as quatro áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e os Itinerários Formativos. Cabe ressaltar que esse desenvolvimento ocorre por meio de diferentes abordagens, além de respeitar os eixos temáticos, habilidades e os objetos de conhecimento de cada área.

Na categoria que versa sobre o formato de inserção curricular da Cultura Digital, identifica-se que todos os Estados e o Distrito Federal abordam a temática, seja como tema transversal ou em unidade(s)/componente(s) curricular(es) no itinerário formativo do currículo do EM. Por fim, foi possível identificar que não existe uma unidade curricular específica, utilizada por todos os Estados e o Distrito Federal,

dedicada exclusivamente à Cultura Digital, sendo ela desenvolvida de forma transversal, permeando as várias disciplinas e/ou incorporada nas áreas de conhecimento através de temas transversais, incentivando o uso das TDIC de forma integrada ao conteúdo.

O objetivo inicialmente apontado para esta investigação foi atingido, mas reconhece-se também que, diante da complexidade desta temática, há a possibilidade de sua abordagem por outras perspectivas, tendo outras informações para serem desveladas e analisadas. Espera-se que esta tese promova mais debates e instigue outros pesquisadores a evidenciar a importância e pertinência da Cultura Digital nos documentos oficiais do EM (currículo prescrito) dos estados e do DF, além de possibilidades de investigação em outros contextos e com outros sujeitos, a fim de investigar outras realidades.

Espera-se que o leitor tenha sido conduzido à reflexão sobre a relevância da expressão da Cultura Digital nas propostas curriculares, e tem-se a expectativa de que os resultados elencados nesta investigação contribuam com as discussões sobre a temática, com vistas ao desenvolvimento de novas propostas curriculares que contribuam para o progresso da educação brasileira e da sociedade de modo geral.

REFERÊNCIAS

ACRE. SEE. **Currículo de Referência Único do Estado do Acre para o Novo EM**. Rio Branco: SEE, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEEAC.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2024.

ACRE. SEE. **Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos – PAIF do Acre**. Rio Branco: SEE, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PAIFAC.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2024.

ACRE. SEE. **Plano de Implementação do Novo EM - PLI no Acre**. Rio Branco: SEE, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIAC.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2024.

ALAGOAS. SEDUC. **Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos – PAIF de Alagoas**. Maceió: SEDUC, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PAIFAL.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2024.

ALAGOAS. SEDUC. **Plano de Implementação do Novo EM - PLI em Alagoas**. Maceió: SEDUC, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIAL.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2024.

ALAGOAS. SEDUC. **Referencial Curricular de Alagoas etapa EM**. Maceió: SEDUC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/copy_of_RCSEEAL.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2024.

ALMEIDA, Maria Alves de; VIEIRA JUNIOR, Niltom. Análise do Novo Ensino Médio no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 23, nº 37, 26 de setembro de 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/37/analise-do-novo-ensino-medio-no-sistema-estadual-de-ensino-de-minas-gerais>.

AMAPÁ. SEED. **Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos – PAIF do Amapá**. Macapá: SEED, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PAIFAP.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2024.

AMAPÁ. SEED. **Plano de Implementação do Novo EM - PLI no Amapá**. Macapá: SEED, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIAP.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2024.

AMAPÁ. SEED. **Referencial Curricular Amapaense do EM**. Macapá: SEED, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEEAP.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2024.

AMAZONAS. SEDUC. **Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos – PAIF do Amazonas**. Manaus: SEDUC, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PAIFAM.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2024.

AMAZONAS. SEDUC. **Plano de Implementação do Novo EM - PLI no Amazonas**. Manaus: SEDUC, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIAM.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2024.

AMAZONAS. SEDUC. **Referencial Curricular Amazonense do EM**. Manaus: SEDUC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/RCSEEAM_compressed_compressed.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2024.

BAHIA. SEC. **Documento Curricular Referencial da Bahia - EM**. Salvador: SEC, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEEBBA.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2024.

BAHIA. SEC. **Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos – PAIF da Bahia**. Salvador: SEC, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PAIFBA.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2024.

BAHIA. SEC. **Plano de Implementação do Novo EM - PLI na Bahia**. Salvador: SEC, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIBA.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2024.

BALBINO, Raquel Ribeiro; HORNINK, Gabriel Gerber. **Contribuições da Computação para as Tecnologias Educacionais**. 1^o ed. Alfenas – MG: UNIFAL-MG, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEHAR, Patricia Alejandra et al. **Competências conceito, elementos e recursos de suporte, mobilização e evolução**. In: BEHAR, Patricia Alejandra (org.). *Competências em Educação a Distância*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 20-39.

BERTOLLI, Sarah Suzane; COSTA, Alexandre Ferreira da; SOUZA, Agostinho Potenciano de. Itinerários de leitura na contemporaneidade: pedagogias e práticas leitoras na Cultura Digital. **Revista Graphos**, João Pessoa, v. 21, n. 1, p. 135-158, 2019. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/21515>>. Acesso em: 27 dez. 2022.

BOCCATO, Vera Regina Casari. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. *Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo*, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>> Acesso em: 03 de setembro 2021.

BOZOLAN, Sandra Muniz. **Pensamento computacional, Educacao Maker e Cultura Digital, aplicados aos alunos do Ensino Fundamental I**. 2021. Tese (Doutorado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Tecnologias da Inteligência e Design Digital da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/24904>>. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRACKMANN, Christian; RAABE, André; CAMPOS, Flavio. **Currículo de Referência em Tecnologia & Computação** – CIEB, 2018. Disponível em:< https://curriculo.cieb.net.br/assets/docs/Curriculo-de-referencia_Ensino-medio.pdf>. Acesso em 10 de novembro de 2023.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian Fávoro Algrândio; ZANATTA, Shalimar Calegari. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades?. Debates em Educação, [S. l.], v. 11, n. 25, p. 155–171, 2019. DOI: 10.28998/2175-6600.2019v11n25p155-171. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505>. Acesso em: 7 jan. 2025.

BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 1961. Disponível em:< <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 03 de junho de 2019.

BRASIL. MEC. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 03 de junho de 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC. 2018. Disponível em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf > Acesso 22 junho 2022.

BRASIL. **Curso de especialização em educação na Cultura Digital: documento base**. Edla Maria Faust Ramos ... [et al.]. - 1. ed. – Brasília: Ministério da Educação, 2013.

BRASIL. **Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. 2007.

BRASIL. **Informativo. Assunto: Informações sobre o Programa Banda Larga nas Escolas, listagem de previsão de instalação do 2o trimestre de 2010**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em 03 de junho de 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 522, de 09 de abril de 1997.** Criação do Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 abr. 1997.

BRASIL. MEC. **Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação: Projeto Básico.** Brasília – DF: SEED/MEC, 2005.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª séries).** Brasília: MEC/SEF, 10 volumes, 1997.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries).** Brasília: MEC/SEF, 1998

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais /** Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em 03 de junho de 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 2/2022, aprovado em 17 de fevereiro de 2022 – **Normas sobre Computação na Educação Básica – Complemento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** .2022.

BRASIL. **Programa Nacional de Informática Educativa/MEC/SEMTEC-** Brasília: PRONINFE, 1994.

BRASIL. Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o EM.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 15 de jun. 2012. Seção 1, p.10.

BRASIL. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos.** Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica – MEC/CNE/CEB, 2010

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5/2009.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: EM.** Brasília, 1999.

BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 14 jul. 2010, Seção 1, p. 824.

BRASIL. MEC. **Cultura Digital.** Série Cadernos Pedagógicos. Brasília: 2013. Disponível em:< <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2023/07/Cultura-Digital.pdf>>. Acesso em 03 de dez de 2024.

BRITO, G. da S.; PURIFICAÇÃO, I. da. **Educação e novas tecnologias: um (re) pensar.** 2. ed. Curitiba: Ed. Inter Saberes, 2015.

BRZEZINSKI, Iria. **Gestão e Gestor da educação nas teses de dissertações no período de 2003-2006.** In Anais dos I Congresso Ibero-americano de política e

administração da educação, 6 Congresso Luso-brasileiro de política e administração da educação, 6, 2010. Elvas, Pt; Cáceres, Mérida, Es: ANPAE, 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/49.pdf>>. Acesso em: 03 de setembro 2021. Acesso em: 20 nov. 2022.

CAMPOMORI, Maurício José Laguardia. O que é avançado em cultura. In: BRANDÃO, Carlos Antônio Leite (Org). A república dos saberes: arte, ciência, universidade e outras fronteiras. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2008. p. 73-80.

CASTELLS, Manuel. **Creativity, innovation and digital culture: a map of interactions**. In: Telos. Cuadernos de Comunicación e Innovación. n.77. Out-Dic. 2008. Disponível em: <<http://telos.fundaciontelefonica.com/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=3.htm>> Acesso em 02 dez 2019.

CEARÁ. SEDUC. **Documento Curricular Referencial do Ceará do EM**. Fortaleza: SEDUC, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEECE.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2024.

CEARÁ. SEDUC. **Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos – PAIF do Ceará**. Fortaleza: SEDUC, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PAIFCE.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2024.

CEARÁ. SEDUC. **Plano de Implementação do Novo EM - PLI no Ceará**. Fortaleza: SEDUC, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLICE.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2024.

CHAUÍ, M. “Cultura e democracia”. Crítica y emancipación: Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, 1 (1). 2008, pp. 53-76.

CHAVES, E. O. C. et al. **Projeto Educom: Proposta Original**. Memos do NIED. v. 1. nº 1. 1983.. Disponível em: <<http://www.nied.unicamp.br/ojs/index.php/memos/article/view/57>>. Acesso em: 03 de junho de 2019.

COSTA, J. R. S.; ANDRADE, V. T. A. de. Tecnologias Digitais na Educação e BNCC: proposta do Aluno-Ciborgue-Hacker. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 25, p. 1–20, 2022. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.25.20526.062. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20526>>. Acesso em: 27 dez. 2022.

CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário etimológico da Língua Portuguesa**. 4.ed. revisada pela nova ortografia. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

CURY, Carlos R; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018

DAIANE LEVANDOVSKI THEWES, J.; STEYER, D. .; DE AZEVEDO FRONZA, C. . Reflexões sobre letramento crítico nas aulas de língua estrangeira a partir de perspectiva trazida pela base nacional comum curricular. **Revista do GELNE**, [S.

I.], v. 22, n. 1, p. 188–202, 2020. DOI: 10.21680/1517-7874.2020v22n1ID19292. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/19292>>. Acesso em: 5 jan. 2023.

DARTORA, Luiza Pereira. **Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na BNCC: uma análise das propostas de implementação no currículo do Ensino Fundamental I**. 2020. 93 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia da Inteligência e Design Digital) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Tecnologia da Inteligência e Design Digital, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23447>>. Acesso em: 20 nov. 2022.

DICIO. **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/curriculo/>. Acesso em: 22/09/2023.

DISTRITO FEDERAL. SEEDF. **Currículo em Movimento do Novo EM**. Brasília: SEEDF, 2020. Disponível em: <<https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/08/Curriculo-em-Movimento-do-Novo-Ensino-Medio-V4.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2024.

DISTRITO FEDERAL. SEEDF. **Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos – PAIF do Distrito Federal**. Brasília: SEEDF, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PAIFDF.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2024.

DISTRITO FEDERAL. SEEDF. **Plano de Implementação do Novo EM - PLI no Distrito Federal**. Brasília: SEEDF, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIDF.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2024.

DOMINGUES RAMOS, L.; BOLL, C. I. As demandas da BNCC e a Educação em Tempos de Cultura Digital: análise das propostas dos Espaços Virtuais de Aprendizagem e Multimídia em uma rede municipal de educação. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 12, n. 34, p. 165–184, 2021. DOI: 10.26514/inter.v12i34.4544. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4544>>. Acesso em: 27 dez. 2022.

DUARTE, Newton. Vigotski e o “aprender a aprender”: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vikotskiana. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. 384 p.

ESPÍRITO SANTO. SEDU. **Currículo do EM**. Vitória: SEDU, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RC_ES_Final_compressed_1.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2024.

ESPÍRITO SANTO. SEDU. **Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos – PAIF do Espírito Santo**. Vitória: SEDU, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PAIFES.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2024.

ESPÍRITO SANTO. SEDU. **Plano de Implementação do Novo EM - PLI no Espírito Santo**. Vitória: SEDU, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIES.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2024.

FALCÃO, Barbara. **A produção da narrativa transmídia no ensino de Língua Portuguesa para o nono ano**. 2021. 250 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

FERNANDES JUNIOR, Alvaro Martins. **A pesquisa brasileira em educação sobre o uso das tecnologias no EM no início do século XXI e seu distanciamento da construção da BNCC**. 2020. 149 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23738>>. Acesso em: 20 nov. 2022.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte”**. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt.>> Acesso em: 30 mar. 2022.

FILIPPE, F. A.; SILVA, D. DOS S.; COSTA, Á. DE C.. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 29, n. 112, p. 783–803, jul. 2021.

FONTANA, Fabiana Fagundes; CORDENONSI, André Zanki. **TDIC como mediadora do processo de ensino-aprendizagem da arquivologia**. ÁGORA, Florianópolis, v. 25, n. 51, p. 101-131, jul. /dez. 2015.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. In: Reunião Anual da Anped, 28, caxambu, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GAMBOA, Sílvio Sanchez. **Pesquisa em educação: método e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2010.

GAMBOA, Sílvio Sanchez. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas: Praxis, 1996.

GERASCH, Larissa; HEINEN, Alana Lehmen; DOMINGOS, Ana Cláudia Munari. Letramento digital e suas contribuições na educação básica. Revista Estudos Aplicados em Educação - REAe, São Caetano do Sul, v. 7, n. 14, p. 28-39, 2022. Disponível em: <https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/8828>. Acesso em: 02 set. 2024.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa / [organizado por] e;** coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O que significa o currículo?** In: GIMENO SACRISTÁN, José (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

GOIÁS. SEDUC. **Documento Curricular para Goiás – Etapa EM.** Goiânia: SEDUC, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEEGO.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2024.

GOIÁS. SEDUC. **Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos – PAIF do Goiás.** Goiânia: SEDUC, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PAIFGO.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2024.

GOIÁS. SEDUC. **Plano de Implementação do Novo EM - PLI no Goiás.** Goiânia: SEDUC, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIGO.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2024.

GOODSON, Ivor. **As políticas de currículo e de escolarização.** Petrópolis: Vozes, 2008.

HARVEY, David. (2013). **Os limites do capital.** São Paulo: Boitempo.

HELENO, Carolina Ramos. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular: a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2017.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa.** Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2016.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação.** 8ª ed. Campinas, SP: papiros, 2012.

LEMOS, André. **Infraestrutura para a Cultura Digital.** In: SAVAZONI, Rodrigo; CONH, Sergio (Orgs). **Cultura Digital.br.** Rio de Janeiro. Beco do Azougue, 2009. Disponível em: <>. Acesso em: 21 set 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: Teoria e Prática.** São Paulo: Heccus, 2021.

LIBÂNEO, Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38–62, jan. 2016.

LIBERATO ARRUDA HISSA, D. O Letramento Digital e a docência: da aplicação de recursos à convergência cultural. **Olhares & Trilhas**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 484–503, 2021. DOI: 10.14393/OT2021v23.n.2.60099. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/olharestrilhas/article/view/60099>>. Acesso em: 5 jan. 2023.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, out./dez. 2014.

MACHADO, Aline Alvares; AMARAL, Marília Abrahão. Uma Análise Crítica Da Competência Cultura Digital Na Base Nacional Curricular Comum. **Ciência & Educação**. 2021, Vol.27. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/xPtrsyZK5Sd4bPctZwC4wYd/?lang=pt>>. Acesso em: 27 dez. 2022.

MACHADO, Liliane Campos. (Re)configuração curricular no processo de formação de professores e suas relações. Educação (UFSM), Santa Maria, p. 297-310, jul. 2016. ISSN 1984-6444. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.5902/1984644415079>> . Acesso em: 25 out. 2024.

MACIEL, Caroline Stéphanie Francis dos Santos. Uma avaliação da Lei nº 13.415/17 a partir da Legística e das Metas do PNE. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, nº 3, p. 1-27, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Z7y68JYr5ZBBHWF8Gh8sWYK/?lang=pt>. Acesso em: 17 jun. 2022.

MARANHÃO. SEEMA. **Documento Curricular para o Território Maranhense - EM**. São Luís: SEEMA, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEEMA.pdf>>. Acesso em: 11 mai. 2024.

MARANHÃO. SEEMA. **Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos – PAIF do Maranhão**. São Luís: SEEMA, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PAIFMA.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2024.

MARANHÃO. SEEMA. **Plano de Implementação do Novo EM - PLI no Maranhão**. São Luís: SEEMA, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIMA.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2024.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão Marsiglia; et all. **A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil**. In: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MATO GROSSO DO SUL. SED. **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul – Etapa do EM**. Campo Grande: SED, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEEMS.pdf>>. Acesso em: 11 mai. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. SED. **Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos – PAIF do Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: SED, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PAIFMS.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. SED. **Plano de Implementação do Novo EM - PLI no Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: SED, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIMS_compressed.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2024.

MATO GROSSO. SEDUC. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso - Etapa do EM**. Cuiabá: SEDUC, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEEMT.pdf>>. Acesso em: 11 mai. 2024.

MATO GROSSO. SEDUC. **Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos – PAIF do Mato Grosso**. Cuiabá: SEDUC, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PAIFMT.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2024.

MATO GROSSO. SEDUC. **Plano de Implementação do Novo EM - PLI no Mato Grosso**. Cuiabá: SEDUC, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIMT.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2024.

MELO, A. P.; PAIVA, A. C.; MARQUES, R. M. G. O processo de ensino-aprendizagem e as redes sociais: a necessidade de uma educação digital. #Tear: **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 9, n. 1, 2020. DOI: 10.35819/tear.v9.n1.a3654. Disponível em: <<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/3654>>. Acesso em: 5 jan. 2023.

MENDONÇA JÚNIOR, José Aparecido Valério; FHON, Jack Roberto Silva; CASSIN, Marcos. Reforma do Ensino Médio: análise dos limites e possibilidades na direção da universalização. *Revista Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 16, p. 1-24, 2021. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8411>>. Acesso em: 27 maio 2022.

MENDONÇA, F. de Q. C.; SOARES, C. V. C. de O. UM BREVE OLHAR PARA A BNCC, AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A PRODUÇÃO TEXTUAL NO EM: A BRIEF LOOK AT BNCC, DIGITAL TECHNOLOGIES AND TEXTUAL PRODUCTION IN HIGH SCHOOL. **fólio - Revista de Letras**, [S. l.], v. 12, n. 1, 2020. DOI: 10.22481/folio.v12i1.6893. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/6893>>. Acesso em: 27 dez. 2022.

MILL, Daniel. Cultura Digital. In: *Dicionário crítico de educação e tecnologias e educação a distância*. Campinas, SP, Papyrus, 2018.

MILLER, D. e HORST, H. A., O Digital e o Humano: prospecto para uma Antropologia Digital, *Parágrafo*. Jul./Dez.2015 V. 2, N. 3, 2015. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/article/view/334>>. Acesso em: 27 dez. 2024.

MINAS GERAIS. SEE. **Currículo Referência de EM do Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEEMG.pdf>>. Acesso em: 11 mai. 2024.

MINAS GERAIS. SEE. **Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos – PAIF de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PAIFMG.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2024.

MINAS GERAIS. SEE. **Plano de Implementação do Novo EM - PLI em Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIMG.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2024.

MOREIRA, A.F.B. (2003). **Seleção e organização dos conhecimentos curriculares no ensino superior: Notas para discussão**. In: MORAES, M.C.; PACHECO, J.A. e EVANGELISTA, M.O. Formação de professores: Perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Ed.

NIZ, Claudia; SATO, Milena Aparecida Vendramini; LAZÁRO, Adriana; TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. Base Nacional Comum Curricular e a Cultura Digital: Discussões Sobre a Prática Pedagógica. **Revista EDaPECI : Educação a Distância E Práticas Educativas Comunicacionais E Interculturais** 21.1 (2021): 18-31. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/144111>.. Acesso em: 27 dez. 2022.

OLIVEIRA, E. A. dos S.; CERNY, R. Z. PROFESSORES, BNCC E CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULO NA CULTURA DIGITAL. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 404–414, 2019. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n3.40684. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n3.40684>>. Acesso em: 27 dez. 2022.

PACHECO, J.A. (2005). **Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação**. Porto: Porto Editora.

PAIM, Lygia Muller Dias.; NIESTCHE, Elisabeta Albertina; LIMA, Marcia Gabriela Rodrigues. **História da tecnologia e sua evolução na assistência e no contexto de cuidado de enfermagem**. In: NIESTCHE, Elisabeta. Albertina. et al. (org.). Tecnologias cuidativo-educacionais: uma possibilidade para o empoderamento do/a enfermeiro(a), Porto Alegre: Moriá, 2014.

PARÁ. SEDUC. **Documento Curricular do Estado do Pará - Etapa EM**. Belém: SEDUC, 2021. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/probncc/ProBNCC_DCEPA-12072021_compressed-3b8b0.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2024.

PARÁ. SEDUC. **Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos – PAIF do Pará**. Belém: SEDUC, 2022. Disponível em:

<<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PAIFPA.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2024.

PARÁ. SEDUC. **Plano de Implementação do Novo EM - PLI no Pará**. Belém: SEDUC, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIPA.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2024.

PARAÍBA. SEE. **Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos – PAIF da Paraíba**. João Pessoa: SEE, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PAIFPB.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2024.

PARAÍBA. SEE. **Plano de Implementação do Novo EM - PLI na Paraíba**. João Pessoa: SEE, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIPB.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2024.

PARAÍBA. SEE. **Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o EM**. João Pessoa: SEE, 2020. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1q7hNWJL7ScfzW26dAjqXai9oUVpLs4Zf/view>>. Acesso em: 11 mai. 2024.

PARANÁ. SEED. **Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos – PAIF do Paraná**. Curitiba: SEED, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PAIFPR.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2024.

PARANÁ. SEED. **Plano de Implementação do Novo EM - PLI no Paraná**. Curitiba: SEED, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIPR_compressed1.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2024.

PARANÁ. SEED. **Referencial Curricular para o EM do Paraná**. Curitiba: SEED, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEEPB.pdf>>. Acesso em: 11 mai. 2024.

PASSOS. M. S. C. **Uma análise crítica sobre as políticas públicas de educação e tecnologias da informação e comunicação: a concretização dos NTEs em Salvador – Bahia**. 2006. 202 f.– Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2006.

PEIXOTO, Anderson Gomes. **Formação de professores para a Cultura Digital: mediação pedagógica com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação em oficinas de ensino**, Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

PERNAMBUCO. SEDUC. **Currículo de Pernambuco – EM**. Recife: SEDUC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/copy_of_RCSEPE.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2024.

PERNAMBUCO. SEDUC. **Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos – PAIF de Pernambuco**. Recife: SEDUC, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PAIFPE.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2024.

PERNAMBUCO. SEDUC. **Plano de Implementação do Novo EM - PLI em Pernambuco**. Recife: SEDUC, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIPE.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2024.

PIAUI. SEDUC. **Currículo do Piauí - Novo EM – Caderno 1**. Teresina: SEDUC, 2021a. Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/diretrizes/13-novo%20ensino%20medio%20Caderno01_Curriculo_Piaui.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2024.

PIAUI. SEDUC. **Currículo do Piauí - Novo EM – Caderno 2**. Teresina: SEDUC, 2021b. Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/diretrizes/14-novo%20ensino%20medio%20Caderno02_Curriculo.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2024.

PIAUI. SEDUC. **Currículo do Piauí - Novo EM – Caderno 3**. Teresina: SEDUC, 2021c. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEEPi.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2024.

PIAUI. SEDUC. **Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos – PAIF do Piauí**. Teresina: SEDUC, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PAIFPI.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2024.

PIAUI. SEDUC. **Plano de Implementação do Novo EM - PLI no Piauí**. Teresina: SEDUC, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIPI.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2024.

PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel; SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto; BAZZO, Walter Antonio. Ciência, Tecnologia e Sociedade: a relevância do enfoque CTS para o contexto do Ensino Médio. *Ciênc. educ.* (Bauru), Bauru, v. 13, n. 1, p. 71-84, Apr. 2007.

PONTES, Evellyn Ládya Franco. *Cultura Digital na formação inicial de pedagogos*. 2016. 286 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/19288>> Acesso em 09 de outubro 2024.

PRODANOV, Cleber Cristiano.; FREITAS, Ernani César. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAABE, A; Couto, N.; Blikstein, P. **Diferentes abordagens para a computação na educação básica**. In: Raabe, A; Couto, N.; Blikstein, P. (Org.) *Computação na Educação Básica: Fundamentos e Experiências*. Porto Alegre: Penso, 2020.

RIBEIRO, Leila et al. **Diretrizes da Sociedade Brasileira de Computação para o ensino de computação na educação básica**. . Porto Alegre: SBC. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/livros/index.php/sbc/catalog/book/60>. Acesso em: 10 jan. 2025. , 2019

RIBEIRO FARIAS, F. Apontamentos sobre o conceito de multiletramentos na Base Nacional Comum Curricular e seus desdobramentos no ensino de Língua Portuguesa: uma perspectiva crítica. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 10, n. 1, 2021. DOI: 10.35819/tear.v10.n1.a5070. Disponível em: <<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/5070>>. Acesso em: 5 jan. 2023.

RIBBLE, Mike. Digital Citizenship in Schools. 2010. Disponível em: <<https://www.iste.org/docs/excerpts/DIGCI2-excerpt.pdf>>. Acesso em: 08-fev-2024.

RIO DE JANEIRO. SEEDUC. **Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro – EM**. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2021. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1qlzpl-no5bTul9dF5T8inrbyBR7qmSEX/view>>. Acesso em: 13 mai. 2024.

RIO DE JANEIRO. SEEDUC. **Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos – PAIF do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/PAIFRJ.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2024.

RIO DE JANEIRO. SEEDUC. **Plano de Implementação do Novo EM - PLI no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIRJ.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2024.

RIO GRANDE DO NORTE. SEEC. **Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos – PAIF do Rio Grande do Norte**. Natal: SEEC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs-1/20220318PAIFRN_ENVIADOAOMECAOMECA.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2024.

RIO GRANDE DO NORTE. SEEC. **Plano de Implementação do Novo EM - PLI no Rio Grande do Norte**. Natal: SEEC, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIRN.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2024.

RIO GRANDE DO NORTE. SEEC. **Referencial Curricular do Novo EM Potiguar**. Natal: SEEC, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEERN.PDF>>. Acesso em: 13 mai. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. SEDUC. **Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos – PAIF do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: SEDUC, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PAIFRS.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. SEDUC. **Plano de Implementação do Novo EM - PLI no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: SEDUC, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIRS.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. SEDUC. **Referencial Curricular Gaúcho para o EM**. Porto Alegre: SEDUC, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/RCSEERS.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2024.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação**. Diálogo Educacional, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. /dez., 2006.

RONDÔNIA. SEDUC. **Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos – PAIF de Rondônia**. Porto Velho: SEDUC, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PAIFRO.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2024.

RONDÔNIA. SEDUC. **Plano de Implementação do Novo EM - PLI em Rondônia**. Porto Velho: SEDUC, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PAIFRO.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2024.

RONDÔNIA. SEDUC. **Referencial Curricular para o EM de Rondônia**. Porto Velho: SEDUC, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEERO.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2024.

RORAIMA. SEED. **Documento Curricular de Roraima para etapa EM**. Boa Vista: SEED, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEERR.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2024.

RORAIMA. SEED. **Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos – PAIF de Roraima**. Boa Vista: SEED, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PAIFRR.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2024.

RORAIMA. SEED. **Plano de Implementação do Novo EM - PLI em Roraima**. Boa Vista: SEED, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIRR.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2024.

RORIZ, Ernani Oliveira Martins. **A base nacional comum curricular e as influências neoliberais na sua construção**. 2020. 121 fl. Dissertação(Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTA CATARINA. SED. **Currículo Base do EM do Território Catarinense**. Florianópolis: SED, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/copy_of_RCSEESC.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2024.

SANTA CATARINA. SED. **Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos – PAIF de Santa Catarina**. Florianópolis: SED, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PAIFSC.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2024.

SANTA CATARINA. SED. **Plano de Implementação do Novo EM - PLI em Santa Catarina**. Florianópolis: SED, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/copy_of_PLISC.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2024.

SANTAELLA, L. Desafios da ubiquidade para a educação. Unicamp, 2013. Disponível em: [https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/.](https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/)> Acesso em: 09 mai. 2024.

SANTOS, Clodoaldo Almeida. **As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no Trabalho Docente**. 1º ed. Curitiba: Appris, 2017.

SÃO PAULO. SEDUC. **Currículo Paulista Etapa EM**. São Paulo: SEDUC, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEESP.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2024.

SÃO PAULO. SEDUC. **Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos – PAIF de São Paulo**. São Paulo: SEDUC, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PAIFSP.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2024.

SÃO PAULO. SEDUC. **Plano de Implementação do Novo EM - PLI em São Paulo**. São Paulo: SEDUC, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLISP.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2024.

SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sérgio (orgs). **Cultura Digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editorial Ltda, 2009.

SAVIANI, D. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 40. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. Histórias das ideias pedagógicas no Brasil. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. 474 p.

SBARAI, Tiago Rodrigues. **Turismo Sp: competências e recursos tecnológicos no desenvolvimento de um projeto de língua espanhola no Ensino Fundamental**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Letras Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

SERGIPE. SEDUC. **Currículo do Estado de Sergipe Etapa EM**. Aracajú: SEDUC, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEESE.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2024.

SERGIPE. SEDUC. **Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos – PAIF de Sergipe**. Aracajú: SEDUC, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PAIFSE.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2024.

SERGIPE. SEDUC. **Plano de Implementação do Novo EM - PLI em Sergipe**. Aracajú: SEDUC, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLISE.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A pesquisa em educação: a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador**. Contrapontos, Itajaí/SC, v. 1, n. 1, p. 11-22, jul. 2001. Disponível em:<<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/14>> Acesso em: 20 out. 2021.

SILVA, Ana Carolina Ribeiro Da; FRANÇA, José Marcos Ernesto Santana De. GÊNEROS DIGITAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL. **Miguilim : Revista Eletrônica Do NETLLI** 11.2 (2022): 623-42. Disponível em:<<http://revistas.urca.br/index.php/MigREN/article/view/353>>. Acesso em: 27 dez. 2022.

SILVA, Clodoaldo Matias; ALMEIDA, Janderson Gustavo Soares de; FIGUEIREDO, Suellem Sampaio. A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA REGIONAL NA VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE DOS(AS) ALUNOS(AS) NO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO AMAZONAS. Marupiara | Revista Científica do CESP/UEA, [S.I.], n. 13, p. 31 - 51, ago. 2024. ISSN 2527-0753. Disponível em: <<https://periodicos.uea.edu.br/index.php/marupiara/article/view/2760>>. Acesso em: 07 jan. 2025. doi: <https://doi.org/10.59666/marupiara.v0i13.2760>.

SILVA, Francisco Thiago; BORGES, Livia Freitas Fonseca. **Currículo, narrativa e diversidade: prescrições ressignificadas**. In: SILVA, Francisco Thiago; MACHADO, Liliane Campos. (Orgs.) Currículos, narrativas e diversidade. 1. ed. – Curitiba: Appris, 2019.

SILVA, Gláudia Martins Balbino da. **Uso Do Facebook Como Estratégia Pedagógica Para Aprendizagem Das Infecções Sexualmente Transmissíveis**. 2020. 167 f. Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCEN/PROFBIO. Paraíba. 2020.

SILVA, Márcio Magalhães da. Crítica à formação de competências socioemocionais na escola. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 22, n. 00, p. e022013, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8659871. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659871>. Acesso em: 8 jan. 2025.

SILVA, Maria Dnalda Pereira da. **Cultura Digital, ensino de Língua Portuguesa e juventudes: a BNCC do EM em foco**. 2022. 162 fl. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino), Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande - Paraíba - Brasil, 2022. Disponível em:<<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/27729>>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SIMEÃO, João Daniel De Lima; PEREIRA, Maria Das Graças De Oliveira. As TDIC Na BNCC Do Ensino De Ciências Humanas E Sociais Aplicadas No EM. **Revista**

EDaPECI : Educação a Distância E Práticas Educativas Comunicacionais E Interculturais 22.3 (2022): 6-18. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/17846/13189>>. Acesso em: 27 dez. 2022.

SOARES, Eliana. **Uma estrada de tijolos multicoloridos: proposta de Ensino de Língua Espanhola por meio de fichas didáticas temáticas e tecnologia**. 2020. 68 f. Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>> ACESSO em: 10 outubro de 2024.

SOARES, Magda. **Alfabetização no Brasil – O Estado do conhecimento**. Brasília: INEP/MEC, 1989.

TOCANTINS. SEDUC. **Documento Curricular para o Território do Tocantins - Etapa EM**. Palmas: SEDUC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCTOFinal_compressed.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2024.

TOCANTINS. SEDUC. **Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos – PAIF de Tocantins**. Palmas: SEDUC, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PAIFTO.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2024.

TOCANTINS. SEDUC. **Plano de Implementação do Novo EM - PLI em Tocantins**. Palmas: SEDUC, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLITO.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2024.

TREVISANI, F. de M.; CORRÊA, Y. ENSINO HÍBRIDO E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **Revista Prâksis**, [S. l.], v. 2, p. 43–62, 2020. DOI: 10.25112/rpr.v2i0.2208. Disponível em: <<https://periodicos.feeva.le.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/2208>>. Acesso em: 28 dez. 2022.

TYLER, Ralph Winfred. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.

UNESCO, OECD, IDB. **The Effects of AI on the Working Lives of Women**, 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e telemática. **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Braga: Porto Editora, p. 53-64, 2002.

WARSCHAUER, Mark. **Tecnologia e inclusão social: a exclusão digital em debate**. São Paulo: SENAC, 2006.