

TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA BNCC: Uma análise documental

Miguel Miranda Ribeiro

RESUMO:

O presente artigo tem como objetivo analisar como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aborda o uso das tecnologias digitais no âmbito educacional. As transformações socioculturais geradas em virtude do desenvolvimento das tecnologias e avanço da cibercultura (LÉVY, 1999) importam aos profissionais da educação, sobretudo no que diz respeito ao desafio de lidar com as TDICs no âmbito educacional. Visamos identificar e analisar referenciais que tragam abordagens críticas e propositivas para amparar a prática docente que recorra às tecnologias educacionais. Para compreender melhor esta relação o presente estudo realizou uma análise documental da BNCC, buscando identificar de que forma a temática das TDICs é abordada no documento. Para tal objetivo, foi utilizado como unidade de análise: TDICs; tecnologias digitais da informação e comunicação; e cultura digital. Através desta pesquisa buscou-se identificar se a BNCC incorpora ou rechaça a relação existente entre as TDICs e a educação, e, se no primeiro caso, faz isso de forma propositiva ou acrítica. Como resultado destaca-se que a base apresenta uma visão híbrida a respeito das TDICs, flertando com uma visão crítica propositiva e tecnicista, o que, ao longo do documento, torna-se uma contradição, na qual a perspectiva acrítica, explicitada sobretudo nas habilidades e competências, acaba por anular a visão crítica propositiva.

Palavras chave: Base Nacional Comum Curricular (BNCC); tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs); cultura digital; prática pedagógica.

RESUMEN:

Este artículo tiene como objetivo analizar como la Base Nacional Común Curricular (BNCC) aborda el uso de las tecnologías digitales en el campo educativo. Las transformaciones socioculturales generadas a raíz del desarrollo de las tecnologías y el avance de la cibercultura (LÉVY, 1999) impusieron a los profesionales de la educación el reto de abordar las TDIC en el ámbito educativo. Se espera que el ambiente educativo haya buscado adaptarse a tal contexto, en lugar de enfocarse en criticar a los estudiantes y los rumbos actuales de la sociedad en el campo tecnológico, reforzando ideas conservadoras presentes en el sentido común. Para comprender mejor esta relación, el presente estudio realizó un análisis documental de la BNCC, buscando identificar como se aborda el tema de las TDIC en el documento. Para ello se utilizaron las siguientes unidades de análisis: TDICs; tecnologías digitales de la información y la comunicación; y cultura digital. A través de esta investigación, buscamos identificar si el BNCC incorpora o rechaza la relación existente entre las TDIC y la educación y, si en el primer caso, lo hace de manera propositiva o acrítica. Como resultado, la base presenta una visión híbrida de las TDICs, coqueteando con una visión crítica propositiva y tecnicista, que a lo largo del documento se convierte en una contradicción, en la que la perspectiva acrítica, presente especialmente en las habilidades y competencias, termina cancelando la visión crítica propositiva.

Palavras clave: Base Nacional Común Curricular (BNCC); tecnologías digitales de la información y comunicación (TDICs); cultura digital; práctica pedagógica.

1. INTRODUÇÃO:

O presente artigo tem como objetivo analisar como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aborda o uso das tecnologias digitais no âmbito educacional, buscando identificar se estes documentos apresentam uma perspectiva conservadora, técnica ou crítica a respeito das TDICs no ambiente escolar. Esta pesquisa se insere em uma problemática maior, auxiliando a analisar de que forma o impacto destas tecnologias está presente na legislação educacional brasileira.

O avanço tecnológico passou a fazer parte do cotidiano de todas as gerações, mesmo que de formas diferentes. Alguns destes aparelhos já existiam, porém o avanço tecnológico juntamente a obsolescência programada, possibilitam maior acesso da população às tecnologias que antes eram artigos de luxo. Este processo intensificou-se: a crescente demanda por estes aparelhos resultou na aceleração do avanço tecnológico e em um investimento massivo do mercado nesta área.

Porém, o avanço mais importante foi a internet. A partir do momento em que os computadores passaram a ocupar não só o espaço profissional, mas também o meio doméstico, a internet passou a ter outra importância. Em muitos lugares essa tecnologia já é considerada parte da estrutura básica de um lar junto com água e luz.

Não há como negar que houve uma profunda transformação na sociedade e nas relações sociais, ocasionando, inclusive, transformações subjetivas (NICOLACI-DACOSTA, 2002). As redes sociais tornaram possível um imediatismo e um estreitamento das relações virtuais, mas, paradoxalmente, um distanciamento nas relações sociais e humanas. As dimensões de divulgação e acesso à informação expandiram-se e passaram a possibilitar não só maior engajamento e conhecimento como também alienação e desinformação.

É ingênuo pensar que em meio a estes processos e transformações a escola permaneceria a mesma, inerte. “As instituições escolares não podem ser analisadas fora do tempo e do lugar onde atuam” (MAFRA, 2003, p. 124). Os estabelecimentos escolares estão sujeitos constantemente a um processo de construção social e cultural, no qual as necessidades e interesses da sociedade, bem como a experiência coletiva e individual, possuem um grande peso.

O presente artigo busca compreender como a BNCC contemplou (ou não) os debates a respeito das tecnologias digitais da informação e comunicação no ambiente

escolar, procurando identificar que posicionamento este documento assume com relação a estas tecnologias. Para isso busca-se compreender se a base adota uma postura receptiva ou conservadora a respeito das TDICS. No primeiro caso, a BNCC aborda as tecnologias digitais de forma passiva, como aparato técnico a ser utilizado na educação, ou propositiva, considerando os aspectos sociais e culturais das TDICS bem como a necessidade de uma educação a respeito do uso ético e crítico destas.

2. JUSTIFICATIVA:

Muitos profissionais do ensino negam os efeitos das tecnologias digitais na sociedade, acusando as novas gerações de serem o epicentro deste processo. Trata-se do que muitos sociólogos ou publicitários denominam de “Geração Z” ou “nativos digitais” (KÄMPF, 2011, p.1). Entretanto, esta perspectiva nega os impactos das tecnologias nas demais gerações que compõem a sociedade, estabelecendo uma dualidade entre corpo docente e discente. Nessa lógica o termo “Geração Z” tem sido usado para justificar o distanciamento existente entre estudantes e professores, que alegam dificuldade em comunicar-se com a nova geração, e o insucesso pedagógico de alguns profissionais e instituições.

Trata-se de uma postura conservadora baseada no senso comum, muito presente no corpo docente e administrativo dos estabelecimentos escolares. O impacto das tecnologias digitais na educação é recente, porém não é exatamente novidade, portanto espera-se que a legislação educacional do Brasil tenha se atualizado para superar os desafios deste contexto, inclusive o posicionamento supérfluo e conservador anteriormente apontado.

Neste sentido, o presente artigo pretende compreender de que forma as TDICS têm sido abordadas na BNCC, como uma realidade desafiadora ou pressuposto que justifica fracassos metodológicos insolucionáveis. Através das análises realizadas procura-se compreender se as TDICs são apresentadas no documento como pertinentes ou empecilhos à educação, se reforçam a ideia conservadora presente no senso comum ou a combatem.

Este estudo torna-se necessário no atual momento, em que a pandemia de Covid-19 forçou escolas a aderirem às TDICs no âmbito pedagógico, causando uma mudança radical na cultura escolar. Portanto, como trata-se de um dilema atual, é de extrema relevância buscar compreender como esta temática é abordada na Base Nacional

Comum Curricular. Além disso, levando em conta que não há como impedir os processos de aprendizagem não oficiais e não institucionais viabilizados pelas TDICs, torna-se necessário blindar a escola para que o avanço do ensino informal não a ameace, educando o público escolar para o uso crítico, ético e responsável destas tecnologias.

Dito de outro modo, não concordamos com a minimização do papel da escola, acreditando que as tecnologias educacionais podem assegurar o conhecimento historicamente veiculado por esta instituição. Diferentemente do movimento favorável ao Ensino Domiciliar, compreendemos que a escola possui uma função insubstituível, pois permite a socialização e compartilhamento de diferentes pontos de vista entre docentes e discentes e a problematização dos conhecimentos, ao invés de apenas conhecê-los e decorá-los.

3. METODOLOGIA:

Para realizar esta pesquisa documental será analisada a BNCC, buscando compreender como são abordadas as TDICs na educação e os ambientes de aprendizado influenciados por estas tecnologias digitais. Para isso, a presente análise partirá de duas unidades de análise: Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (as chamadas TDIC's) e Cibercultura (Lévy, 2010). Foram exploradas as diferentes partes do documento que tratam da temática, buscando identificar se existem, ou não, orientações específicas a respeito. Caso existam, o próximo passo é analisar qual o debate realizado a respeito do tema.

Enfatiza-se que este projeto é uma pesquisa documental, pois utiliza-se de documentos originais, as chamadas fontes primárias (HELDER, 2006:1-2), possibilitando uma relação direta com os fatos, ou seja, é o pesquisador que os analisa. A pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a compreensão e análise de documentos de diversas espécies, desde a organização e classificação do material até a elaboração das categorias de análise.

Durante o processo de pesquisa foi necessário buscar compreender adequadamente o sentido da mensagem, contentando-se com os resultados obtidos e informações levantadas. Para compreender isso levou-se em consideração o contexto destas, avaliando sua autenticidade, confiabilidade, natureza e conceitos. Os fatos e dados foram explicitados, pois são os objetos da pesquisa, mas, em sua singularidade, não são capazes de explicar nada. Cabe ao investigador interpretá-los, sintetizar as

informações, determinar tendências e fazer inferências. Para isso foi indispensável que o objeto analisado e as análises estivessem situados em uma estrutura teórica para compreensão de seu conteúdo.

Após a seleção e análise preliminar do documento, teve início a análise dos dados: tendo em conta o questionamento inicial. A análise desenvolve-se através da discussão que os temas e os dados levantam, envolvendo o corpus da pesquisa, as referências bibliográficas e o modelo teórico. Na sequência as Unidades de Análise foram analisadas como Unidade de Registro e Unidade de Contexto (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

A Unidade de Registro analisa a frequência com que aparece no texto uma palavra, um tópico, um tema, uma expressão, já a Unidade de Contexto, analisa o contexto no qual a unidade de análise aparece. Após organizar os dados, num processo leituras e releituras, chegamos na construção de categorias ou tipologias (LUDKE e ANDRÉ, 1986: 42), que surgiram da teoria em que se apóia a investigação e foram modificadas ao longo do estudo. Após isso as unidades de análise foram situadas na tipologia elaborada e, num momento final, foram realizadas inferências e reflexões com base nos resultados encontrados.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:

De acordo com Scorsolini-Comin (2014) TDICs podem ser compreendidas como ferramentas que ultrapassam as possibilidades das tecnologias analógicas, pois facilitam a comunicação e o acesso às informações. Segundo Farrel Corcoran (2006), a “comunicação digital” é marcada pela multimídia, intermídia, portabilidade e versatilidade, extrapolando a capacidade de alcance e produção das outras mídias utilizadas.

As tecnologias digitais permitem o acesso a informações, conhecimento, notícias, o que passa despercebido ou não é incluído neste meio virtual onde “tem tudo” acaba não fazendo parte deste todo, sendo excluído do referencial cognitivo de indivíduos inseridos neste contexto. Assim as tecnologias como mediadoras dos processos de aprendizagem, tornou-se mais expressivas, não apenas instrumentalizando ou potencializando uma ação educativa (SCORSOLINI-COMIN, INOCENTE, & MATIAS, 2009), mas conferindo-a um sentido novo, intrínseco às ditas tecnologias: o de comunicar-se e existir no mundo contemporâneo.

Pierre Lévy (2010) chama atenção para o que define como ciberespaço, local

onde se dá a cibercultura. O ciberespaço é o “novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores” (p. 17) e a cibercultura é 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” (p. 17).

Compreende-se a cibercultura não só em seu caráter operacional, mas também nas práticas e valores deste novo modo de se relacionar com o conhecimento e informação, produto da migração do espaço físico para o virtual proporcionado pelas TIDCs, regida por códigos, signos e relações sociais dentro e fora dos espaços escolares. Portanto, a cibercultura está em permanente transformação, pois é determinada pelas interações dos sujeitos que utilizam o ciberespaço, também sujeitos a transformações.

O ciberespaço constitui um novo e complexo espaço global para a ação social, aprendizado e educação (CASTELLS 2001). Lemos (2003) indica as possibilidades de socialização do conhecimento através de leis da cibercultura, dentre as quais destacam-se duas: lei da liberação do polo da emissão e a lei da conectividade. A primeira refere-se a máxima “pode-se tudo na internet”. A segunda refere-se ao fato da rede estar em todos os lugares, interligando tudo e todos (LIMA 2011; LEMOS, 2003).

Com relação à primeira lei, se no ciberespaço existe uma liberdade absoluta e possibilidades ilimitadas, não seria necessário que houvesse uma regulação mínima nesse ambiente, para que seus usuários não fiquem à mercê de informações duvidosas ou sujeitos a situações de risco? A respeito da segunda lei, se todos, em todos lugares, passam a estar conectados, quais serão os efeitos desse intercâmbio cultural e troca de perspectivas e informações?

Ao mesmo tempo em que ocorre uma democratização da produção e divulgação do conhecimento, abre-se espaço para a propagação de inverdades e desinformação. Os discentes influenciados pelo contexto virtual, acostumaram-se a uma conjuntura que não admite a hierarquização de saberes, eleição de fontes únicas de informação e entendimento reducionista de comunicação como via de sentido único, fator que muitas vezes pode resultar no desinteresse e afastamento do educando com relação às escolas.

No entanto, podemos, também, afirmar que as TDICs promoveram, e vêm promovendo, mudanças nos ambientes escolares, tanto devido a sua adesão nestas instituições, quanto pelo impacto da cibercultura nas formas de relações que se desenvolvem neste ambiente. Assim as TDIC têm ganhado espaço nas discussões na área da educação. Em virtude disso, torna-se necessário esclarecer que as transformações sociais geradas pelo avanço e difusão destas tecnologias impactam as

escolas de forma geral. Porém, isso não implica numa reação padrão desses estabelecimentos, pois cada escola possui suas singularidades.

A partir dos apontamentos propostos por Mafra (2003), pode-se analisar os efeitos dos avanços tecnológicos nos estabelecimentos escolares com base em três perspectivas: a cultura na escola, que compreende as manifestações culturais e sociais dentro da escola; a cultura da escola, que compreende a cultura de uma instituição escolar em específico; e a cultura escolar, que analisa a trajetória histórica e social das instituições escolares a partir de recortes espaço-temporais. Como não se pretende, neste artigo, analisar a situação de uma instituição escolar em específico, as análises aqui feitas se utilizaram das perspectivas da cultura na escola e da cultura escolar.

A presença das TDICs nos estabelecimentos educacionais já é uma tendência desde o início do século XX. Porém, em 2020 as escolas não tiveram opção e viram-se obrigadas a apropriar-se das TDIC's na prática docente em virtude da eclosão da pandemia da COVID-19. Os desafios vivenciados em virtude do período de isolamento social causaram mudanças bruscas e radicais na cultura escolar, e isto aconteceu sem que o corpo docente estivesse preparado para tais transformações.

Portanto, é impossível negar os que as TDICs transformaram e transformam a cultura escolar. Mesmo com a forte resistência de algumas instituições educacionais, os temas, referências e interações no ambiente escolar são frequentemente atravessados e influenciados pela cibercultura. Nesta lógica a abstenção não é uma opção para instituições de ensino, já que a introdução das TDICs na educação faz parte de um processo amplo e profundo que transforma o mundo contemporâneo.

A partir das reflexões e lituras realizadas no aprofundamento teórico elaboramos quatro perspectivas através das quais os estabelecimentos escolares concebem o efeito das TDICs no processo de ensino e aprendizagem. Estas perspectivas foram sistematizadas através de padrões de posicionamento identificados ao longo da realização do trabalho. Assim sendo, estas quatro perspectivas foram nomeadas e descritas na sequência.

Ressaltamos que a identificação e elaboração destes “posicionamentos” dos estabelecimentos escolares a respeito das tecnologias digitais da informação e comunicação são produtos deste estudo. Tratam-se de posturas que já existiam, porém foram nomeadas e sistematizadas neste artigo.

4.1 PERSPECTIVA CONSERVADORA:

De acordo com o apontamento de Maltempo (2008), existem dois caminhos possíveis aos professores e a comunidade escolar: ignorar as TDIC e proibir seu uso ou incorporá-las ao ambiente escolar. A perspectiva conservadora alinha-se com a primeira alternativa: trata-se de um posicionamento reacionário que visa a manutenção da educação tradicional, estabelecendo as tecnologias digitais como vilãs que ameaçam o ensino baseado em livros, enciclopédias, escrita e cópia de conteúdo.

Porém, essa perspectiva apresenta uma contradição: os próprios professores e demais profissionais da escola utilizam essas tecnologias para pesquisa, produção de material didático e sistematização de informações. Porém essa contribuição na cultura escolar frequentemente é ignorada por muitos profissionais da educação, que acusam exclusivamente às novas gerações de viverem este processo, a chamada “Geração Z” (KÄMPF, 2011, P.1). Neste sentido, as TDICs estariam presentes na cultura na escola, através da ação exclusiva dos discentes.

Este raciocínio é utilizado para culpabilizar os discentes por fracassos metodológicos e insucesso das instituições educacionais, isentando o método empregado de qualquer culpa. Nesta lógica os pertencentes a geração Z seriam dotados de uma atenção multifocal, incapazes de dedicar atenção exclusiva a apenas uma coisa, o que seria resultado das muitas telas e circuitos comunicativos paralelos que os envolvem, acostumando a atenção a deslocar-se de um objeto a outro, em uma descontinuidade inimiga da reflexão e do aprofundamento.

4.2 PERSPECTIVA ACRÍTICA:

No final da década de 1990 em diante as TIDCs foram introduzidas em sistemas de ensino do mundo todo, em muitos casos apresentadas como sinônimo de desenvolvimento educacional. Para alguns, a tecnologia disponível na escola passou a ser vinculada à qualidade da educação, apesar de não haver evidências científicas que sustentem esta premissa.

De acordo com Moreira e Kramer (2007), muitos sentidos podem ser atribuídos à presença dessas tecnologias no ensino, como a superação das “velhas tecnologias”, solução de problemas pedagógicos, inclusão digital e etc. Neste sentido, o papel da educação seria propiciar acesso ao conhecimento disponível no ciberespaço, garantindo um armazenamento e controle de dados jamais visto na história da humanidade.

O fato é que a rede é depositária do conhecimento, não produtora dele. A perspectiva acrítica retira a “inteligência” do ser, como se o coletivo dessa inteligência não se encontra-se na sociedade e sim no plano virtual (MIÈGE, 2009, p. 18; MATTELART, 2006, p. 71, BEZERRA, 2017). Trata-se de um pensamento reducionista de que basta trabalhar algumas competências técnicas para que as tecnologias sejam bem aproveitadas nos estabelecimentos escolares.

A perspectiva acrítica compreende que a adoção massiva das tecnologias pelas escolas é sinônimo de qualidade, bastando o domínio técnico destas para que haja benefícios educacionais. Nesta lógica, o caráter pedagógico e cognitivo acaba em segundo plano e predomina uma visão tecnicista da educação. As TDICs não são uma entidade onipresente que goza de conhecimento legítimo e ilimitado, essas tecnologias são apenas ferramentas e só alcançam seu potencial através do conhecimento e ação humana.

4.3 PERSPECTIVA CRÍTICA:

Segundo Coll e Monereo (2010), nem tudo o que é tecnologicamente viável é pertinente em termos educacionais. Portanto, as TDIC não devem ser adotadas sem uma profunda investigação acerca de suas necessidades, limites, possibilidades e consequências educacionais. As críticas à incorporação dessas tecnologias referem-se, em geral, à falta de reflexão acerca do papel docente e ao silenciamento da relação professor-aluno.

Nesta perspectiva compreende-se que a utilização das TDIC na educação resume-se ao domínio da tecnologia, deixando de lado a proximidade afetiva (Almeida, 2010; Almeida & Silva, 2011). Além disso, o emprego das tecnologias digitais na educação ainda é acusado de promover outros problemas, como o isolamento, sobrecarga cognitiva, informações duvidosas, dependência e infoexclusão.

Outro apontamento seria de que o uso das TDIC ainda se restringem à reprodução de métodos tradicionais, pois as tecnologias analógicas foram substituídas pelas digitais, porém, na prática, os métodos permanecem os mesmos. Sendo assim, o domínio técnico das TDICs não implica necessariamente na qualidade do ensino, pois o método pedagógico permanece determinante.

Nesta perspectiva, os professores devem preocupar-se em formar leitores críticos, empenhando-se em combater o pensamento único, porém com a inserção das

TDICs no ensino tal objetivo encontra novos obstáculos. O “pensamento único” torna-se um sujeito abstrato em meio a enxurrada de informações e pontos de vista disponíveis na rede. Simultaneamente, o professor encontraria mais dificuldade em engajar os alunos à leitura crítica, pois os discentes agora concentram-se em serem autores.

Além disso, as redes de comunicação abriram espaço para a anticiência e para vigilância e coleta de informações, pelo uso dos dispositivos eletrônicos. Neste sentido as TDICs estão tornando-se ferramentas para manipulação de massas e controle de informações disfarçadas de entretenimento. Portanto a perspectiva crítica da utilização de TDICs na educação apontam de forma geral, para mercantilização da Educação e afastamento entre docentes e discentes (Patto, 2013; Pereira, 2009; Zuin, 2006).

4.4 PERSPECTIVA CRÍTICA PROPOSITIVA:

As TDIC emergem como uma forma de facilitar o ensino e aprendizagem sustentando-se nos recursos tecnológicos que as constituem, porém o emprego destas tecnologias não faz referência a qualidade do ensino, mas as transformações que possibilitam. Para que estas tecnologias realmente sejam benéficas ao ensino, seu uso deve ser crítico (Moreira, & Kramer, 2007; Patto, 2013).

Para promover transformações na educação através das TDICs é necessário combater a visão tecnicista destas tecnologias, que sustenta a premissa de que o acúmulo de informação é sinônimo de conhecimento. Para um ensino proveitoso com o uso dessas tecnologias o docente deve articular e problematizar, provocando trocas e pesquisa a partir de situações que movimentam o conhecimento do aluno, possibilitando sua reconstrução.

Trata-se de um processo de articulação entre o uso da tecnologia, a ação pedagógica e teorias educacionais. Além da formação técnica, deve haver um preparo ético, que possibilite ao professor um posicionamento crítico e reflexivo diante das TDICs, para que este ensine os discentes a fazerem o mesmo (Joly, Silva, & Almeida, 2012; Silva, 2012). Parte-se do princípio de que o professor deve viver a mudança no ensino que pretende proporcionar aos seus alunos, compreendendo as mídias, seus formatos e linguagens, sabendo utilizá-los pedagogicamente.

Para que o uso das TDICs com fins educacionais sirva para a superação do ensino tradicional é preciso que o docente saiba quando e como utilizá-las, usando-as

não apenas como suporte de conteúdo, mas como uma ferramenta pedagógica. Não se trata de focar nos conteúdos, o professor deve trabalhar com as formas de pensar construídas nas interações, introduzindo o aluno à pesquisa e experimentação, privilegiando sua ação e reflexão e orientando-os para que possam definir estratégias para selecionar, filtrar e organizar informações.

Através do crescimento e propagação da anticiência na atualidade, percebe-se o perigo em potencial que o avanço das TDICs pode significar para a educação. Porém isso não implica que estas tecnologias são as “vilãs”, e “inimigas” do ensino de qualidade. Na verdade, o caminho para combater a anticiência passa por ocupar-se dos mesmos meios pelos quais esta se propaga. Trata-se de um processo de considerar a necessidade e urgência de uma educação crítica baseada na ética e responsabilidade, nos ambientes virtuais.

Portanto a perspectiva crítica propositiva propõe que é preciso promover o debate sobre as tecnologias digitais disponíveis, ao invés de propagar ingenuamente seu uso indiscriminado. É necessário superar a atitude passiva de usuário, consumidor, e manter a submissão das inverdades a constante atenção do público. Antes de uma educação que se utilize das TDICs, é necessário capacitar os professores e alunos, a serem usuários críticos destas tecnologias.

5. ANÁLISE DE DADOS: A BNCC EM QUESTÃO.

Homologada em 2017, a Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo nacional, que define aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos alunos da Educação Básica, sendo composto por conteúdos, competências e habilidades. O documento da Base é dividido em cinco capítulos: introdução, estrutura da BNCC, etapa da educação infantil, etapa do ensino fundamental e etapa do ensino médio. A base, em si, não é um currículo, mas uma referência nacional para a reelaboração dos currículos de todas as redes e sistemas de ensino do país.

Em suas seiscentas páginas a BNCC utilizou-se do termo TDIC, ou tecnologias digitais da informação e comunicação, vinte e uma vezes. As aparições distribuem-se ao longo da base de acordo com a seguinte tabela:

ETAPA DA BNCC:	DISCIPLINA/ÁREA:	NÚMERO DE APARIÇÕES:
Ensino Fundamental	Língua Portuguesa	4

Ensino Fundamental	A área de Ciências Humanas	1
	História	1
Ensino Médio	A BNCC do Ensino Médio	1
Ensino Médio	A área de Linguagens e suas Tecnologias	8
Ensino Médio	A área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias	5
Ensino Médio	A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	1

Destaque para a ausência das TDICs no que se refere a educação infantil, e para o vínculo estabelecido entre a área das linguagens e as referidas tecnologias. Já a cibercultura não teve nenhuma aparição. No entanto, a base utilizou com veemência o conceito “cultura digital”, que tem um total de trinta e quatro aparições, distribuídas no texto da base conforme a tabela abaixo:

ETAPA DA BNCC:	DISCIPLINA/ÁREA:	NÚMERO DE APARIÇÕES:
Ensino Fundamental	O Ensino Fundamental no contexto da educação básica	3
Ensino Fundamental	Língua Portuguesa	22
Ensino Médio	A BNCC no Ensino Médio	3
Ensino Médio	A área de Linguagens e suas Tecnologias	6

Destaca-se, mais uma vez, o vínculo estabelecido com a área das linguagens e, também, a ausência da temática na Educação Infantil. Como, a princípio, as unidades de análise utilizadas seriam TDICs e cibercultura, porém o termo cibercultura não foi encontrado no documento, foram analisados em seu contexto apenas as aparições de TDICs. Buscamos compreender a definição da base para o termo encontrado, cultura digital, realizando o levantamento da unidade de registro deste, de acordo com a tabela acima, porém este conceito não passou por uma análise de unidade de contexto.

A BNCC, em sua introdução, apresenta dez competências gerais da educação básica, sendo uma, a competência 5, específica para a questão do uso das tecnologias, que é a “Cultura Digital”:

Segundo a competência 5, o aluno deve:

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, 2017).

De acordo com a esta competência os alunos devem aprender a utilizar as TDICs de forma crítica, significativa, reflexiva e ética, o que demonstra um alinhamento com a perspectiva crítica propositiva. Frequentemente, ao longo do texto da base, TDICs e cultura digital aparecem associadas às palavras: crítica, reflexiva, significativa e ética; o que se torna quase um protocolo ao abordar este assunto.

As primeiras aparições da cultura digital na base ocorrem a partir da parte da base referente ao Ensino Fundamental, no contexto da Educação Básica. Ao aprofundar-se sobre o assunto, a BNCC introduz o conceito de cultura digital:

Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar (BRASIL, 2017, p.60).

A base destaca que a inserção dos estudantes na cultura digital tem possibilitado a eles a transição de um papel passivo e receptivo para uma função mais ativa, de autor e protagonistas. Além disso, destacam-se a multimidialidade, efemeridade e imediatismo das informações, transformações apontadas pela base como antagônicas à tradição e práticas da cultura escolar, ligadas ao eruditismo e ao saber, em contraponto à cultura jovem: superficial, sintética, imediatista e efêmera. Neste momento o documento demonstra um posicionamento alinhado com a perspectiva conservadora.

Interpreta-se que, apesar da base não apresentar os referenciais para “cultura digital”, o conceito dialoga com a ideia de cibercultura (LÉVY, 2010). Na sequência, a BNCC adota uma postura propositiva, alegando que:

Todo esse quadro impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações. É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à

multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital (BRASIL, 2017, p.61).

Neste momento a base considera que a escola tem responsabilidade em educar o estudante para compreender de forma crítica e reflexiva as informações que acessa através das TDICs. Além disso afirma que os estabelecimentos de ensino devem apropriar-se das formas de linguagem características da cultura digital, explorando seu potencial e educando os alunos para o uso democrático destas tecnologias e uma participação consciente neste espaço.

Em meio às orientações e reflexões sobre as competências para o ensino de linguagens no Ensino Fundamental, o debate sobre as TDICs torna-se mais recorrente:

[...] o componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares das últimas décadas, atualizando-os em relação às transformações das práticas de linguagem devidas às tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) (BRASIL, 2017, p.67).

Ao aprofundar-se sobre o assunto, a base adota uma postura alinhada com a perspectiva acrítica:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades (BRASIL, 2017, p.68).

Neste momento a BNCC considera inúmeras possibilidades de uso educacionais para as TDICs, considerando suas diferentes formas e funções em aspecto técnico, porém sem avaliar a pertinência destas para o ato educativo. Além disso, ao levantar propostas para a utilização da TDICs no ensino, parece desconsiderar a precariedade da estrutura que muitas das escolas do país enfrentam, bem como o despreparo do corpo docente para tais fins. Imediatamente em seguida, é introduzido o seguinte questionamento:

Em tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo? (BRASIL, 2017, p.68).

Na sequência, a questão é respondida:

Ser familiarizado e usar não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na Web. A contrapartida do fato de que todos podem postar quase tudo é que os critérios editoriais e seleção do que é adequado, bom, fidedigno não estão “garantidos” de início. Passamos a depender de curadores ou de uma curadoria própria, que supõe o desenvolvimento de diferentes habilidades.

A viralização de conteúdos/publicações fomenta fenômenos como o da pós-verdade, em que as opiniões importam mais do que os fatos em si. Nesse contexto, torna-se menos importante checar/verificar se algo aconteceu do que simplesmente acreditar que aconteceu (já que isso vai ao encontro da própria opinião ou perspectiva). As fronteiras entre o público e o privado estão sendo recolocadas. Não se trata de querer impor a tradição a qualquer custo, mas de refletir sobre as redefinições desses limites e de desenvolver habilidades para esse trato, inclusive refletindo sobre questões envolvendo o excesso de exposição nas redes sociais. Em nome da liberdade de expressão, não se pode dizer qualquer coisa em qualquer situação. Se, potencialmente, a internet seria o lugar para a divergência e o diferente circularem, na prática, a maioria das interações se dá em diferentes bolhas, em que o outro é parecido e pensa de forma semelhante. Assim, compete à escola garantir o trato, cada vez mais necessário, com a diversidade, com a diferença (BRASIL, 2017, p.68).

Nesta passagem a BNCC adota uma postura claramente alinhada com a postura crítica propositiva, considerando as ameaças que ganham espaço na cultura digital e a necessidade de as instituições educacionais ocuparem este espaço de forma ética, crítica e responsável, para combater o avanço da desinformação e discursos de intolerância.

Finalizando este raciocínio, a base pontua:

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc (BRASIL, 2017, p. 69).

Sobre a demanda cognitiva das atividades de leitura, que devem aumentar progressivamente do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, são apresentados diferentes campos, dentre os quais destaca-se: “a consideração da cultura digital e das TDIC” (BRASIL, 2017, p.75). Apesar de ambos termos aparecerem juntos, neste momento não é realizado um aprofundamento sobre.

Por último, a BNCC afirma que a cultura digital e as TDICs perpassam todos os campos de atuação da área de linguagens para o Ensino Fundamental, que são: Campo

da vida cotidiana, campo artístico literário, campo das práticas de estudo e pesquisa e campo da vida pública. Segundo a base: “A cultura digital perpassa todos os campos, fazendo surgir ou modificando gêneros e práticas. Por essa razão, optou-se por um tratamento transversal da cultura digital, bem como das TDIC, articulado a outras dimensões nas práticas em que aparecem” (BRASIL, 2017, p.85).

Mais adiante na BNCC, ainda sobre o Ensino Fundamental, porém na área de ciências humanas, as TDICs aparecem em meio às competências específicas da seguinte forma:

Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado à localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão (BRASIL, 2017, p.357).

Trata-se claramente de uma visão alinhada com perspectiva acrítica, que considera apenas a importância do domínio técnico destas tecnologias. Ainda nas ciências humanas, o termo aparece novamente, mas desta vez nas habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos do 9º ano na disciplina de História: “Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação” (BRASIL, 2017, p.433). Desta vez o assunto aparece de forma avulsa, sem aprofundamento, como que para cumprir protocolo.

Na progressão das aprendizagens essenciais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio há uma divisão própria para as tecnologias digitais e a computação, na qual enfatiza-se que:

A contemporaneidade é fortemente marcada pelo desenvolvimento tecnológico. Tanto a computação quanto às tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) estão cada vez mais presentes na vida de todos, não somente nos escritórios ou nas escolas, mas nos nossos bolsos, nas cozinhas, nos automóveis, nas roupas etc. Além disso, grande parte das informações produzidas pela humanidade está armazenada digitalmente. Isso denota o quanto o mundo produtivo e o cotidiano estão sendo movidos por tecnologias digitais, situação que tende a se acentuar fortemente no futuro (BRASIL, 2017, p. 473).

Na sequência afirma-se:

É preciso garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos. Certamente, grande parte das futuras profissões envolverá, direta ou indiretamente,

computação e tecnologias digitais (BRASIL, 2017, p. 473).

Nota-se um viés fortemente tecnicista preocupado unicamente em capacitar os alunos para lidarem com as TDICs no meio profissional. Mais uma vez a base alinha-se com a perspectiva acrítica.

A BNCC volta à temática ao discorrer sobre o ensino de Linguagens e suas Tecnologias, destacando a importância de os alunos explorarem as diferentes formas de linguagem:

Considerando que uma semiose é um sistema de signos em sua organização própria, é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). Afinal, muito por efeito das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição (BRASIL, 2017, p.486).

Neste momento propõe-se que as diferentes linguagens sejam exploradas, levando em consideração que na atualidade estas encontram-se em constante diálogo, sobretudo devido a expansão das TDICs. Na sequência, o termo segue sendo utilizado:

Assim, propostas de trabalho que potencializem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital devem também ser priorizadas, já que, direta ou indiretamente, impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social e despertam seu interesse e sua identificação com as TDIC (BRASIL, 2017, p.487).

Nesta passagem abordam-se as tecnologias digitais da informação e comunicação como algo dado e que caberia à escola adaptar-se a isso, ressaltando que esta área desperta o interesse e identificação dos alunos, dispensando qualquer problematização a respeito. Na sequência a BNCC, mais uma vez enumera uma lista de possibilidades para o uso das TDICs, após pontuar sobre o impacto desta na comunicação:

Merece destaque o fato de que, ao alterar o fluxo de comunicação de um para muitos – como na TV, rádio e mídia impressa – para de muitos para muitos, 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). Não só é possível para qualquer um redistribuir ou comentar notícias, artigos de opinião, postagens em vlogs, machinemas, AMVs e outros textos, mas também escrever ou performar e publicar textos e enunciados variados, o que potencializa a participação (BRASIL 2017, p.487, 488).

Logo na sequência a base apresenta uma postura alinhada com a perspectiva crítica propositiva, considerando as problemáticas que envolvem o uso das TDICs e ressaltando o papel da escola para reverter estes possíveis malefícios:

Em que pese o potencial participativo e colaborativo das TDIC, a abundância de informações e produções requer, ainda, que os estudantes desenvolvam habilidades e critérios de curadoria e de apreciação ética e estética, considerando, por exemplo, a profusão de notícias falsas (fake news), de pós-verdades, do cyberbullying e de discursos de ódio nas mais variadas instâncias da internet e demais mídias (BRASIL, 2017, p.488).

Finalizando sobre Linguagens e suas Tecnologias, TDIC volta a aparecer em meio a competência específica sete, que fala a respeito de:

“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” (BRASIL, 2017, p.490).

Essa competência versa sobre como as práticas de linguagem em ambiente digital modificaram a área das linguagens em diferentes campos da atuação social.

Nesse cenário, os jovens precisam ter uma visão crítica, criativa, ética e estética, e não somente técnica das TDIC e de seus usos, para selecionar, filtrar, compreender e produzir sentidos, de maneira crítica e criativa, em quaisquer campos da vida social. Para tanto, é necessário não somente possibilitar aos estudantes explorar interfaces técnicas (como a das linguagens de programação ou de uso de ferramentas e apps variados de edição de áudio, vídeo, imagens, de realidade aumentada, de criação de games, gifs, memes, infográficos etc.), mas também interfaces críticas e éticas que lhes permitam tanto triar e curar informações como produzir o novo com base no existente (BRASIL, 2017, p.496).

Neste momento a base aponta para a necessidade de superar o uso meramente técnico das TDICs, considerando a importância da dimensão crítica e ética deste uso, ressaltando a importância do processo de curadoria. Ainda relacionado à competência sete, as TDICs aparecem em duas habilidades a serem desenvolvidas:

(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.

(EM13LGG702) 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 (BRASIL, 2017, p.496).

Em seguida as TDICs voltam a aparecer na base no ensino de Ciências da Natureza e suas Tecnologias no Ensino Médio:

Pretende-se, também, que os estudantes aprendam a estruturar discursos argumentativos que lhes permitam avaliar e comunicar conhecimentos produzidos, para diversos públicos, em contextos variados, utilizando diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), e implementar propostas de intervenção pautadas em evidências, conhecimentos científicos e princípios éticos e socioambientalmente responsáveis (BRASIL, 2017, p.552).

Nesta passagem o termo aparece vinculado a um conhecimento técnico, necessário para divulgação de informações e conhecimentos. Ainda na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, as TDICs voltam a ser temática de uma das competências específicas, a competência três:

Investigar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios 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 tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) (BRASIL, 2017, p.553).

Mais uma vez predomina uma visão acrítica, que aponta para o conhecimento técnico das TDICs para solução de questões pontuais. Na sequência esta perspectiva presente na competência três é reforçada:

Para tanto, é fundamental que possam experienciar diálogos com diversos públicos, em contextos variados, utilizando diferentes mídias, dispositivos e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), e construindo narrativas variadas sobre os processos e fenômenos analisados (BRASIL, 2017, p.558).

Encerrando suas aparições na área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias, as TDICs são citadas em uma das habilidades da competência três, mais uma vez reforçando a perspectiva acrítica presente no documento:

(EM13CNT302) Comunicar, para públicos variados, 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, tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), de modo a participar e/ou promover debates em torno de temas científicos e/ou tecnológicos de relevância sociocultural e ambiental (BRASIL, 2017, p.559).

A última aparição do conceito na BNCC se dá na parte referente a área de Ciência Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio, mais especificamente na competência específica um. De acordo com esta competência os alunos devem:

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica (BRASIL, 2017, p.572).

De acordo com uma das habilidades desta competência, os discentes devem aprender a:

(EM13CHS106) 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.

A presença das TDICs e cultura digital na BNCC é novidade, e seu desenvolvimento aliado à prática docente e estrutura das escolas é ainda um desafio. O documento apresenta uma contradição: as visões apresentadas sobre TDICs alinham-se com a perspectiva acrítica ou com a crítico propositiva, com a predominância do primeiro caso. A perspectiva crítico propositiva ganha espaço sobretudo na área de linguagens e suas tecnologias no ensino médio.

Para muitos docentes trata-se de um grande desafio e há uma grande carência de investimentos em formação de professores para uso das ditas tecnologias. Ainda faltam investimentos, também, para a estrutura escolar. A base em mais de um momento elabora listas extensas de possibilidades e ferramentas digitais a serem utilizadas nas escolas: podcasts, vlogs, blogs, gameplays, walkthrough, dentre outros. Porém, a BNCC em nenhum momento parece levar em conta a precariedade de recursos, que é a realidade de muitas escolas do Brasil.

A BNCC reforça a necessidade da construção de uma postura crítica, reflexiva, ética e significativa com relação às tecnologias digitais por parte dos alunos. Estas quatro palavras compõem quase um protocolo que frequentemente acompanha os termos TDICs e cultura digital quando estes aparecem no texto. Porém a base aprofunda pouco o debate a respeito do que seria esta postura crítica, reflexiva, ética e significativa.

Assim a base, quando aborda as TDICs de forma teórica, assume um caráter crítico propositivo. Quando apresenta propostas que se aproximam da visão crítico propositiva, enfatiza a relevância dos discentes desenvolverem a capacidade de curadoria das informações disponíveis nos meios digitais. Porém a maioria das

possibilidades e propostas para os usos das tecnologias digitais da informação e comunicação que a BNCC aponta focam no uso e domínio técnico destas, alinhando-se com a perspectiva acrítica.

O enfoque pedagógico por competência apresentado na BNCC é o mesmo utilizado pelas escolas de formação técnica e tecnológica, voltadas para o ensino profissionalizante. Assim, a base já possui em sua natureza o caráter profissionalizante tecnicista e mercadológico. Por mais que frequentemente use definições profundas e completas a respeito das TDICs, cultura digital e seus efeitos, as competências e habilidades que aparecem relacionadas a esta temática acabam por reforçar uma visão destas tecnologias como ferramentas para as quais os alunos devem preparar-se.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

De forma geral a BNCC apresenta uma contradição flertando ao longo de seu texto com as perspectivas que identificamos como crítica propositiva e acrítica. No âmbito pedagógico teórico aponta para a formação crítica, reflexiva e ética dos discentes com relação às tecnologias digitais, o que é reforçado diversas vezes no documento. Porém, em seus objetivos a base indica habilidades e competências a serem desenvolvidas que majoritariamente associam-se a perspectiva acrítica, destacando a relevância técnica das TDICs e compreendendo-as como meras ferramentas.

Desta forma, a base apresenta uma perspectiva crítica, porém pouco propositiva, carecendo de mais propostas práticas para que possibilite aos alunos a tão almejada criticidade, reflexividade e ética para o manejo das TDICs. Além disso, em alguns pontos, a base apresenta e introduz a temática das tecnologias digitais da informação e comunicação de forma descontextualizada e pouco aprofundada, como que para cumprir protocolo.

A BNCC parece desconsiderar a necessidade de preparação dos docentes para o exercício de atividades pedagógicas no contexto da cultura digital. Além da necessidade de formação específica para a atuação dos professores, a base desconsidera, também, a falta de recursos de muitas escolas e a infoexclusão, uma vez que muitos alunos não estão inseridos na cultura digital de forma homogênea.

A BNCC é um documento novo, além disso, ao introduzir as TDICs no âmbito educacional, o documento também está lidando com novidade, com uma área que ainda é contestada e passa por um processo de maturação e consolidação. Neste sentido, a

base apresenta uma visão híbrida a respeito das TDICs, flertando com uma visão crítica propositiva e tecnicista, o que se torna uma contradição, na qual a perspectiva acrítica acaba por anular a visão crítica propositiva.

REFERÊNCIAS:

Almeida, M. E. B. (2010). Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância on-line. Em Aberto, 23(84), 67- 77.

Almeida, M. E. B., & Silva, M. G. M. (2011). Currículo, tecnologia e cultura digital: Espaços e tempos de Web Currículo. Revista e-curriculum, 7(1). Recuperado: 28 jun. 2013. Disponível: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/5676>.

ALONSO, Katia Morosov et al. Aprender e ensinar em tempos de cultura digital. **EmRede-Revista de Educação a Distância**, v. 1, n. 1, p. 152-168, 2014.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo, Atlas, 2009.

ASSANGE, J. **Quando o Google encontrou o Wikileaks**. São Paulo: Boitempo, 2015.

ASSANGE, J. et al. **Cypherpunks**: liberdade e futuro da internet. São Paulo: Boitempo, 2013.

AVIRAM, A. (2000). “Computers in the classroom” to mindful radical adaptation by education systems to the emerging cyber culture. **Journal of Educational Change**, v. 1, n. 4, p. 331-352, dez. 2000.

BEZERRA, A. C. Vigilância e cultura algorítmica no novo regime global de mediação da informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 22, n. 4, p. 68-81, out./dez. 2017.

BOGDAN, R. BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRAMBILA, Tarcisio Oliveira. Um estudo sobre a cultura digital e o perfil dos professores frente às propostas da BNCC. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, nº 247, 23.12.2019, Seção 1, p.115, 2019.

CARDOSO, Cristiane Alves. Uma visão panorâmica da BNCC com destaque na abordagem da cultura digital na área de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 6, n. 4, p. 78-83, 2019.

CASTELLS, M. **A Sociedade em rede: a era da informação, economia, sociedade e cultura**. v. 1, São Paulo. Ed. Paz e Terra, 2001.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHARCZUK, Simone Bicca. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, v. 45, 2021.

CORCORAN, F. 'Refocusing on the question of power in New Media Research.' In: COLOMBO, Fausto; VITTADINI, Nicoletta (Eds.) **Digitizing television: theoretical Issues and comparative studies across Europe**. Milan: V & P Strumenti, 2006.

CORSETTI, Berenice. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. **UNirevista**, v. 1, n. 1, p. 32-46, 2006.

Coll, C., & Monereo, C. (2010). Apresentação. Em *Psicologia da Educação Virtual: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação* (pp. 9-14). (N. Freitas, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1997.

GARDNER, H. **Cinco mentes para o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007

GUBA, E.G.; LINCOLN, Y.S. **Effective evaluation**. San Francisco, Jossey-Bass, 1981.

HEINSFELD, Bruna Damiana; SILVA, Maria Paula Rossi Nascentes da. As versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o papel das tecnologias digitais: conhecimento da técnica versus compreensão dos sentidos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 2, p. 668-690, 2018.

HELDER, R. R. **Como fazer análise documental**. Porto, Universidade de Algarve, 2006.

HOUAISS, José Carlos de Azeredo. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. 2008.

Joly, M. C. R. A., Silva, B. D., & Almeida, L. S. (2012). Avaliação das competências docentes para utilização das tecnologias digitais da comunicação e informação. *Currículo Sem Fronteiras*, 12(3), 83- 96.

KAMPF, Cristiane. A geração Z e o papel das tecnologias digitais na construção do pensamento. **ComCiência**, Campinas, n. 131, 2011. Disponível em <http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542011000700004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 05 jun. 2021.

LEITE, Werlayne Stuart Soares; RIBEIRO, Carlos Augusto Nascimento. A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. Magis. **Revista Internacional de**

Investigación en Educación, Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia, v. 5, n. 10, p. 173, 2012.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

Lévy, P. (2010). **Cibercultura**. 3ª ed. (C. I. Costa, Trad.). São Paulo: 34.

_____. **Cibercultura: alguns pontos para compreender a época**. In: LEMOS, A.; CUNHA, P. (Org.). **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

LIMA, Márcio Roberto de. **Educação na cibercultura: novas possibilidades para o ensino-aprendizagem**. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 8, n. 16, 2011.

LISKA, Geraldo Jose. **CULTURA DIGITAL, LINGUAGENS E TDIC NA BNCC E NA BNC-FORMAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA**. **revista Linguasagem**, v. 40, n. 1, p. 288-304, 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

LYON, D. **The Electronic Eye: The Rise of Surveillance Society**. Minnesota: University of Minnesota Press, 1994.

MAFRA, Leila. “A Sociologia dos Estabelecimentos Escolares: Passado e Presente de um Campo de Pesquisa em ReConstrução”, in Zago; Carvalho e Vilela (orgs.). **Itinerários de Pesquisa. Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

MALTEMPI, Marcus Vinicius. **Educação matemática e tecnologias digitais: reflexões sobre prática e formação docente**. **Acta Scientiae**, v.10, n.1, 2008.

MATTELART, A. **História da sociedade da informação**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

MIÈGE, B. **A sociedade tecida pela comunicação: técnicas da informação e da comunicação entre inovação e enraizamento social**. São Paulo: Paulus, 2009.

MIRANDA, Angela Luzia. **Cibercultura e educação: pontos e contrapontos entre a visão de Pierre Lévy e David Lyon**. **Trans/Form/Ação**, v. 44, p. 45-68, 2021.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; KRAMER, Sonia. **Contemporaneidade, educação e tecnologia**. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1037-1057, 2007.

NAÇÕES UNIDAS. **Report of the Special Rapporteur on the promotion and protection of the right to freedom of opinion and expression**. Frank La Rue, 16 maio 2011. Disponível em:

http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/17session/A_HRC.17.27_en.pdf. Acesso em: 20 jun. 2018.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. **Revoluções tecnológicas e transformações**

subjetivas. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 18, n. 2, p. 193-202, 2002.

NIZ, Claudia Amorim Francez et al. A CULTURA DIGITAL PRESENTE NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): DISCUSSÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA. In: **Anais do CIET: EnPED: 2020-(Congresso Internacional de Educação e Tecnologias| Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)**. 2020.

Patto, M. H. S. (2013). O ensino a distância e a falência da educação. *Educação e Pesquisa*, 39(2), 303-318.

PEDRO, Neuza; PIEDADE, João. Efeitos da formação no auto eficácia e na Utilização Educativa das TIC pelos Professores: Estudo das Diferenças entre Regimes Formais e Informais de Formação. **Revista e-Curriculum**, vol. 11, núm. 3, sep-dec, 2013, p. 766. PUC/São Paulo. São Paulo, 2013.

PEIXOTO, Joana; ARAUJO, Claudia Helena dos Santos. Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 253-268, mar. 2012. Disponível em: . Acesso em: 01 set. 2017.

Pereira, L. D. (2009). Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social. *Revista Katálysis*, 12(2), 268-277.

PHILLIPIS, B.S. **Pesquisa social: estratégias e táticas**. Rio de Janeiro, Livraria Agir Editora, 1974.

PIMENTEL, F. S. C. **A aprendizagem das crianças na cultura digital**. Tese de Doutorado. Maceió - AL, 2015. 201 f.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado; VIEIRA, Vania Maria de Oliveira; LONGAREZI, Andréa Maturano. Pós-graduação e pesquisas em formação de professores: 2003 a 2007. RBPG. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 9, p. 29, 2012.

RAMONET, Ignacio et al. **El imperio de la vigilancia**. Madrid: Clave intelectual, 2016.

RIVOLTELLA, Pier Cesare; FANTIN, Monica. Crianças na era digital: desafios da comunicação e da educação. **Revista de Estudos Universitários-REU**, v. 36, n. 1, 2010.

ROYLE, K.; STAGER, S.; TRAXLER, J. Teacher development with mobiles: Comparative critical factors. *Prospects*, v. 44, n. 1, p. 29-42, 2014.

SANTOS, Leticia Menezes; MARTINS, Leylane Meneses. Cibercultura: A Educação no Mundo Contemporâneo. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 8, n. 1, 2015.

SANTOS, Sônia Regina Mendes dos; MARTINS, Herbert Gomes; PUGGIAN, Cleonice; COSTA, Patrícia Maneschy Duarte da. Didáticas específicas, novas

tecnologias e formação de professores para o ensino das Ciências na baixada fluminense: a experiência do mestrado profissional da Universidade do Grande Rio. In: Robert Evan Verhine. (Org.). A articulação entre a Pós-Graduação e a Educação Básica. 16 ed. Brasília: **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 9, p. 115, 2012.

SANTOS, Willian Lima et al. Cultura digital e BNCC: contradições e desafios para a prática docente Digital culture and BNCC: contradictions and challenges for teaching practice. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 6, p. 55908-55921, 2021.

SCORSOLINI-COMIN, Fabio. Psicologia da educação e as tecnologias digitais de informação e comunicação. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, p. 447-455, 2014.

SILVA, Elbênia Marla Ramos. TIC na Educação: Análise preliminar dos Novos Saberes da Formação Docente nas Universidades de Sergipe. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Vol. 12, n. 1, p. 37, 2012.

SILVA, Gabriel Gonçalves Ribeiro; DE FARIA, Arlete Vilela; ALMEIDA, Patrícia Vasconcelos. A Formação de Professores para o uso das TDIC: Uma visão crítica. **Simpósio Tecnologias e Educação a Distância no Ensino Superior**, v. 1, n. 1, 2018.

SILVA, M. da G. M. da. De navegadores a autores: a construção do currículo no mundo digital. In: **Anais do ENDIPE**. Belo Horizonte. 2010.

SORJ, B.; GUEDES, L. E. Exclusão digital: problemas conceituais, evidências empíricas e políticas públicas. **Novos Estudos - CEBRAP**, n. 72, p. 101-117, 2005.

SOUZA, Keila Carla et al. ANÁLISE DA COMPETÊNCIA DA CULTURA DIGITAL DA BNCC. **Anais do Seminário Científico do UNIFACIG**, n. 6, 2021.

TEIXEIRA, Marcelo Mendonça. A cibercultura na educação. **Revista Pátio**, v. 67, 2013.

THOMPSON, J. B. **A Mídia e a Modernidade – Uma teoria social da mídia**. Trad. Wagner de Oliveira Brandão. 9ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VALLE, Lílian do; BOHADANA, Estrella. Interação e interatividade: por uma reantropolização da EaD online. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 973-984, 2012.

VOOS, Sirlei Maria. **Tecnologias da informação e da comunicação: um olhar do professor cursista**. 2012.

Zuin, A. A. S. (2006). **Educação a distância ou educação distante? O programa Universidade Aberta do Brasil**, o