

CURRÍCULO E CULTURA DIGITAL: ENTRE DESAFIOS, HIBRIDISMOS E TENSÕES*CURRICULUM AND DIGITAL CULTURE: BETWEEN CHALLENGES, HYBRIDISMS AND TENSIONS**CURRÍCULO Y CULTURA DIGITAL: ENTRE DESAFÍOS, HIBRIDISMOS Y TENSIONES***Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida**

Livre Docente em Educação e Tecnologias

<https://orcid.org/0000-0001-5793-2878>bethalmeida@pucsp.br**Resumo**

O artigo desenvolve um ensaio crítico desenvolvido com apoio na literatura e em documento relacionados às políticas públicas brasileiras de currículo e de educação e tecnologias. Para tanto trata das concepções de currículo, com ênfase na perspectiva crítica, com ênfase nas políticas, propostas e projetos curriculares vigentes, bem como analisa as concepções de tecnologia e de tecnologia em educação, especialmente no âmbito da cultura digital e das políticas atuais. Esses dois focos são acompanhados da discussão dos desafios, hibridismos e tensões do currículo na cultura digital, buscando levantar alternativas para a integração entre o currículo e a cultura digital com base em valores emancipatórios e de participação cidadã na sociedade democrática.

Palavras-chave: educação; criticidade; emancipação; tecnologias digitais**Abstract**

The article develops a critical essay supported by literature and documents related to Brazilian public policies on curriculum and education and technologies. It addresses curriculum conceptions, emphasizing the critical perspective, current policies, proposals, and curricular projects. It also analyzes the conceptions of technology and technology in education, especially within the scope of digital culture and current policies. These two focuses are accompanied by a discussion of the challenges, hybridisms, and tensions of the curriculum in digital culture, seeking to raise alternatives for integrating the curriculum and digital culture based on emancipatory values and citizen participation in a democratic society.

Keywords: Education; Criticality; Emancipation; Digital technologies**Resumen**

El artículo desarrolla un ensayo crítico apoyado en la literatura y en documentos relacionados con las políticas públicas brasileñas de currículo and de educación y tecnologías. Para ello, aborda las concepciones de currículo con énfasis en la perspectiva crítica, las políticas, propuestas y proyectos curriculares vigentes, así como analiza las concepciones de tecnología y de tecnología en educación, especialmente en el ámbito de la cultura digital y las políticas actuales. Estos dos enfoques van acompañados de una discusión sobre los desafíos, hibridismos y tensiones del currículo en la cultura digital,

buscando plantear alternativas para la integración entre el currículo y la cultura digital basadas en valores emancipatorios y de participación ciudadana en una sociedad democrática.

Descritores: Educación; Criticidad; Emancipación; Tecnologías digitales

INTRODUÇÃO

O currículo é um elemento central de todo projeto educacional de qualquer nível de ensino, em correlação com a cultura e com a prática pedagógica, que se encontra sob tensão diante da educação digital. Educação, currículo e cultura caminham juntos e são influenciados pela cultura digital.

Nesse sentido, a discussão sobre o currículo não pode ficar apartada das mudanças advindas da penetração das tecnologias, especialmente as digitais, em todos os ramos de atividade humana, inclusive na educação, pois elas afetam os modos de interagir no mundo, de conhecer e de viver e são estruturantes do pensar, fazer e se relacionar. Torna-se fulcral reconstruir as relações do currículo com as múltiplas culturas que compõem as tramas da vida, nomeadamente com a cultura digital, que altera os modos de expressar o pensamento, logo provocam mudanças no conhecimento e interferem no currículo, que se encontra em meio a hibridismos, desafios e tensões.

Essas interferências estão presentes até mesmo em situações escolares que não utilizam os distintos dispositivos típicos das tecnologias digitais e veiculadores de múltiplas linguagens, desvelando “a urgência de reconstruir o modo e a importância de manter a posição ética no valor privilegiado do ser humano, acima de todos os meios, antigos e novos, de realizar a vida humana” (Chizzotti, 2020, p. 490).

As culturas presentes na sociedade hodierna, entre as quais a cultura digital, embrenham-se nas práticas curriculares, provocam as políticas públicas e o currículo em sua concepção e constituição, que enfrenta novos desafios, tensões e hibridismos, algumas vezes mal compreendidos. Decorre daí a problematização deste estudo no sentido de fomentar o debate crítico acerca dos desafios, hibridismos e tensões do currículo na cultura digital.

No que tange ao aspecto acadêmico científico, este ensaio é relevante em razão do diálogo que estabelece com autores de referência reconhecidos nas áreas de educação,

especificamente no campo do currículo, e de tecnologias com ênfase em sua integração com a educação e com o currículo a fim de apreender os significados e sentidos dos desafios do currículo na cultura digital, com o olhar crítico acerca dos hibridismos e das tensões envolvidos no tema abordado.

Caracterizado como um ensaio crítico, o presente estudo expõe os pontos de vista da autora acerca do currículo e seus desafios na cultura digital, com base na literatura científica, partindo da hipótese de que sendo o currículo vinculado com a cultura é preciso compreender as interferências e transformações advindas da cultura digital em seu desenvolvimento na prática, no conteúdo inserido nas propostas curriculares e nas políticas públicas. O estudo se coaduna com uma visão de currículo constituído em “[...] um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão” (Moreira; Silva, 1997, p. 28).

Ademais, discorre sobre o entendimento da tecnologia como produzida pelo homem no bojo de suas relações, segundo suas intencionalidades (Vieira Pinto, 2005), em uma abordagem que pretende superar a dicotomia homem/natureza e colocar humanos e não humanos em uma relação híbrida (Latour, 1994).

A forma ensaística se mostra pertinente para refletir sobre o tema problematizado em razão da experiência da autora com investigação em currículo e tecnologias, formação de novos pesquisadores e produção científica sobre questões atinentes. Essa experiência embasa o diálogo com o referencial teórico chamado ao diálogo, permite estabelecer novas relações entre elementos já tratados pela literatura, vislumbrar outros ângulos e posicionamentos da discussão e incitar o levantamento de novas questões.

Desse modo, o ensaio é caracterizado pela sua natureza reflexiva e interpretativa, com destaque para os elementos relacionados às mudanças qualitativas identificadas nos conceitos e fenômenos socioculturais enfatizados, interpretadas na ligação criativa entre arte e ciência, pois a "separação entre ciência e arte já é irreversível" (Adorno, 1986, p. 170).

Para fundamentar o estudo é preciso especificar, de uma parte a concepção de currículo, identificar os principais movimentos que influenciam os estudos sobre o conceito e o desenvolvimento do currículo na realidade educacional, considerar políticas, propostas

e projetos curriculares vigentes; de outra parte é relevante explicitar as concepções de tecnologia e de tecnologia em educação no âmbito da cultura digital e as políticas de tecnologia em educação vigentes. O desenvolvimento de cada parte do texto é acompanhado pela discussão dos desafios, hibridismos e tensões do currículo na cultura digital, buscando levantar alternativas para a integração entre o currículo e a cultura digital com base em valores emancipatórios e de participação cidadã na sociedade democrática.

ABORDAGENS CONCEITUAIS DO CURRÍCULO

Os primeiros registros de representação do currículo datam do século XIII, com indicações de que os conhecimentos que deveriam ser transmitidos às novas gerações decorriam de valores cristãos (Schubert, 1986) oriundos da igreja medieval, sem uma forma organizada e oficializada de currículo e sem marcas do emprego da palavra “currículo”.

Hamilton (1992) observa que no século XVI há indicações da gênese do termo “*curriculum*” em documento da Universidade de Glasgow (Escócia, 1633), para conceder a um professor o título de mestre (Hamilton, 1992). Já no século XVIII o autor reconhece apontamentos sobre a regulação pedagógica e estrutural da escola cujos “[...] sistemas ajudava a manter, e mesmo criar, configurações específicas do mercado de trabalho” (Hamilton, 1989, p. 19), o qual interfere na administração e organização escolar, na orientação da aprendizagem e no currículo. A ocorrência de interferências entre escola e mercado não significa submissão da escola ao mercado ou deste às propostas curriculares.

No final do século XIX e começo do século XX surgem os primeiros movimentos voltados ao aprofundamento de estudos do currículo, especialmente nos EUA. Desde então emergem conflitos epistemológicos, que evidenciam os valores e os sentidos pessoais e coletivos subjacentes ao currículo como “[...] um foco primário de lutas educacionais” (Apple, 2017, p. 909) e de poder, motivo de disputas em distintos espaços, tempos e contextos.

A convergência de significados reside no trabalho com o conhecimento e no compromisso do currículo com a intencionalidade da formação humana considerado nas perspectivas da transmissão ou da construção de conhecimento e da aprendizagem.

Na perspectiva construtiva, o currículo é entendido como “[...] um conjunto de aprendizagens valorizadas socialmente e como uma construção permanente e inacabada, resultante da participação de todos. Um espaço integrado e dialético, sensível à diferenciação” (Morgado, 2004, p. 117), com abertura para a prática emancipatória. Nessa visão, o currículo contempla tanto o projeto pedagógico da instituição educativa, de acordo com as políticas e diretrizes curriculares vigentes, quanto o projeto de trabalho do professor com seus objetivos e conteúdos, devendo considerar as condições contextuais em que o currículo se desenvolverá.

Na ótica instrutiva, o currículo enfatiza a organização de conteúdos no interior das respectivas disciplinas e unidades temáticas, na planificação das técnicas de ensino a implementar e regulação do ensino, reduzindo a autonomia e a criatividade do professor para lidar com a imprevisibilidade inerente à relação pedagógica, caracterizando o currículo na dimensão da racionalidade técnica (Abramowicz, 2006).

Os princípios orientadores para a elaboração racional de um currículo fundamentado na administração científica, na produtividade e eficiência, pautado pela definição de objetivos operacionais foram especificados pelo educador americano Halph Tyler (1949) e assumido posteriormente por Bobbit. Tal modelo foi criticado em razão de sua linearidade, falta de atenção para as características e necessidades do aluno, da cultura e da sociedade. Kliebard (2011) critica tal modelo em razão dele ignorar a influência da hierarquia de valores de quem define os objetivos e centrar a avaliação na relação direta entre objetivos e resultados, desconsiderando os processos e a associação entre os meios e os fins. Posteriormente, esta ideia inspirou a proposição de currículos orientados para o desenvolvimento de competências.

Contrapondo-se à visão tecnicista, no início dos anos de 1960 surge um movimento em defesa do currículo com foco no conhecimento que importa ser ensinado e aprendido e sobre os propósitos da escolarização, admitindo a não neutralidade, a polissemia da concepção, suas ambiguidades e a evolução contínua do currículo em permanente construção. “Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais” (Silva, 1996, p. 23).

Nessa concepção o currículo é compreendido como um campo atravessado por ideologia, cultura, relações de saber e de poder, discurso, autoridade e regulação, relacionados a uma realidade histórica, social e culturalmente determinada. Assim, o currículo se compõe em “[...] um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão” (Moreira; Silva, 1997, p. 28), constituindo-se em um território de disputas (Arroyo, 2011).

Goodson (1997) tece críticas à aparente neutralidade do currículo e identifica o currículo e as disciplinas escolares como ‘artefatos sociais’ advindos da ‘construção social’ no âmbito da cultura com deliberada intencionalidade. O autor propõe focar o currículo narrativo, que atribui papel central à experiência sociocultural, aos sujeitos, seus saberes e conhecimentos construídos em processos dialógicos e reflexivos, que favorecem a emancipação. Em outras palavras, o currículo é produto e, ao mesmo tempo, é produtor de formas de pensar (Lopes; Macedo, 2011).

A convergência de ideias que valorizam as culturas, os contextos, as práticas sociais e as relações intersubjetivas, revela que o campo do currículo é direcionado pelo pensamento crítico que reconhece as intencionalidades e as escolhas, incluindo as “[...] possibilidades de busca da igualdade (social, política e humana) e de luta pelo direito à educação e à diversidade cultural” (Chizzotti; Ponce, 2012, p. 27). Isto mostra a relevância de estudos sobre a teoria do currículo e a prática curricular nas múltiplas dimensões que perpassam o planejamento educacional no âmbito dos sistemas de ensino, das unidades curriculares e do trabalho do professor.

Young (2014, p. 190) salienta os “[...] papéis crítico e normativo da teoria do currículo”, embora registre que a “[...] história do currículo sugere que os objetivos crítico e normativo têm sido claramente separados” (Young, 2014, p. 195), em razão da desconsideração das implicações normativas pelos críticos, bem como do desprezo pela teoria do currículo pelos elaboradores das propostas curriculares. Confirma-se, assim, a exigência de que os estudos do currículo esquadrinhem seu caráter educativo e prático, englobando o conhecimento e a aprendizagem (Gimeno Sacristán, 1994).

No que tange ao currículo escolar, Forquin (1993) destaca a dimensão da cultura como elemento estruturante e acrescenta que o desenvolvimento do currículo não se reduz à experiência individual, pois engloba os “[...] conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de ‘conteúdo’ da educação” (Forquin, 1993, p. 10).

O currículo escolar contempla em seu projeto pedagógico as intenções da escola, considerando os interesses, os valores e as escolhas da sociedade contidos nas políticas curriculares oficiais emanadas do Estado, bem como as aspirações da comunidade escolar (Gimeno Sacristán, 2010). O primeiro é comparado pelo autor com a “partitura” e o segundo com a “música tocada”, com diferentes interpretações, de acordo como estilo do musicista, com a audiência e seu contexto.

O projeto pedagógico da escola contém uma tensão entre a prática pedagógica e as políticas curriculares que tende a cercear a autonomia e as intenções explícitas nesse projeto e no desenvolvimento do currículo na prática. À vista disso, a proposta curricular do Estado tem os desafios de privilegiar a complexidade da educação em seus propósitos e, ao mesmo tempo, de abrir-se ao desenvolvimento do currículo *com e para* os estudantes (Gimeno Sacristán, 2010), que é reconstruído no ato educativo em que são engendradas as relações pedagógicas em interlocução com as múltiplas culturas presentes na escola.

Por esta razão, a concretização do currículo ocorre pelo hibridismo entre a proposta curricular oficial, o projeto pedagógico da escola e o plano de trabalho do professor, em “[...] um espaço-tempo de fronteira entre saberes” [de] “[...] negociação de posições ambivalentes de controle e resistência, [...] permeado por relações interculturais e por um poder oblíquo e contingente” (Macedo, 2006, p. 105-106), carregado de desafios e tensões.

Em uma sociedade marcada pelas desigualdades de natureza social, econômica, cultural e educacional é crucial ter em conta a justiça curricular (Ponce, 2018) orientada para a formação em múltiplas dimensões, que fomenta o acesso e a produção do conhecimento, com vistas a interpretar e atuar na transformação do mundo, da cultura e da educação, exercendo os direitos e os deveres de cidadania. Isto mostra a necessidade de questionar se o currículo em sua concepção e política privilegia o ‘conhecimento

poderoso’ ou o ‘conhecimento dos poderosos’. É vital a opção pela educação que valoriza o conhecimento poderoso em defesa da democratização do conhecimento Young (2014).

Na perspectiva de construção social do currículo, o ‘conhecimento poderoso’ é associado com os critérios de ‘relevância’ para orientar a seleção do conhecimento curricular (Roldão; Almeida, 2018). A relevância perpassa as distintas instâncias envolvidas com as opções curriculares nas esferas macro, meso e micro e envolve uma perspectiva: legitimação social comprometida com a estabilidade e a organização da proposta oficial definida *a priori* na composição do currículo formal; relevância do conhecimento prescrito para os estudantes. Esta tensão pode ser resolvida na prática pedagógica quando o currículo real é desenvolvido sem perder de vista a proposta curricular (Roldão; Almeida, 2018), inter-relacionando conhecimentos advindos da experiência cotidiana com conhecimentos científicos de diversos campos de saber, propiciando construir significados, fazer sínteses, generalizações e interpretações.

É tempo de valorizar a experiência educativa de caráter humano e formador, pois “[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. [...]. Educar é substantivamente formar” (Freire, 1996, p. 33).

Por conseguinte, as concepções de currículo enfatizadas neste estudo evidenciam a prevalência da perspectiva crítica. Contudo, é possível identificar na bibliografia e em documentos curriculares um tratamento ambíguo e distanciado da teoria mais contemporânea do currículo, evidenciando significados em disputa nas políticas e nos contextos educacionais (Lopes; Macedo, 2011).

Na atualidade ainda é possível reconhecer a presença dos princípios orientadores do currículo baseado na instrumentalização, no controle e na operacionalização de objetivos instrucionais, que se tornam sofisticados quando tratam da incorporação de tecnologias no currículo, caminhando na contramão da integração entre currículo e tecnologias na ótica reconstrutiva. Tais disputas não são específicas de determinadas escolas, instituições educacionais ou relacionados a certos conteúdos, mas são reveladoras de pensamentos, processos sociais e culturais divergentes, conforme evidenciam as atuais propostas curriculares brasileiras.

INTEGRAÇÃO CURRÍCULO E TECNOLOGIAS NA CULTURA DIGITAL E A COMPOSIÇÃO DE WEB CURRÍCULOS

Os conceitos de currículo e de tecnologia são desenvolvidos em áreas diferentes, sendo ambos de natureza polissêmica. Com base em Reis (1995), Almeida anuncia que a concepção de tecnologia varia de acordo com o contexto, podendo ser considerada como “[...] artefato, cultura, atividade com determinado objetivo, processo de criação, conhecimento sobre uma técnica e respectivos processos (Almeida, 2007, p. 3).

Para além de objetos técnicos, a tecnologia engloba os conhecimentos empregados na produção de objetos e na utilização intencional em contexto. A tecnologia é uma ciência, que toma a técnica como objeto de conhecimento e de teorização. A reflexão crítica sobre a tecnologia e a técnica é essencial nas atividades humanas criativas no âmbito da cultura (Vieira Pinto, 2005), em que elas são produzidas e utilizadas segundo intenções, necessidades e interesses humanos, em processos de transformação da técnica, da tecnologia, da realidade e de si mesmo.

O caráter relacional e de transformações mútuas entre a tecnologia, o homem e o poder implícito, aproxima a concepção de tecnologia da visão crítica de currículo como prática cultural emancipatória, alicerçada na democracia, na criticidade, na criatividade e nos valores éticos, sugerindo a confluência entre currículo e tecnologias, em consonância com o currículo intercultural, que abraça a cultura digital.

Entende-se como cultura digital o conjunto de práticas, costumes, relações sociais e laborais advindos do uso intenso das tecnologias digitais, principalmente as tecnologias digitais móveis, portáteis e conectadas, em atividades com finalidades diversificadas. A cultura digital decorre e promove a transformação dos modos de interação, de ser e estar no mundo, de aprender, produzir e compartilhar experiências nas redes computacionais conectadas. As redes se constituem na circulação de informações falsas e verdadeiras, mensagens de amor, solidariedade, ódio, indignação e esperança (Castells, 2012), cuja dinamicidade desafia lugares, tempos e instituições, em especial aquelas que lidam com o conhecimento, independente de território, setor de atividades e propósitos.

O entrelaçado das tecnologias digitais com distintas instâncias de atividades suplanta oposições consideradas estáveis e cria hibridismos entre presencial e virtual, digital e analógico, público e privado, indivíduo e grupo, *off-line* e *on-line*, constituindo o que Floridi (2015) denomina de sociedade *onlife* (*onlife society*). Esses hibridismos impactam distintas dimensões da vida, as organizações sociais, as empresas e as instituições educacionais, que se encontram desafiadas pelo uso de diferentes tecnologias e plataformas digitais, pelo trabalho em rede que provoca o enfrentamento da imprevisibilidade diante das peculiaridades do *onlife*, com mudanças significativas na percepção de mundo para além do físico e tátil que se mostra como um conjunto complexo e inseparável de mundos, dados, redes, plataformas e combinações informativas e materiais (Schlemmer; Di Felice; Serra, 2020).

Nessa esteira, as instituições educacionais começam a problematizar os conceitos de aula, de sala de aula e de espaço-tempo de aprender e são desafiadas a pensar em “arquiteturas ecossistemas” com a adoção de “[...] pedagogias relacionais, conectivas, em rede, capaz de produzir metodologias e práticas inventivas, intervencionistas, reticulares e conectivas, num habitar atópico” (Schlemmer; Di Felice; Serra, 2020, p. 20), que induz a criação de uma cultura digital inerente à identidade de cada instituição.

A cultura digital e os atributos do *onlife* com a onnipresença das tecnologias e com a configuração de arquiteturas ecossistêmicas apresentam aspectos desafiantes e causam tensões na cultura, no trabalho e na educação em razão da plataformização e datificação (Rodrigues; Almeida, 2023) alimentadas pelos algoritmos da inteligência artificial. Paradoxalmente, os algoritmos produtores do cruzamento de dados capturados nas distintas plataformas potencializam tanto a interlocução, a descoberta e a invenção, como a criação de procedimentos padronizados para o ensino homogeneizador travestido de inovação, que acarretam a erosão da autonomia na tomada de decisões, cerceiam a criatividade do aluno e a liberdade de cátedra do professor, que conhece o estudante e o contexto educacional.

Tais questões podem ser enfrentadas no âmbito coletivo da sociedade, por meio de políticas públicas que fortaleçam a humanidade, a cidadania democrática e a apropriação crítica da inteligência artificial, com adequada infraestrutura, investimentos públicos e

formação condizente. No que tange à educação é preciso ressignificar e reconfigurar a tecnologia e o currículo, suas políticas, propostas e práticas, considerando o que significa ensinar, aprender e desenvolver o currículo com essas tecnologias para além do ensino de computação e suas tecnologias.

A conscientização do potencial das tecnologias digitais para alavancar a flexibilidade curricular (Santomé, 1998) propicia a constituição de processos educacionais descentralizados e autônomos, e o envolvimento coletivo na elaboração e no desenvolvimento do projeto pedagógico da instituição educativa.

Tais processos viabilizam a conexão entre as dimensões prescrita e experienciada do currículo, vinculada com a cultura e seus instrumentos (simbólicos e concretos), com distintos espaços de geração de conhecimento e de experiências educativas, em uma perspectiva ética, em diálogo com os diferentes setores de atividades. Trata-se de um currículo intercultural, crítico, reconstrutivo, em interação com a cultura digital e consciente dos atributos da sociedade *onlife* e das potencialidades das arquiteturas ecossistêmicas sustentadas por pedagogias relacionais, colaborativas e autorais.

Essa realidade plural e complexa, carregada de conflitos, disputas, desafios e transformações epistemológicas e antropológicas (Chizzotti, 2020) torna vital compreender as especificidades do currículo da cultura digital, integrado com as múltiplas culturas, as mídias, as linguagens e as tecnologias, que viabiliza o exercício da autoria, da criticidade e da autonomia. Trata-se da integração entre o currículo, as culturas e as tecnologias em processos reconstrutivos e de transformações mútuas, denominado por Almeida (2010, 2019) de *Web currículo*.

De acordo com Almeida (2019), *Web currículo* é caracterizado como constructo teórico e categoria de ação relacionados com o entrelaçamento entre o currículo e as tecnologias na cultura digital, com interferências e transformações mútuas. Refere, assim, ao currículo real, desenvolvido na prática pedagógica imbricado com as funcionalidades das tecnologias, das semioses, linguagens e mídias em uma multiplicidade de letramentos (plural) mobilizados em processos de criação e cocriação, de negociação e atribuição de significados a informações, experiências e conhecimentos multimodais advindos da diversidade de culturas (Rojo, 2010). Logo, o desenvolvimento de *web currículo* ocorre em

contextos híbridos inerentes à sociedade *onlife*, de mediação entre a prática e a teoria, de articulação de tecnologias, linguagens, recursos, contextos de aprendizagem e de educação presencial e virtual, formal, não formal e informal, de materiais de apoio disponíveis em distintas fontes, de processos e produções concretizados em trajetórias epistemológicas singulares.

Ainda que a tecnologia evolua rapidamente, muitas vezes atropelando a educação e deixando seus profissionais perplexos, as políticas públicas de currículo e de tecnologias em educação não acompanham o mesmo ritmo, pois suas propostas visam atingir o coletivo da sociedade. Ademais, a integração entre o currículo e as tecnologias precisa ser compreendida criticamente para identificar contribuições, desafios, dificuldades e tensões na composição de hibridismos no âmbito da cultura e do currículo.

POLÍTICAS CURRICULARES VIGENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

As propostas curriculares atuais do Brasil requerem um olhar criterioso para reconhecer problemas, dificuldades, avanços e ambiguidades, bem como para valorizar a participação dos sujeitos do currículo e as conquistas históricas da escolarização, nomeadamente a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), instrumento normativo para a educação básica, regido pela LDBEN – Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

A BNCC tem como princípio manter a coesão com o preconizado no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014 – 2024), estabelecido pela Lei N° 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), com vigência estendida até o ano de 2025. O PNE determina diretrizes, metas e estratégias da política educacional, cujos documentos normativos nem sempre se coadunam harmonicamente com a legislação maior em razão de disputas entre grupos com distintas intenções e concepções. As metas do PNE referem ao uso de tecnologias na educação básica, porém não registram as tecnologias na formação de professores para este nível de ensino.

Por isto, assumir uma atitude crítica e construtiva em relação às questões atuais é uma “[...] postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada

vez mais em pessoas criticamente comunicativas, cujo diálogo propicia o encontro “[...] para refletir sobre a sua realidade tal como a fazem e a refazem” (Freire, 2003, p. 74).

Conforme preconiza a BNCC (BRASIL, 2017), as definições sobre os currículos devem ser construídas no âmbito dos sistemas de ensino e das escolas, contextos apropriados para as decisões e as contextualizações segundo cada realidade. Daí a relevância de sublinhar os avanços e as incongruências desse documento, edificado em “aprendizagens essenciais”, que todos os estudantes devem apresentar no decurso da Educação Básica. Tais aprendizagens relacionam-se com dez competências gerais, consubstanciadas em direitos de aprendizagem e desenvolvimento, considerados guias orientadores para a elaboração das propostas curriculares em cada esfera da organização do ensino brasileiro.

O pensamento educacional regente da BNCC traduz o discurso pedagógico oficial elaborado “[...] entre os campos do Estado, da economia e do controlo simbólico” (Pacheco, 2018, p. 12), tendo como cânone o ensino disciplinar, os objetivos, as competências e a avaliação, que se aproximam de padrões homogeneizadores. Isto se evidencia no processo de elaboração da BNCC, que desvalorizou o diálogo e a reflexão com educadores, responsáveis pelo desenvolvimento do currículo nas escolas, especialmente no documento vigente, aprovado em 2017, que apresenta mudanças substantivas em relação às versões anteriores, em detrimento de momentos de discussão com os professores.

Educadores e pesquisadores dedicam-se a analisar a BNCC em seu todo e em relação às áreas de conhecimento e disciplinas específicas. Na literatura, há críticas contundentes que situam a BNCC na contramão do PNE 2014-2024 (Aguiar; Dourado, 2018) e consideram-na como um “antiacontecimento”, por desvalorizar a problematização dos professores da Educação Básica (Carvalho; Lourenço, 2018). Outros autores denotam o distanciamento entre a BNCC e o estado atual da produção de conhecimento acerca dos componentes curriculares, evidenciam incoerências, inconsistências e criticam o apoio em princípios tecnocráticos. Meira (2018) identifica na BNCC a valorização da racionalidade técnica e o arrefecimento no desenvolvimento da visão crítica pelos estudantes, além do

enfoque em competências sem especificar os processos e os materiais necessários para isto.

De outra parte, Freitas *et al.* (2019) analisaram as oito competências elencadas na BNCC de Matemática do Ensino Fundamental e reconheceram o enfoque na resolução de problemas, na produção de argumentos e na comunicação de resultados, com destaque para o pensamento lógico, a criatividade, as habilidades socioemocionais, o afeto, a construção de significados e a investigação, sugerindo um alinhamento com tendências atuais do ensino da Matemática. Contudo, apontam dificuldades no ensino, de natureza material ou humana, que são relegadas na BNCC, cujo discurso expressa a responsabilização do estudante e do professor e a meritocracia relacionadas à proposição de competências e habilidades.

Kuenzer (2017) identifica a coesão da proposta da BNCC com outras ações do Governo Federal daquele momento favoráveis ao mercado e ao capital, a exemplo da Emenda Constitucional 95/2016 denominada “Teto de Gastos”, que limitou o valor percentual para despesas primárias dos órgãos dos Poderes Executivo, efetivou a reforma da previdência, a reforma da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), ampliou a privatização e a terceirização. Esse conjunto de medidas governamentais afetam o fomento à pesquisa e à educação e induziu a flexibilização do ensino médio segundo a lógica de acumulação flexível.

Esses indícios apontam que o texto da BNCC se aproxima do “conhecimento dos poderosos” (Young, 2014) pautado pela centralidade curricular, pelo cerceamento do questionamento e do debate com os educadores. Há evidências de um aperfeiçoamento da óptica salvacionista da escola pelo poder centralizado gerido junto com o setor econômico, em detrimento da participação docente, supostamente incapaz de gerir o currículo escolar (Lopes, 2018). Na BNCC, o sentido do currículo na prática parece direcionado à sua implementação e desconsidera a realidade de cada instituição educacional, contrariando a teoria curricular elaborada pela maioria dos estudiosos de currículo (Lopes, 2018) e enfraquecendo a oportunidade de desenvolver uma proposta contextualizada.

Almeida (2019, 2021) constata que as competências específicas das áreas de conhecimento e dos respectivos componentes curriculares da BNCC mostram tratamento desigual na relação das mídias e das tecnologias com o conhecimento de áreas específicas, o que permite conjecturar sobre a intenção subjacente de possibilitar a apropriação desses elementos em uma perspectiva ética, construtiva e reflexiva ou de apenas focar a instrumentalização. Esses aspectos foram descortinados vivamente durante o período de isolamento social ocasionado pela pandemia e continuam a pressionar a prática pedagógica, a cultura escolar e a formação de professores (Almeida; Padilha, 2023).

No que tange ao Ensino Médio, o documento da BNCC, denominado Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), estabeleceu mudanças na estrutura e na organização curricular dessa etapa do ensino com o propósito de torná-la mais flexível a partir de escolhas dos estudantes sobre itinerários formativos variados. Trata-se de uma interferência substancial nas atividades de escolas, de gestores, professores e estudantes, com alterações no financiamento, no estímulo às parcerias público-privado com participação na escola de agências externas, órgãos multilaterais e empresariais. Estudo de Gonçalves, Lima Filho e Santos (2024) acerca das expectativas de jovens estudantes mostra que as promessas do Novo Ensino Médio induziram as percepções individualistas e meritocráticas dos estudantes.

As críticas incisivas acerca do Novo Ensino Médio geraram a reabertura das discussões e a elaboração de outra proposta encetada na nova gestão governamental iniciada em 2023. A Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024) instituiu uma nova Política Nacional de Ensino Médio, que reestrutura essa etapa da educação básica, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e revoga parcialmente a Lei nº 13.415/2017, que sustentou a reforma anterior. A nova estrutura retoma as disciplinas obrigatórias abolidas pela Lei de 2017, aumenta a carga horária da formação básica geral (de 1.800 horas para 2.400 horas), permanecendo o total de 3.000 horas a integralizar ao longo do curso e valoriza os conhecimentos dos componentes curriculares. A implementação dessa Lei ocorrerá a partir de 2025 para os ingressantes no ensino médio com mudanças que poderão impulsionar melhorias qualitativas na formação, na permanência do estudante na escola e na diminuição das desigualdades ou,

contrariamente, poderão afastar da escola o estudante que precisa trabalhar. Porém, em meio a disputas e mudanças permanecem abertas as questões relacionadas ao engajamento dos estudantes e à formação de professores para atuar nos itinerários formativos.

INTEGRAÇÃO CURRÍCULO E TECNOLOGIAS NAS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

As ações governamentais brasileiras relacionadas a tecnologias e educação iniciam no final dos anos 1970 e começam a ser visibilizadas em 1981 quando Universidade de Brasília sediou o I Seminário Nacional de Informática em Educação, seguido de experimentos pilotos em universidades que participaram do projeto EDUCOM, promovido pelo MEC, iniciado em 1985. Inaugura-se, assim, a liderança do MEC nas políticas, programas e projetos públicos voltados ao uso de tecnologias na educação básica acompanhados pela pesquisa acadêmica (Valente; Almeida, 2020b). O conhecimento produzido ao longo desse período e as publicações disponíveis oferecem importante referencial acerca das dificuldades, avanços, histórias e lições aprendidas com o realizado na educação básica (Valente; Almeida, 2020a) e subsidiam as reflexões aqui explicitadas.

Torna-se fulcral discutir as políticas públicas de tecnologias em educação atuais em razão de que elas estão presentes na BNCC e legislações complementares, da expansão da cultura digital no período de isolamento social decorrente da pandemia da Covid 19, que provocou o uso de diferentes tecnologias, analógicas e digitais para atender os estudantes, aspectos que desafiam o currículo em sua concepção e desenvolvimento.

No que tange à cultura digital, a BNCC destaca quatro competências gerais objetivadas pelo uso das mídias, das linguagens e das tecnologias digitais para representar o pensamento, interagir, compartilhar experiências, atribuir e negociar significados, produzir conhecimentos e soluções em colaboração, com potencial de estabelecer conexão com outras culturas que habitam a escola (ALMEIDA, 2019). Contudo, a potência das mídias, linguagens e tecnologias digitais pode ser canalizada para o currículo segundo as concepções de conhecimento poderoso ou dos poderosos acentuadas por Young (2014).

O documento promulgado em 2022 pelo MEC, quase 5 anos após a publicação da BNCC, denominado *Computação – Complemento à BNCC*, caracterizado como um novo componente curricular para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, não especifica como será sua implementação. As escolas privadas com condições mais adequadas já se valeram da pluralidade pedagógica concedida pela LDB e adotaram como estratégia a criação de disciplinas específicas de educação digital, cujas experiências subsidiaram a elaboração do documento chamado de *Computação na Educação Básica*. Porém, essa estratégia tende para a instrumentalização tecnológica e pode dificultar o trabalho pedagógico transdisciplinar com a integração de diferentes disciplinas e áreas de conhecimento.

Ao contrário da BNCC, o documento da *Computação* não apresenta introdução geral com princípios, diretrizes e objetivos orientadores gerais, entrando diretamente na especificação do trabalho focado em *Computação* e estruturado em torno de três eixos – pensamento computacional, mundo digital e cultura digital – para cada uma das etapas da educação básica, seguindo a mesma lógica da BNCC voltada ao desenvolvimento de competências acrescida de exemplos práticos.

A par disso, a Lei Nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023 (Brasil, 2023) institui a Política de Educação Digital (PNED) com a finalidade de aprimorar o acesso da população aos recursos e ferramentas digitais, propiciar o desenvolvimento de competências digitais, informacionais e midiáticas dos cidadãos, as boas práticas no ambiente digital e a educação digital escolar.

Tais legislações levaram à atualização do artigo 26 da LDB com a inclusão do parágrafo 11 que especifica a “educação digital, com foco no letramento digital e no ensino de computação, programação, robótica e outras competências digitais”. Isto gera novos desafios e tensões para as redes públicas de ensino e escolas privadas com condições mais precárias diante da necessidade de criar condições de infraestrutura, conexão e equipamentos para garantir a implementação desse novo componente curricular.

Resultados da pesquisa TIC Educação 2022 (CGI.br, 2023) a partir de dados coletados junto a 1.016 escolas públicas (municipal, estadual e federal) e privadas, de ensino fundamental e médio, localizadas em áreas urbanas e rurais, da capital e do interior,

de todas as regiões do Brasil, mostram que 58% das escolas possuem computador e internet para uso dos alunos (54% para as escolas públicas e 73% para as privadas). Os dispositivos mais utilizados por professores e estudantes nas atividades de ensino e aprendizagem são telefone celular, projetor multimídia e computador portátil, nessa ordem de relevância. Entre as escolas que não possuem acesso à internet, 69% delas informam que essa ausência decorre da falta de infraestrutura para o acesso, com evidências de que a ausência de conectividade representa outras carências como as de eletricidade, saneamento básico, que acentuam as desigualdades educacionais, digitais e sociais.

Ainda que os resultados de 2022 aponte melhorias em relação a anos anteriores da pesquisa TIC Educação, inclusive na discrepância entre escolas públicas e privadas, há desafios imensos a considerar, pois: 1) não é possível ignorar a presença desses recursos resultantes de políticas públicas para prover as escolas públicas com recursos que permitam o acesso e o uso das tecnologias no ensino, na aprendizagem e no currículo; 2) só dispor de internet na escola sugere o uso de conexão por meio do celular de estudantes e professores, o que esbarra na qualidade deficitária da velocidade da conexão apontada na pesquisa, ao tempo que restringe o uso em produções autorais pelos estudantes; 3) a disponibilidade de computador e internet em 58% das escolas precisa ser conjugada com as diretrizes curriculares para o uso adequado desses recursos no ensino e na aprendizagem, o que requer dos professores o desenvolvimento da proficiência pedagógica e tecnológica, para que pedagógica, considerando as contribuições de softwares, aplicativos e outros recursos para a aprendizagem, o ensino e o desenvolvimento do currículo.

Valente e Almeida (2020a) analisam as políticas públicas de tecnologias na educação do Brasil, desde o Projeto EDUCOM até o ProInfo em suas duas etapas, incluindo o ProInfo Integrado, mediante o modelo *Four in Balance* (Kennisnet, 2015) que propõe quatro eixos para orientar as propostas - visão, formação de professores e gestores, recursos educacionais digitais, infraestrutura - ressignificado com a criação do eixo transversal currículo, avaliação e pesquisa. As análises identificam que os projetos e programas desenvolvidos até o ProInfo alcançaram parcialmente seus objetivos, porém

não conseguiram atingir o equilíbrio entre os quatro eixos, tampouco interferiram no currículo. Ademais, não explicitam as contribuições das pesquisas desenvolvidas para as ações do ProInfo, bem como para as concepções e implementações das políticas de tecnologias na educação brasileiras, ainda que reconheçam a formação de contingente considerável de pesquisadores por meio de tais pesquisas. O conhecimento desenvolvido e as lições aprendidas com essas pesquisas continuam a ser ignorados nas atuais políticas públicas, confirmando a dicotomia observada por Young (2014) entre as normatizações implícitas nas propostas curriculares e a teoria do currículo, que é fortalecida pela visão da racionalidade instrumental.

Os desafios se tornam mais complexos à medida que se dispõe de tecnologias mais sofisticadas e reivindicam a participação de estudiosos e profissionais dos campos do currículo, da computação e da educação e tecnologias em um esforço colaborativo para criar referências conceituais e metodológicas que possam transpor as propostas centradas na instrumentalização. Tais referências podem contribuir para a flexibilização e a descentralização curricular (Santomé, 1998), o diálogo interdisciplinar, as práticas pedagógicas mais autônomas com foco no desenvolvimento da criatividade, criticidade e autoria dos estudantes, voltadas à compreensão do mundo, a emancipação social e cidadã, e o bem-estar coletivo.

No âmbito de uma nação democrática as tecnologias na educação precisam estar a serviço do diálogo entre múltiplas culturas, raças e etnias, da aprendizagem e do desenvolvimento humano e planetário, da problematização da vida, da resolução de problemas reais, da participação ativa na construção da democracia com a compreensão e o respeito aos direitos e deveres individuais e coletivos.

CONSIDERAÇÕES ENTRE HIBRIDISMOS, DESAFIOS E TENSÕES

Este estudo emerge da necessidade de problematizar e fomentar o debate crítico acerca dos desafios, hibridismos e tensões do currículo na cultura digital. Para tanto, especificou as concepções pertinentes e trouxe à tona a discussão sobre as políticas de currículo e de tecnologias em educação, mostrando o distanciamento entre elas.

A dicotomia entre as políticas educacionais é ratificada em estudo de Fernandes, Almeida, Nogueira e Tronco (2023) sobre as tecnologias (analógicas e digitais) nas políticas de Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) no Brasil, que reconhece a divergência de papéis desempenhados pelas tecnologias em cada política em razão de distintos significados atribuídos a elas, ora tecnicistas e massificadores, ora dialógicos e emancipatórios, e da qualidade (ou carência) de infraestrutura, conteúdos e recursos tecnológicos mobilizados.

Os usos emancipatórios favorecem o hibridismo entre currículo e cultura viabilizado pela criação de um espaço intersticial produtor de identidades e de culturas resultantes de um agrupamento de discursos compondo uma força transgressora do discurso dominante fundada pelo diálogo (Bhabha, 1998). O espaço intersticial congrega o hibridismo entre múltiplas culturas, entre as quais a cultura digital, com discursos diversificados veiculados por distintas linguagens, mídias e tecnologias, permitindo extrapolar o foco da mera apropriação técnica movida pela lógica da racionalidade técnica e instrumentalizadora e lançando-se rumo à apropriação sociocultural por meio de transformações do ambiente normativo constituído na dinâmica da participação em redes de proposição de novas normas e mecanismos que tensionam a legislação, o poder do Estado e da economia.

Paradoxalmente o potencial de hibridismos da relação entre currículo, cultura digital e suas tecnologias se depara com novos desafios e tensões com a ampliação explícita da separação entre políticas curriculares e teoria do currículo influenciada pelas corporações empresariais, nacionais e internacionais, nomeadamente do setor da tecnologia da informação (TI), que têm a educação como um mercado de consumo de seus produtos.

A adoção da plataformização e da datificação para o ensino personalizado centrado no indivíduo e apartado das questões do coletivo da sociedade desvelam o processo de financeirização da economia e os interesses dos produtores de TI em prol da privatização e da maximização do mercado, que interferem na agenda das políticas educacionais com recomendações de homogeneização, centralização, internacionalização (Dowbor, 2022). O componente curricular de Computação, designado como complemento à BNCC, não esclarece a transversalidade dos três eixos que o compõem nos distintos componentes e disciplinas da proposta curricular.

A cultura digital na educação deveria se compor com as distintas áreas de conhecimento considerando suas contribuições, riscos, desafios, tensões e potenciais hibridismos para o ensino, a aprendizagem e o currículo. Decorre daí a tensão do componente curricular de Computação entre desenvolver o currículo de computação com ênfase na exploração do potencial de diálogo multidirecional, produção de conhecimentos e coautoria voltados à emancipação humana ou preparar grandes contingentes de crianças e jovens estudantes da educação básica para atuação em empresas de TI e para legitimar seus usos no presente e no futuro.

É preciso empenho coletivo para participar da elaboração e implementação de políticas e programas públicos, superar a visão de currículo que priorize a rigidez e o encarceramento dos conteúdos, o controle da mente de professores e alunos e a submissão aos algoritmos, bem como para superar a concepção de tecnologias na educação na ótica da racionalidade técnica instrumental. Isto requer a conscientização das desigualdades sociais, educacionais e digitais e do desprezo às diversidades, atuando em prol de sua superação por meio de um trabalho efetivo com o conhecimento do contexto, da realidade social, dos direitos e dos deveres dos cidadãos na cultura digital educadora.

Permanece a esperança de reconfiguração das propostas curriculares que integrem as contribuições, os desafios e os hibridismos da educação digital na perspectiva crítica e participativa, e superem as tensões entre o currículo e as tecnologias. A mesma tecnologia que desafia o pensamento curricular pode ajudar a encontrar soluções alternativas que contemplem os conhecimentos advindos das experiências cotidianas de estudantes e promovam a inter-relação com o conhecimento científico sistematizado, propiciando ir além deles. Desse modo, é possível alcançar um patamar de desenvolvimento da consciência crítica, que favoreça a pedagogia da esperança (Freire, 1992) e a interlocução com distintos contextos de produção do conhecimento da educação formal, não formal e informal e de produção de culturas. A adesão a esta perspectiva permite associar ciência, arte e tecnologia em ações comprometidas com a realidade e sua problematização, com a pluralidade de ideias, com a liberdade cultural e com os ideais democráticos.

Referências

ABRAMOWICZ, M. Perspectivas de abordagem do currículo no Novo Milênio. In: ABRAMOWICZ, M.; ALBUQUERQUE, T. de S.; CARVALHO, M. H. da C. (org.). **Currículo e Avaliação: uma articulação necessária**. Textos e Contextos. Volume II. Recife: Edições Bagaço, 2006. p. 13-21. (Coleção Caminhos da Utopia).

ADORNO, T. W. **O ensaio como forma**. In G. Cohn (Org.). Theodor W. Adorno. Col. Grandes Cientistas Sociais, vol. 54. São Paulo: Ática. Trad. Flávio R. Kothe. São Paulo: Editora Ática, 1986. (pp. 167-187).

AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

ALMEIDA, M. E. B. **Integração currículo e Tecnologias de Informação e Comunicação: Web currículo e formação de professores**. 2019. 213 f. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

ALMEIDA, M. E. B. Formação de professores para a era da informação e das tecnologias digitais. In Anais 72ª Reunião Anual da SBPC 2020, Rio de Janeiro, 2021.

ALMEIDA, M. E. B. Integração de currículo e tecnologias: a emergência de web currículo. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, XV., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Endipe, 2010. p. 25-38.

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologias digitais na educação: o futuro é hoje. In: **E-TIC**. Encontro de Educação e Tecnologias de Informação e Comunicação, 5, 2007, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos [...]**. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2007b. Disponível em: <https://etic2008.files.wordpress.com/2008/11/pucspmariaelizabeth.pdf>. (Acesso: 10 ago. 2024).

APPLE, M. W. A luta pela democracia na educação crítica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 894-926, out./dez. 2017.

ARAÚJO, D. L. de; SILVA, J. R. O eixo Análise Linguística na BNCC: estudo sobre as singularidades do documento norteador da Educação Básica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 1360-1391, jul./set. 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/curriculum/v20n3/1809-3876-curriculum-20-03-1360.pdf> (Acesso: 17 out. 2023)

ARROYO, M. G. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BRASIL. **Lei Nº 14.945, de 31 de julho de 2024**: altera LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Diretrizes para o Ensino Médio, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Lei Nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), nº 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 8-B, edição extra, p. 1-2, 11 jan. 2023.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

CARVALHO, M. C.; LOURENÇO, S. G. O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar. **Pro-Posições**, Campinas, v. 29, n. 2(87), p. 235-258, maio/ago. 2018. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8656345> (Acesso: 17 out. 2023)

CASTELLS, M. **Redes de indignación y esperanza**. Madrid: Alianza Editorial S. A., 2012.

Chizzotti, A. Humanismo, educação e tecnologia. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.2, p. 489-500abr./jun. 2020. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/48167/32312> (Acesso: 26 jul. 2024)

CHIZZOTTI, A.; PONCE, B. J. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 12, n. 3, p. 25-36, set./dez. 2012. Disponível em:

<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/chizzotti-ponce.htm>. (Acesso: 10 fev. 2022).

DOWBOR, L. **Resgatar a função social da economia**: uma questão de dignidade humana. São Paulo: Elefante, 2022.

FERNANDES, J. R.; ALMEIDA, M. E. B. DE; NOGUEIRA, M. F.; TRONCO, M. C. de S. (2023).

Young adult education, literacies, and technologies in Brazil: Policies and historic gaps. **Education Policy Analysis Archives**, 31, 2023. Disponível em:

<https://doi.org/10.14507/epaa.31.7534> (Acesso 7 ago. 2024)

FLORIDI, L. (Ed.). **The Onlife Manifesto**. Being Human in a Hyperconnected Era. Springer Open, 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/9742506/The_Onlife_Manifesto_-_Being_Human_in_a_Hyperconnected_Era. (Acesso: 20 jul. 2024).

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura: a sociologia do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 6. ed. São Paulo: Olho d'água, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, F. *et al.* **Abrindo a caixa de pandora: as competências da matemática na BNCC**. *Revista Paranaense de Educação Matemática – RPEM*, Campo Mourão, v. 8, n. 17, p. 265-291, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/rpem/article/view/6160> (Acesso em: 20 jul. 2024).

GIMENO SACRISTÁN, J. El currículum: los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica? In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. (ed.). **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Ediciones Morata, 1994. p. 137-170.

GIMENO SACRISTÁN, J. (comp.). **Saberes e incertidumbres sobre el currículum**. Madrid: Ediciones Morata, 2010. E-book.

GOODSON, I. F. **The changing curriculum**. Studies in social construction. New York: Peter Lang, 1997.

HAMILTON, D. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 33-52, 1992.

HAMILTON, D. **Towards a theory of schooling**. Londres: The Palmer Press, 1989.

GONÇALVES, D. N.; LIMA FILHO, I. P.; SANTOS, H. R. R. Escola pública e discurso meritocrático: propostas da reforma do ensino médio e expectativas dos estudantes. **Educação e Pesquisa**, Seção temática: Juventudes, Itinerários e Reflexividades, 50, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450273348por> (Acesso 01 ago. 2024)

GOODSON, I. F. **The changing curriculum**. Studies in social construction. New York: Peter Lang, 1997.

HAMILTON, D. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 33-52, 1992.

HAMILTON, D. **Towards a theory of schooling**. Londres: The Palmer Press, 1989.

KLIEBARD, H. M. Os princípios de Tyler. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 23-35, jul./dez. 2011. Disponível em:

<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebhard-tyler.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2023.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p.331-354, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177723> Acesso 15 ago. 2023.

KENNISNET. *Four in Balance Monitor 2015*. Zoetermeer: Kennisnet, 2015. Disponível em: https://www.kennisnet.nl/fileadmin/kennisnet/corporate/algemeen/Four_in_balance_monitor_2015.pdf. (Acesso 7 ago. 2024).

LATOURE, B. **Jamais fomos modernos**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27. Disponível: <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. (Acesso: 18 fev. 2023).

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras** [online], v. 6, n. 2, 2006. p. 98-113, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2006/vol6/no2/7.pdf>. (Acesso 18 fev. 2023).

MEIRA, L. M. de. Sobre a história do currículo: temas, conceitos e referências das pesquisas brasileiras. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-24, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250051> (Acesso: 18 fev. 2023).

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MORGADO, J. C. Educar no século XXI: que papel para o(a) professor(a)? In: MOREIRA, A.F.B.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. (org.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 109-137.

PACHECO, J. A. O currículo nas suas dimensões estrutural e interacional: perspectiva de Basil Bernstein. In: PACHECO, J. A.; ROLDÃO, M. C.; ESTRELA, M. T. (org.). **Estudos de Currículo**. Porto: Porto Editora, 2018. p. 9-38. (Coleção Educação e Formação; v. 11).

PONCE, B. J. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.pdf>. (Acesso: 10 fev. 2023).

REIS, M. F. **Educação Tecnológica: a Montanha Pariu um Rato?** Portugal: Porto Editora, 1995.

ROJO, R. H. S. **Multiletramentos**: práticas de leitura e escrita na contemporaneidade. 2010. Disponível em: <http://public.me.com/rrojo>. (Acesso: 10 jul. 2017).

ROLDÃO, M. C.; ALMEIDA, S. Conhecimento e currículo: como se seleciona o conhecimento “relevante”? In: PACHECO, J. A.; ROLDÃO, M. C.; ESTRELA, M. T. (org.). **Estudos de Currículo**. Porto: Porto Editora, 2018. p. 89-127. (Coleção Educação e Formação; v. 11).

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SCHLEMMER, E.; DI FELICE, M.; SERRA, I. M. R. de S. Educação OnLIFE: a dimensão ecológica das arquiteturas digitais de aprendizagem. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e76120, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.76120> (Acesso 7 ago. 2024)

SCHUBERT, W. H. **Curriculum**: perspective, paradigm, and possibility. New York: Macmillan, 1986.

SILVA, T. T. da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

TYLER, R. W. **Basic principles of curriculum and instruction**. Chicago: University of Chicago Press, 1949.

VALENTE, J. A., & ALMEIDA, M. E. B. de. Brazilian technology policies in education: History and lessons learned. **Education Policy Analysis Archives**, 28, 94, 2020a. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4295>. (Acesso: 7 ago. 2024)

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. Tecnologias e educação: legado das experiências da pandemia COVID-19 para o futuro da escola. In: CETIC.br (ed.). Tecnologias digitais, tendências atuais e o futuro da educação. In: **Panorama Setorial da Internet**, n. 2 jun., 2020b. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacoes/indice/panoramas/> (Acesso: 7 ago. 2024)

VIEIRA PINTO, A. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. v. 2.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/198053142851> (Acesso 18 fev. 2023).

Dados da autora

Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida

Livre docente em Educação e Tecnologias pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP, 2019), Brasil, doutorado em Educação: Currículo pela PUC-SP (2000), pós-doutorado na Universidade do Minho, Portugal. Professora/pesquisadora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Faculdade de Educação, da PUC-SP e do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Profissões da Saúde. Coordenou esse Programa por duas gestões (2019-2013), e atualmente é a vice-coordenadora. Pesquisadora produtividade do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), Brasil. Editora chefe da Revista e-Curriculum. Membro de corpo editorial de revistas científicas.

Recebido em: 18/08/2024

Parecer em: 26/08/2024

Aprovado em: 10/09/2024