

Os desafios da construção do currículo para nativos digitais na educação básica contemporânea

Paulo Roberto Dalla Valleⁱ

Jacinta Lucia Rizzi Marcomⁱⁱ

Ana Paula Teixeira Portoⁱⁱⁱ

Resumo

Este artigo analisa desafios relacionados à construção do currículo para nativos digitais, estabelecendo interseções com práticas pedagógicas e a cultura digital. A questão central é: como fundamentar a construção de currículos para instituições escolares contemporâneas diante da presença de alunos nativos digitais e das tecnologias digitais? Para tanto, empreendemos uma discussão teórico-crítica, fundamentada em uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa. A partir do processo analítico-interpretativo, inferimos que conceber um currículo para a escola na era digital implica compreender as mudanças do aprender do nativo digital; articular orientações da Base Nacional Curricular Comum com demandas e flexibilizações regionais; estabelecer uma concepção de currículo adequada à contemporaneidade, e inserir a cultura digital de modo transversal entre os componentes curriculares.

Palavras-chave: currículo escolar; nativos digitais; tecnologias; cultura digital.

The challenges of building the curriculum for digital natives in contemporary basic education

Abstract

This article analyzes challenges related to building a curriculum for digital natives, establishing intersections with pedagogical practices and digital culture. The central question is: how can the construction of curricula for contemporary school institutions be based on the presence of digital native students and digital technologies? To this end, we undertook a theoretical-critical discussion, based on qualitative bibliographical research. Based on the analytical-interpretative process, we infer that designing a curriculum for schools in the digital age implies understanding the changes in digital native learning; articulating the guidelines of the Common National Curriculum Base with regional demands and flexibilities; establishing a conception of curriculum appropriate to contemporaneity and inserting digital culture transversally among the curricular components.

Keywords: school curriculum; digital natives; technologies; digital culture.

ⁱ Doutorando em Educação na Unoesc – Joaçaba. Mestre em Educação pela Unochapecó. Professor da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. E-mail: pauloroberto.dallavalle@gmail.com - ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-4075-7150>.

ⁱⁱ Doutoranda em Educação na URI – Frederico Westphalen. Mestre em Educação pela Unochapecó. Pedagoga no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) de São Miguel do Oeste – SC. E-mail: jacinta.marcom@ifsc.edu.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4772-7800>.

ⁱⁱⁱ Doutora e mestre em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria. Docente dos Programas de Pós-graduação stricto sensu em Letras e Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai das Missões. E-mail: anapaula@uri.edu.br - ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-2674-8020>.

Los retos de la construcción del currículo para nativos digitales en la educación básica contemporánea

Resumen

Este artículo analiza los desafíos relacionados con la construcción de un currículo para nativos digitales, estableciendo intersecciones con las prácticas pedagógicas y la cultura digital. La pregunta central es: ¿cómo construir currículos para las instituciones escolares contemporáneas a partir de la presencia de estudiantes nativos digitales y de las tecnologías digitales? Para ello, realizamos una discusión teórico-crítica, basada en una investigación bibliográfica cualitativa. A partir del proceso analítico-interpretativo, inferimos que diseñar un currículo para la escuela en la era digital implica comprender los cambios en el aprendizaje de los nativos digitales; articular los lineamientos de la Base Curricular Común Nacional con las demandas y flexibilidades regionales; establecer un concepto de currículo adecuado a la contemporaneidad, e insertar la cultura digital transversalmente entre los componentes curriculares.

Palabras clave: *currículo escolar; nativos digitales; tecnologías; cultura digital.*

1 INTRODUÇÃO

A contemporaneidade tem sido marcada por constantes e rápidas transformações, provocadas sobretudo pelo desenvolvimento e avanço tecnológico, o que projeta novas perspectivas para as diversas instituições sociais que a compõem. No entanto, a escola, neste cenário, tem apresentado, em geral, dificuldades em adaptar-se aos novos hábitos e padrões de comportamento relacionados ao uso dessas ferramentas tecnológicas digitais.

Essas transformações na cultura e no ambiente em que vivem exercem influência significativa nas formas de construção de aprendizagens dos alunos, pois a incorporação das tecnologias digitais no cotidiano escolar não se trata apenas de uma questão técnica, mas também envolve aspectos culturais, sociais e cognitivos – dimensões estas que permeiam o ambiente educacional contemporâneo, mas que, por vezes, são silenciadas no currículo escolar.

Neste contexto, estudantes de todas as etapas de formação vivem cada vez mais imersos na cibercultura e compartilham novos hábitos e padrões de comportamento relacionados ao uso de tecnologias digitais, o que traz outras formas de construção de aprendizagens. Por consequência, os sistemas de ensino e os profissionais da educação são desafiados a inovar nas metodologias utilizadas, a entender como esse aluno aprende, repensar a estrutura física da escola, revisar e rever práticas e concepções, buscando qualificar a função do currículo escolar disponibilizado para a educação formal dessa geração.

Nesse desse cenário, o problema desta investigação reside em compreender como alicerçar a construção de currículos para instituições escolares contemporâneas diante da presença de alunos nativos digitais e das tecnologias digitais. Para tanto, produzimos uma discussão crítico-reflexiva com o objetivo de analisar os desafios da construção do currículo para nativos digitais, interseccionando diálogo com as práticas pedagógicas na perspectiva da compreensão do estudante enquanto sujeito do processo de ensino e aprendizagem.

A fim de abordar essa reflexão, este artigo compõe-se de quatro seções. Além da introdução, onde apresentamos o problema, objetivo, justificativa e a contextualização do tema, a primeira seção traz um panorama do percurso metodológico e dos referenciais com os quais dialogamos. Na seção seguinte, fazemos a análise das principais concepções do currículo. A terceira seção detalha alguns desafios que envolvem a construção do currículo escolar para nativos digitais na contemporaneidade. E, por fim, a quarta e última seção registra alguns encaminhamentos a partir da discussão da temática.

2 PERCURSO METODOLÓGICO E APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

Considerando o contexto em que se inserem as discussões, o problema e objetivo deste estudo, buscamos mobilizar novos olhares e perspectivas envolvendo o currículo escolar e as práticas pedagógicas, ampliando os horizontes para pensar, propor e desenvolver ações diante do distanciamento entre a realidade vivenciada e as expectativas dos nativos digitais.

Nesta perspectiva, esta investigação é de cunho qualitativo, pois adentra pelos meandros da compreensão acerca de currículo, da prática pedagógica e dos desafios emergentes desta relação, explorando sentidos, significados, conceitos e concepções a partir da produção que trata da temática. Apropria-se, assim, de elementos que favorecem outras interpretações, pois como destaca Minayo (2014, p. 24), "o universo das investigações qualitativas é o cotidiano e as experiências do senso comum, interpretadas e reinterpretadas pelos sujeitos que as vivenciam". Neste sentido, o estudo realizado emerge também das observações, percepções, angústias e inquietações identificadas pelos pesquisadores-autores em sua trajetória profissional no espaço escolar da educação básica.

A partir do tema de investigação, realizamos, preliminarmente, o levantamento bibliográfico de livros e artigos selecionados em diversas bases de dados, que abordam a temática. Em seguida, fazemos a leitura e análise do material, selecionando aqueles que tiveram aproximação com a abordagem pretendida e que apresentaram um avizinhamo com nosso problema de pesquisa. Compuseram, portanto, o *corpus* de sustentação teórica autores e produções teóricas que se incluem no debate proposto e que demonstraram interseções e interlocuções com o tema, objetivo e problema da investigação, proporcionando assim, a produção de uma reflexão-crítica acerca da temática.

Este estudo caracteriza-se, deste modo, como uma pesquisa bibliográfica, "[...] desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos" (Gil, 2002, p. 44), e estabelece como destacado, aproximações com as percepções dos pesquisadores-autores a partir da sua interação com o contexto em referência. Convém destacar que adotamos a abordagem crítico-reflexiva acerca do tema, e que esta foi basilar para seleção e composição dos referenciais selecionados, mantendo-se a rigorosidade que a pesquisa bibliográfica requer.

Neste sentido, sustentamos nossas argumentações e reflexões acerca das concepções de currículo de modo abrangente, contemplativo, espraiando-se de sobremaneira pelas possibilidades de compreendê-lo como uma construção inerente e articulada ao trabalho docente e à escola (Vasconcelos, 2011; Libâneo; Oliveira; Toschi, 2003; Moreira, 2007; Sousa; Araújo, 2013; Veiga-Neto, 2007; Gimeno Sacristán, 2000; Moreira; Candau, 2002; Skliar, 2002; Silva, 2010; Pinar, 2016). É a partir deste horizonte interpretativo que se abrem janelas para refletir sobre os desafios para construção de um currículo para educação básica na era digital, articulando-se às necessidades de pensar e propor caminhos para favorecer a aprendizagem do nativo digital e ampliar as possibilidades de aprendizagem para todos os alunos (Prensky, 2000; Moreira; Silva, 1197; Lévy, 2010; Gardner, 1995; Almeida, 2014; Lemos, 2003; Macedo, 2015). Amplia-se e reitera-se, assim, a importância de estabelecer nexos e reorganizações curriculares frente aos desdobramentos com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com as demandas e flexibilizações regionais (Lopes, 2018; Garcia, 2013; Macedo, 2018; Grundy, 1987; Menezes; Araújo, 2007; Brasil, 2017).

Por conseguinte, é fulcral reconhecer e aproximar a concepção e o desenvolvimento do currículo escolar com as demandas e a realidade de um mundo tecnológico (Almeida; Valente,

2012; Buckingham, 2010; Castells, 1999; Goodson, 1995; Silva, 1999) o que requer incluir a cultura digital de modo transversal por todos os componentes curriculares (Cordioli, 2001; Brasil, 2013, 2019; Fuza; Miranda, 2020).

Ao contemplar estes, entre outros aspectos que perpassam e compõem o debate e os desafios de tornar a escola um espaço de aprendizagens a partir de um currículo que inclua as demandas da era digital e tecnológica, e, por conseguinte, dos nativos digitais, abrimos espaço, a seguir, para refletir e ampliar os caminhos que visam diminuir o fosso entre expectativas e a realidade encontrada no cotidiano escolar, iniciando pelo debate acerca do conceito de currículo.

3 ENTENDENDO O CONCEITO E AS CONCEPÇÕES DO CURRÍCULO

Pensar o currículo para uma instituição de educação básica demanda ter presente as mais diversas teorias que propõem múltiplas concepções, derivadas dos mais variados modos pelos quais se pensa a educação, e que perpassam a prática pedagógica e o processo ensino-aprendizagem. Contudo, é necessário compreender que os currículos escolares transcendem as “simples guias curriculares”.

De acordo com Vasconcelos (2011), um currículo, de maneira geral, deve ser pensado enquanto artefato social e cultural, o que implica reconhecer que este deve ser concebido, estruturado e organizado com vistas ao contexto e demandas apresentadas e não como o resultado de um campo de disputas travadas entre docentes por carga horária para sua unidade curricular. Um currículo, de acordo com Silva (2010), envolve o que somos e o que nos tornamos. Ele ancora as visões de mundo, sociedade, sujeito e conhecimento definidas pela função política e social assumida pela escola e se materializa em três dimensões: o formal, o real e o oculto.

De maneira resumida, um currículo formal constitui-se pelas diretrizes legais prescritas de forma intencional pelos sistemas e instituições de ensino. O currículo real é, nas palavras de Libâneo; Oliveira; Toschi, (2003), aquele que, de fato, acontece na sala de aula, em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. Já o currículo oculto, é mais difícil de ser percebido, pois ele não manifesta nitidamente e não aparece no planejamento. Ele é proveniente das práticas e das experiências compartilhadas não prescritas nas diretrizes, ou seja, a dimensão

implícita do processo educacional. Para Souza e Araújo (2013), por meio das experiências e da sistemática com que se trabalha no currículo oculto, os valores culturais, econômicos e políticos são camuflados e aparecem sutilmente na organização curricular.

Sem dúvidas pensar no currículo e sua relação com o conhecimento e a cultura constitui-se em uma tarefa complexa, mas que não pode ser desconsiderada, se compreendermos que a escola e as práticas de seu cotidiano podem contribuir para o desenvolvimento do ser humano. *A priori*, o currículo deve ser construído pela sua coletividade por meio das experiências e vivências carregadas de intencionalidades que se estabelecem e sustentem uma formação integral para esses sujeitos e suas singularidades.

Neste sentido, algumas questões e indagações podem ser instauradas com a finalidade de refletir sobre impactos dos currículos formal, real e oculto na formação do estudante, dentre elas: para que serve a escola? Qual a função desta instituição? O que é importante ensinar aos estudantes que passam por ela? Qual o objetivo da formação oferecida? Existem conhecimentos menos ou mais valiosos que têm prioridade nos currículos? Dentre outros, esses são elementos importantes que dão suporte à necessidade de definição de diretrizes para a ação pedagógica definida no currículo.

Indubitavelmente a educação é um processo intencional, e é por intermédio do currículo que processos educativos se materializam na escola. Se o papel fundamental da instituição escolar é conferir às pessoas conhecimento, saberes elaborados, enquanto direito de todos os estudantes, logicamente se deve reconhecer que nem tudo cabe no currículo, e diante disso, é preciso fazer escolhas. Por trás dessas escolhas, existem muitos interesses envolvidos que normalmente só são conquistados com muitas lutas, objetivando garantir este acesso.

Neste viés, enquanto profissionais da educação, embora façamos estas escolhas, acrescenta-se a necessidade de dar elementos aos estudantes para aguçar aquilo que Freire (1992) chama de “estranhamento” do mundo. Portanto, o conhecimento escolar precisa contemplar a inclusão de conhecimentos relevantes e significativos para a composição curricular, e, nesse contexto, como discutido na sequência deste artigo, isso implica contemplar as tecnologias digitais como artefato cultural e instrumental de práticas pedagógicas, alargando ainda a compreensão do próprio processo pedagógico a partir das escolhas que alicerçam e delineiam o currículo (Moreira, 2007).

As decisões que compõe o currículo não são neutras e nem científicas. Elas envolvem questões éticas, políticas, técnicas e estéticas, bem como a pluralidade e a multiculturalidade. No que tange à diversidade, não é raro observar que as escolas recebem estudantes de diferentes classes sociais, gêneros, condições sociais, etnias, culturas e religiões. Ainda que as escolas registrem em seus documentos missões, visões e valores que contemplem o respeito a essas diferenças, não é difícil encontrar na educação formal resistência em incorporar práticas capazes de permitir e facilitar o intercâmbio de saberes e contemplar conteúdos culturais.

Assim, é pertinente aferir que mesmo dotado de pluralidade o currículo impõe confrontos e conflitos. Na maioria das vezes ele representa um jogo de forças que transversaliza os interesses do sistema educacional e de sobremaneira vem revestido de interesses, econômicos, sociais, políticos e ideológicos concebidos em cada momento histórico do contexto social. Contudo, para Veiga-Neto (2007), a escola encontra-se em crise, pois apesar do seu indubitável papel encontra-se desencaixada da sociedade. Faz-se importante, na voz de Gimeno Sacristán (2000, p. 19) interpor que,

O conteúdo é condição lógica do ensino, e o currículo é, antes de mais nada, a seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição escolar. Esquecer isto supõe introduzir-se por um caminho no qual se perde de vista a função cultural da escola e do ensino.

Neste mesmo sentido, concebe-se que a estrutura curricular elaborada e desenvolvida também pela e para escola, essencialmente na contemporaneidade, precisa ser potencializada com práticas e ações sobre as novas formas de aprendizado incorporadas pela geração de nativos digitais. Esta é uma ação imprescindível na contemporaneidade diante dos desafios educacionais, pois o,

[...] potencial que o currículo possui de tornar as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos imediatos e da sociedade em geral, bem como de ajudá-las a adquirir os conhecimentos e as habilidades necessárias para que isso aconteça (Moreira; Candau, 2007, p. 21).

Ao se discutir interfaces que compõem o *ser e fazer* currículo, *na e para* escola, *na e para* a sociedade, faz-se necessário pensar o aluno como um ser humano em sua multiplicidade. Assim, o currículo deixa de ser um instrumento orientador, normativo e passa a constituir-se

em um referencial com conceitos que têm sentido e significado para o fazer pedagógico e para as relações humanas, pois indica ações a serem desenvolvidas na escola pela sua coletividade a partir de diferentes saberes e práticas sociais.

As mudanças pretendidas no cotidiano escolar, na concepção e na prática do currículo a partir do exposto, ganham sentido na medida em que se aproximam daquilo que Skliar (2002) defende. Para ele, se faz necessário pensar a mudança educativa como uma reforma de nós mesmos, registrando que essa reforma até agora nos olha com rosto que vai se descaracterizando de tanta maquiagem sobre maquiagem. Esse movimento de desfazer-se da maquiagem que encobre a essência que se apresenta nos currículos escolares possibilita perceber o quanto se pode contribuir para além de questionar aquilo que está posto, situando todos da escola como protagonistas, fazendo-os presentes na participação e não apenas sendo representados.

Desta forma, compreende-se que os movimentos de reflexão sobre as concepções de currículo, sua historicidade, suas lutas, contribuições e intencionalidades permitem destacar conforme Silva (2010, p. 44) que:

[...] a partir destes cenários de mutações e incertezas que ora vivenciamos, novos currículos emergiram e vêm compondo os mosaicos da educação contemporânea. Conceitos como deslocamentos, fragmentações, multiplicidades, diferenças, indiscutivelmente, passam a ser importantes ferramentas para as movimentações analíticas destes tempos.

O currículo, situa-se neste contexto, como um campo complexo e ao mesmo tempo aberto a novas possibilidades de reconstruções, onde se potencializam e imprimem desejos, expectativas, anseios e demandas dos sujeitos que estabelecem diferentes relações, reconhecendo-o como um espaço contraditório, no qual convergem e divergem interesses, mas que necessita ser revisitado, questionado, refletido, situando o ser humano, suas demandas como o centro das intencionalidades deste constructo histórico.

É nesta dinâmica que se considera o currículo como um horizonte a ser pensado enquanto produto de interação das múltiplas vozes que se encontram no espaço escolar e fora dele. Essas vozes precisam ser ouvidas para que o currículo não seja apenas, como enfatiza Pinar (2016, p. 19) “uma conversa complicada”. Ao dar vez e ouvir essas vozes, é preciso reconhecer que o processo de construção deve acontecer de dentro para fora e não ao contrário.

Nele, deve prevalecer a vida, os sonhos, a história da comunidade escolar. O protagonismo está em cena e não pode contracenar com um currículo que se transforma em uma lista de conteúdos.

Construir um currículo, cujas legislações atuais perspectivem oportunidades para todos, é ir além dos encaminhamentos, orientações e reorganizações curriculares, constitui-se no acolhimento de outras possibilidades para o processo educativo, contemplando perspectivas mais próximas da realidade do aluno e das necessidades contemporâneas. Isto inclui olhar para o currículo, sua composição e organização como uma construção e diálogo permanente com as demandas da escola e seus entrelugares. É saber que atualmente a sala de aula não é mais o único espaço em que se busca a informação, mas continua sendo um dos mais importantes espaços onde se produz o conhecimento, onde acontece o processo ensino-aprendizagem e se concretiza o currículo. Aproximamo-nos, assim, de Berticelli e Telles (2017, p. 276-277) quando refletem sobre o que se compreende por currículo na contemporaneidade e defendem que “[...] ele apresenta diversas possibilidades, pode ser construído, desconstruído e reconstruído de diferentes formas e com múltiplas compreensões e tendo em vista variados interesses”.

Por fim, a partir das breves aproximações apresentadas sobre as mais diversas concepções que espelham as construções curriculares no decorrer da história, intenciona-se estabelecer nexos e reflexões sobre um currículo para os nativos digitais. Uma proposição que se insere na perspectiva de repensar como se estabelecem, nas escolas, essas discussões diante do momento, em que o uso das tecnologias digitais se insere em diferentes espaços e tempos da vida das pessoas. São, portanto, muitos os desafios que atravessam os discursos e os textos das políticas curriculares brasileiras que são chamados à baila quando se trata de construir um currículo para a educação básica na era digital.

4 DESAFIOS PARA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NA ERA DIGITAL

A sociedade tem vivido constantes mudanças, essencialmente no que diz respeito à expansão do ciberespaço e, por consequência, a exigência da inovação nas formas de aprender e ensinar, que, influenciadas por novos hábitos associados ao uso de distintas ferramentas

digitais, requerem o uso de linguagens intersemióticas e multimodais, bem como interconexões permanentes no sentido de superar o currículo enciclopédico. Considerando esse contexto, destaca-se a seguir quatro grandes desafios que se apresentam diante da construção de um currículo para a educação básica na era digital e a presença dos nativos digitais na escola. Estes desafios emergem da análise teórica, das compreensões dos pesquisadores-autores a partir da sua inserção profissional e do processo crítico-reflexivo acerca dos nexos que se estabelecem entre ambos.

4.1 Entender as mudanças no modo de aprender do nativo digital

Um pilar importante para construção do currículo é saber quem é o estudante que está frequentando as instituições escolares. Quais são suas características, seus desejos, sua forma de aprender. Atualmente, são caracterizados como nativos digitais os nascidos, a partir da década de 1990, os quais têm outros horizontes, vivem outros mundos (não apenas o real, mas o virtual também), têm outros interesses e prioridades, que se distinguem daquilo que os imigrantes digitais projetavam. Podem ser considerados nativos digitais, pois nasceram em um contexto marcado pela ascensão da internet, pela expansão dos meios eletrônicos, pela tecnologia digital e pela interatividade, delineando, assim, novas formas de estabelecer relações nas variadas dimensões sociais. Nesse sentido, a adoção das tecnologias digitais no cotidiano apresenta-se como um elemento significativo do perfil de alunado que as escolas recebem.

As tecnologias nascem com eles. Por estarem conectados o tempo todo, eles têm acesso às mais diversas informações de forma mais acelerada e instantânea. São também multitarefas e por isso seu tempo de concentração diminui, ou seja, de acordo com Prensky (2001a), os estudantes da cibercultura “falam” a linguagem digital desde que nasceram, pensam e processam informações de forma diferente, e possuem familiaridade com a linguagem digital como se fosse uma segunda língua. Essa geração quer ser usuária, e não simplesmente ouvinte ou observadora (Prensky, 2001b). Mas afinal de contas, como aprendem esses sujeitos? O que precisa ter um currículo para dar conta das particularidades dessa geração?

Esses alunos precisam, com urgência, de uma escola que preze por vivenciar experiências intuitivas através de um processo de ensino personalizado e moderno, que se desvencilhe da passividade existente para um ensino pensado a estudantes que não existem

mais. Nesse sentido, corrobora Prensky (2001c, p. 1), afirmando que “nossos alunos mudaram radicalmente. Os alunos de hoje não são os mesmos para os quais nosso sistema educacional foi criado”.

Além disso, é fundamental refletir sobre o papel da educação na vida das pessoas ao se salientar as palavras de Moreira e Silva (1997, p. 16) na defesa de que é primordial “[...] entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidos”. Esse olhar para as diferenças, para as diversas faces da escola, da sociedade, do estudante, e em especial das condições e contextos em que se encontram, constitui-se em um desafio recorrente e que merece ser potencializado quando se pensa o currículo.

Sabe-se que as tecnologias estão incluídas nos desafios educacionais. Preparar estudantes nativos digitais para atuar na cibercultura com criatividade, bom senso e criticidade exige uma remodelagem do eixo que estrutura a escola, pois ele precisa ser pensado numa perspectiva pós-moderna e ou pós-crítica, compreendido como um artefato cultural, social e histórico, que carrega intencionalidades, análises críticas sobre o verdadeiro papel do currículo. Ademais, pensar o modelo curricular para a contemporaneidade deve considerar o que aponta Lèvy (2010, p. 158):

O que é preciso aprender não pode mais ser planejado nem precisamente definido com antecedência. Os percursos e perfis de competências são todos singulares e podem cada vez menos ser canalizados em programas ou cursos válidos para todos. Devemos construir novos modelos do espaço de conhecimentos. No lugar de uma representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em “níveis”, organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes “superiores” a partir de agora devemos preferir a imagem dos espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxos, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva.

Dessa forma, o desafio de entender esse aluno vai precisar discutir um outro ponto fundamental. Normalmente esses sujeitos têm o acesso às informações, ao conhecimento produzido historicamente de forma instantânea, mas raramente as escolas abrem seus currículos para implementação da participação estudantil na produção dos saberes. Ouve-se constantemente e concorda-se com isso, que o currículo não é neutro. Ele é uma possibilidade de transformação social que passa pela educação. Portanto, pensar um currículo para a

contemporaneidade entrelaça a formação de sujeitos críticos, interesses sociais e conhecimentos produzidos no contexto pedagógico.

Essa estrutura curricular para a era digital desafia as instituições escolares que nem sempre conseguem dar respostas à pergunta: como esse aluno aprende? Nesse sentido, cabe salientar o que Gardner (1995) já propunha e que revoluciona a forma de entender a inteligência humana. Para o pesquisador, uma abordagem única para a educação sempre deixará alguns alunos em segundo plano ou em situação de desigualdade. Essa premissa sustenta-se atualmente, pois dentro de uma mesma sala de aula há alunos que aprendem das mais diversas formas, mas a maioria das escolas ainda insiste em ensinar todos da mesma forma.

Sob esse viés, cabe aos educadores, pesquisadores e gestores pensarem em alternativas e possibilidades de incluir todos, proporcionando aos discentes, formas diversas de apropriar-se daquilo que é importante e pode contribuir para seu desenvolvimento. Aceitar as limitações e dificuldades, sejam estruturais, econômicas, sociais e até políticas como justificativa para não prover estes meios, é aceitar o cerceamento que se vislumbra atualmente e condenar a exclusão daqueles que foram e continuam jogados à própria sorte.

Portanto, oferecer resistência e oportunizar através da escola, da educação e do currículo subsídios para o enfrentamento necessário, apresenta-se como um lastro de esperança àqueles que, assim como nós, acreditam que é possível conviver em uma sociedade com mais igualdade.

É nesta perspectiva que se compreende um aluno digital. Ele ouve, entende, pesquisa, pergunta muito, investiga, explora, tem diálogos internos, procura descobrir se o que aprendeu faz sentido. O aluno digital precisa de desafios, de problemas para resolver. Ele vive no virtual, nas telas, se desenvolve naquilo que Lévy (2015) chama de inteligência coletiva. Cabe aqui uma importante reflexão: será que a escola, os gestores, os professores estão preparados para, através de suas práticas educativas, primarem pelo desenvolvimento de novas habilidades e competências desses alunos?

A priori, compreende-se que esses alunos, os nativos digitais, estão presentes no contexto educacional, em todos os níveis de ensino. Eles têm desafiado o modo como se organiza a escola, desde sua estrutura até a formação de seus professores. Essa geração requer olhares e práticas que possam favorecer e potencializar o uso das tecnologias digitais no contexto escolar. Esses alunos não querem que se proíba o celular em sala de aula, mas se possa encontrar maneiras para que o conhecimento seja construído na interação com seus pares.

A escola, diante deste, entre outros paradigmas, precisa manter o equilíbrio entre proposições, ações e práticas, interseccionando, assim, aproximações e reflexões sobre as possibilidades de contemplar as demandas de todos os alunos, organizando seu currículo de modo flexível, dinâmico e comprometido com as interfaces da formação de um ser humano capaz de estabelecer relações com seu espaço e tempo. Isso implica uma visão e abordagem crítica sobre o papel que as tecnologias digitais desempenham no desenvolvimento escolar discente.

Nesse contexto, vários documentos foram aprovados para dar suporte ao ensino do século XXI. A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é um dos principais e advoga que o aluno deve ser capaz de dominar o universo digital. Nesse sentido, é o currículo que deve incorporar tal competência, não apenas com uma disciplina na matriz curricular, mas incluindo a cultura digital nas ações da escola e na vida de cada estudante, afinal, o letramento digital discente impõe-se como uma demanda para a qual a escola precisa esforçar-se em atender.

Faz-se necessário, portanto, letrar digitalmente o estudante e oportunizar a cidadania digital. Embora seja importante a clareza da função do currículo, é ainda mais determinante que não se deixe, conforme destaca Macedo (2015, p. 894), que o “[...] desejo de controle que produz a dimensão normativa de currículo” se faça presente nas ações que o materializa, instigando seus protagonistas a explorarem também outras formas de interagir com aquilo que lhes é desconhecido.

Além desse desafio atinente à construção curricular, cabe pontuar outra questão: a articulação entre BNCC e demandas e flexibilizações regionais, o que será contemplado na seção a seguir.

4.2 Articular as orientações da BNCC com as demandas e flexibilizações regionais

Partir da realidade dos educandos e de suas vivências extraescolares traz significado a experiências de quem está imerso no ambiente da escola. Nesse sentido, educação, currículo, práticas pedagógicas e tecnologias precisam estar associadas em metas de formação geral, comum, articulando-se e contemplando as demandas e flexibilizações regionais, pois estas representam a identidade do espaço em que se insere o processo educativo.

As demandas e flexibilizações dos conteúdos curriculares, para atender as especificidades dos diferentes contextos que compõem a realidade brasileira, podem ser articuladas através de escolhas e da organização de escolas e professores com base na sua realidade, a partir da autonomia dada pela própria BNCC. Neste sentido, e reiterando a importância das diferenciações curriculares, Lopes (2018, p. 24) destaca que:

Além de não ser necessário que o currículo seja igual em todo país, também não é possível que o currículo seja igual. Por maior que seja o detalhamento curricular, ele sempre é interpretado de diferentes maneiras nas escolas: não há como conter esse processo, porque tal processo é próprio da linguagem, da comunicação, educacional ou não, da leitura de qualquer texto. Uma base curricular, por mais detalhada e explícita que seja, será lida contextualmente de formas diferentes.

Contribuindo com a discussão em pauta, Garcia (2013, p. 26) frisa que, a partir de mudanças na forma de ensinar e com a inserção de tecnologias nesse processo de ensino, mudam-se também as formas de aprendizagem, estabelecendo-se, assim, diferentes caminhos que convergem na direção que possa favorecer a apropriação e contextualização daquilo que está sendo objeto de ensino e de aprendizagem.

É comum, dentro das instituições escolares, ouvir alunos dizendo que não aprendem porque não são desafiados ou ainda que o conteúdo não faz sentido. Estas, entre outras constatações, incitam a pensar sobre quais desafios e sentidos os alunos esperam encontrar em sala de aula. De igual modo, convém refletir se apenas as expectativas dos alunos devem ser consideradas neste contexto, ou será que são eles que precisam perceber a escola como um espaço para ampliar aquilo que eles já têm facilidade, interesse e curiosidade.

Observa-se, neste sentido, a importância de, nos rearranjos curriculares e práticas escolares, promover a aproximação e a inserção dos conteúdos apontados pela BNCC como regionais, contemplando, assim, a realidade deles, da escola e seu entorno, isso porque “não há o que se possa chamar de uma parte curricular nacional ou global pura, um contexto local puro, sem inter-relações entre os sentidos dessas supostas partes (sejam essas partes formadas por conteúdos, sujeitos, territórios)” (Lopes, 2018, p. 24-25). Por sua vez, Macedo (2018, p. 29), faz uma importante observação sobre a percepção de complementaridade que o currículo assume quando da abertura a inclusão de conteúdos regionais, e temas próximos à escola, destacando que:

A ideia de complementaridade em relação ao currículo prescrito também perpassa a maioria dos sentidos que ele vai assumindo na literatura, dando conta da impossibilidade do currículo formal fazer jus às experiências imprevisíveis que ocorrem no dia a dia da sala de aula.

Assim, à medida que as discussões se colocam em um mesmo contexto, mas com posições antagônicas, vislumbra-se o quanto se faz importante identificar que recursos podem aproximar esses desejos ou mesmo, complementar-se de modo a tornar a escola e o currículo espaços de formação humana, visto que, conforme defende Lopes (2018, p. 25):

[...] não é necessário que todas as escolas tenham o mesmo currículo: o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas. Sujeitos diferentes não produzem nem mobilizam os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida, não constroem os mesmos projetos de futuro.

Parece, então, que um currículo para a cibercultura precisa transformar não só o modo de aprender dos alunos, mas também a maneira de ensinar dos docentes. Se “[...] o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural” (Grundy, 1987, p. 5), nada mais justo do que se entendam seus mais diversos sentidos, significados e intencionalidades, de forma articulada com a prática pedagógica de professores aliada e próxima aos interesses dos alunos, o que de fato se aproxima do exposto como competência digital contemplada na própria BNCC. Essa competência é definida como:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida e coletiva (Brasil, 2017, p. 9).

Nesta perspectiva, amplia-se a reflexão sobre como o sistema educacional e, por conseguinte, as escolas podem pensar o currículo com vistas a contemplar as demandas que se apresentam em diferentes realidades. Isto porque, considera-se pertinente, como os documentos orientadores explicitam - entre os quais a BNCC, a importância da flexibilização curricular para atender conteúdos ditos regionais, o que se aproxima da ideia de currículo contextualizado, como pensado por Menezes e Araújo (2007).

O currículo contextualizado busca inserir conteúdos, temas que fazem parte de um contexto mais próximo da realidade do aluno, contribuindo, assim, para tornar mais

significativas as práticas, bem como o aprendizado dos alunos, pois contempla elementos que estão em seu entorno e, desta forma, o aluno é capaz de, a partir de sua compreensão, interferir em sua própria realidade em um movimento de olhar para seu espaço para outras relações sociais. E para além disso, precisa definir as concepções para construir esse currículo, o que se define como terceiro desafio analisado.

4.3 Definir uma concepção de currículo para a era digital

Outro grande desafio que adentra essa discussão trata da concepção de currículo para um mundo tecnológico. Cabe salientar que, para Almeida e Valente (2012) e Almeida (2014), mesmo sendo desafiados pela sociedade contemporânea a construírem caminhos conjuntos, o currículo e as tecnologias são duas concepções que foram geradas disjuntas no que se refere à pedagogia. Por isso, atualmente, as escolas precisam encontrar formas de integrar as tecnologias digitais a seus currículos.

Definir uma concepção de currículo para a era digital deve, de acordo com Almeida (2014, p. 20), considerar que “[...] as tecnologias não são neutras, pois provocam transformações sociais e culturais de tal envergadura”, que leva diversos autores a identificar a emergência da cultura digital (Buckingham, 2010) ou da sociedade em rede (Castells, 1999).

Neste sentido, convém ter prudência especial quando se propõe refletir sobre currículo e as práticas pedagógicas estruturadas a partir da perspectiva tecnológica como base para outros desdobramentos no cotidiano escolar, visto que as fragilidades encontradas em seu interior transversalizam questões estruturais, a formação dos professores, o contexto dos alunos entre outros elementos que dialogam e tornam complexa a sua inserção de modo tão acentuado e acelerado.

Compreende-se, no entanto, que é importante inserir conteúdos e práticas da cultura digital, de forma coerente e gradativa, uma vez que, como visto, a escola é composta por nativos digitais, mas, ao mesmo espaço e tempo, encontram-se aqueles que ainda não têm esse domínio. Ampliam-se nesta direção, as reflexões acerca das concepções e intencionalidades do currículo no contexto escolar, como uma construção sujeita a mudanças para determinadas intenções de escolarização (Goodson, 1995), onde os mais diversos sujeitos dividem tempo e espaço.

O currículo a ser planejado para essa realidade mais complexa e desafiadora, requer, como já mencionou-se, diferentes olhares e movimentos, possibilitando à escola e aos professores ressignificarem suas práticas diante das demandas que se impõe com a presença dos nativos digitais. Assim, o currículo,

[...] adquire um novo sentido quando reconhecemos a atitude centralmente produtiva do currículo. Assim, o currículo é percebido como algo que se movimenta e ao se movimentar muda de ‘cara’. Estas mudanças produzem novos efeitos. Estes efeitos ajudam a construir os alunos e alunas e está construção se aplica nos diferentes convívios dos diferentes grupos sociais. Estas convivências também terão efeitos sobre outros. Currículos que terão efeitos sobre outras pessoas. Ou seja: Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz (Silva, 1999, p. 194).

Nesta perspectiva, reconhece-se que definir uma concepção fundante para a construção desse currículo demanda percorrer caminhos que apontam diferentes direções, cada qual com seus sentidos, significados, intencionalidades. Porém, trata-se de um exercício que se faz decisivo na era da “sociedade em redes”, da “interconexão generalizada”, da criação das “comunidades virtuais” e da “inteligência coletiva”. Se as novas tecnologias digitais da informação e comunicação estão mudando tudo, a lógica desse processo não permite prescindir de uma interdisciplinaridade total para o currículo escolar, por isso, o quarto e último desafio analisado perpassa a inclusão da cultura digital de modo transversal por todos os componentes curriculares.

4.4 Incluir a cultura digital de modo transversal por todos os componentes curriculares

Antes de explicitar de que forma se pensa a articulação da cultura digital de forma transversal, é fundamental que se compreenda o que se entende por transversalidade. De maneira geral, na BNCC, a transversalidade refere-se à prática didática de ensino que consiste em uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em temas integrados às disciplinas, ou seja, os eixos temáticos são contextualizados e estão presentes em todas as disciplinas, de modo a ampliar a possibilidade de aprendizagem.

Neste sentido, a escola e, por conseguinte, os professores precisam articular em sua organização curricular e práticas pedagógicas a inclusão da cultura digital como uma unidade

temática que possa alicerçar a integração com os demais conteúdos de cada componente curricular. Assim, ao perpassar por todos os componentes curriculares, a inclusão da cultura digital deixa de ser um tema periférico a ser trabalhado de forma isolada e passa a incorporar e articular diferentes saberes e práticas, dialogando com os conteúdos e temas específicos de modo que se possa associar as facilidades e subsídios dos recursos tecnológicos e digitais para favorecer a aprendizagem.

Nas palavras de Cordioli (2001, p. 2), “a transversalidade acontece quando se tem ou se objetiva a efetiva transformação no modo de ser dos alunos. Ou seja, quando se produz mudança de valores e/ou padrões de conduta no grupo envolvido.” Essa transformação ocorre também a partir da sensibilização dos professores ao contemplarem e mobilizarem elementos em suas práticas que proporcionem aos alunos identificar novas possibilidades de aprendizagem.

Nesta direção, convém refletir como a escola tem concebido e alicerçado seu fazer pedagógico com base na transversalidade, pois, como define Brasil (2013, p. 29):

A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. A transversalidade difere-se da interdisciplinaridade e complementam-se; ambas rejeitam a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado. A primeira se refere à dimensão didático-pedagógica e a segunda, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas.

A complexidade que se observa em torno da transversalidade e articulação dos conteúdos na prática pedagógica, presente no cotidiano escolar, amplia-se à medida que novas demandas se apresentam não apenas na forma como se organiza o currículo. É relevante correlacionar as condições encontradas nas escolas e as próprias limitações dos professores sobre como estruturar e sistematizar seu planejamento e sua prática com vistas a inserir e

aproximar-se de temas que não são comuns e base de sua formação inicial, como por exemplo a cultura digital articulada com as tecnologias digitais.

Na BNCC, a cultura digital é um dos temas transversais que devem aparecer no currículo, interagindo e aproximando-se dos conteúdos das unidades temáticas, o que se associa a exigências formativas expressas na sociedade da informação. Contudo, há de se questionar: com base em que diretrizes o currículo deve ser construído e posteriormente aplicado para que realmente cumpra seu papel de modo efetivo na vida da comunidade escolar?

O texto da BNCC (Brasil, 2017, p. 83), identificando a complexidade dessa ação destaca que “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, [...], articulado a outras dimensões nas práticas em que aparecem”. Nesse tear, reverbera a importância de os docentes entenderem que não é apenas uma ou outra disciplina que é responsável para trabalhar essas competências na contemporaneidade, mas, todas as que compõem o currículo.

Agrega sentido esclarecer que a BNCC dedica algumas páginas à discussão da importância das tecnologias na vida da comunidade acadêmica. O referido documento destaca três dimensões cujos conceitos são descritos de maneira breve: “pensamento computacional”, “mundo digital” e “cultura digital”. Esses temas estão assim destacados na referida legislação (Brasil, 2017, p. 474):

Pensamento computacional: envolve as capacidades de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções, de forma metódica e sistemática, por meio do desenvolvimento de algoritmos;

Mundo digital: envolve as aprendizagens relativas às formas de processar, transmitir e distribuir a informação de maneira segura e confiável em diferentes artefatos digitais – tanto físicos (computadores, celulares, *tablets* etc.) como virtuais (internet, redes sociais e nuvens de dados, entre outros) –, compreendendo a importância contemporânea de codificar, armazenar e proteger a informação;

Cultura digital: envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica.

Observa-se que essas referências são bastante incertas, ineficazes, imprecisas do campo de vista prático, porque o documento não indica a forma como isso pode (ou deve) ser executado no cotidiano escolar e tampouco dá subsídios do que se espera através delas. Assim, “[...] não é suficiente que haja um documento normativo postulando a introdução de tecnologias digitais no Ensino para melhorá-lo automaticamente. Até porque as próprias concepções de tecnologias digitais da BNCC são variáveis e muitas vezes conflitantes” (Fuza; Miranda, 2020, p. 18) e encontram-se em um contexto marcado por desigualdades sociais.

Mesmo sem ampla reflexão acerca da diversidade de saberes e particularidades que perpassam os componentes curriculares e o contexto escolar, composto por diferentes realidades, a referência a essas inclusões de temáticas no currículo pode ser vista com um olhar positivo à medida que elas sinalizam a importância da cultura digital na construção curricular.

As manifestações acerca desses elementos, presentes nos pareceres que dão origem e, portanto, sustentam as resoluções que fixam as diretrizes, sinalizam reconhecimento e acolhimento às expectativas e demandas internacionais em relação à educação na cibercultura, e fazem parte de uma agenda transnacional que por vezes distancia-se das demandas e da realidade em que efetivamente ocorrem as ações.

É preciso reconhecer que apenas incluir a cultura digital de forma transversal no currículo escolar não é suficiente, pois ela não se efetiva por orientações, pareceres, instruções normativas, visto que requer, entre outros elementos, repensar a prática dos professores frente às possibilidades que se apresentam, requerendo processos formativos que possam contribuir para esta rearmada pedagógica necessária. Além disso, incita equipar as escolas, professores e alunos para que possam compreender como explorar as potencialidades que os dispositivos digitais proporcionam para o desenvolvimento de competências e habilidades indicados nos eixos comentados anteriormente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios que emergem da docência e a presença de alunos nativos digitais têm provocado os sistemas de ensino, as escolas e os professores a (re)pensarem e refletirem acerca da concepção de currículo presente em seu cotidiano, bem como de que forma as práticas pedagógicas têm se alicerçado para dar conta de promover um processo de ensino e

aprendizagem em um contexto marcado pela era tecnológica, do acesso à informação, das transformações e mudanças, inclusive nas relações pessoais.

Por sua vez, as imposições, orientações e mudanças provocadas por reorganizações no sistema de ensino têm adentrado na escola de modo muito rápido, como, por exemplo, a necessidade de reorganizar o currículo a partir da BNCC. Esse processo tem desafiado principalmente os professores a revisitarem sua organização, seus conceitos e, especialmente, suas práticas para atender às novas demandas que se apresentam, contudo nem sempre com a necessária formação e condições para tal remodelagem.

Aliado ao exposto, encontram-se, no contexto escolar, alunos cada vez mais dinâmicos, imersos no mundo tecnológico, interagindo e usufruindo de recursos que muitas vezes estão distantes de serem dominados pelos professores em seu fazer pedagógico. Isso, em muitos contextos, aumenta o distanciamento entre as realidades vivenciadas por professores e alunos: estes mais familiarizados com as tecnologias digitais e aqueles mais propensos ao analógico.

Desta forma, pode-se inferir a partir da aproximação e reflexão acerca do currículo escolar que, entre os desafios identificados neste estudo, a reorganização e a transversalidade em trabalhar a cultura digital como eixo articulado com os demais conteúdos de cada componente curricular apresenta-se como uma barreira a ser transposta, a fim de consolidar novas perspectivas no cotidiano escolar.

Do mesmo modo, observa-se que retomar o debate acerca da compreensão sobre a concepção de currículo se faz pertinente, visto que é preciso superar a compreensão de currículo como a organização de conteúdos a serem trabalhados em determinado componente curricular, potencializando e alargando o debate para compreensões e percepções mais amplas. Isso inclui a prática pedagógica, a concepção de educação, de ser humano e sociedade como elementos que fazem parte da dinâmica do contexto escolar e do fazer pedagógico dos professores.

Além disso, outro fator relevante quanto ao currículo e seus desdobramentos no contexto escolar reside na presença da cibercultura, da cultura digital e dos nativos digitais que constituem e fazem parte da realidade escolar, requerendo um olhar sobre suas demandas. Neste sentido, evidencia-se, a partir das análises, a importância do constante visitar e potencializar a construção de uma proposta curricular flexível e dinâmica, contemplando a diversidade e pluralidade existente no contexto escolar.

Reconhece-se, a partir das reflexões e aproximações com as contribuições teóricas apresentadas neste artigo, a existência de diferentes conceitos e faces do currículo com características ressonantes e dissonantes, que contribuem para qualificar criticamente a compreensão sobre o currículo. Na mesma direção, identifica-se que os desafios para a construção de um currículo para a contemporaneidade se justificam pelas divergências que se encontram no contexto educacional, as quais se alargam à medida que as escolas se veem obrigadas a promover reorganizações estruturais em seus currículos sem um processo crítico-reflexivo sobre os objetivos, intencionalidades e práticas pedagógicas.

Dessa maneira, para além de reconhecer e entender as mudanças que se apresentam no contexto escolar e o modo de aprender dos nativos digitais, demarca-se, a partir deste estudo, a importância de pensar diferentes caminhos que possam articular esta realidade com as orientações da BNCC, incluindo a cultura digital a ser trabalhada transversalmente nos componentes curriculares.

À vista disso, reitera-se, pelas análises realizadas, a existência de espaço e horizontes para novos estudos, incluindo olhar para os desafios aqui apontados como ponto de partida para qualificar as discussões e construção do currículo que contemple a cultura digital e os nativos digitais, como elementos presentes para alicerçar e subsidiar novas práticas pedagógicas, abrindo espaço para uma formação que contemple o posicionamento crítico de alunos e professores diante das insurgências, intolerâncias e das distintas formas de violência e exclusão presentes na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

Almeida, Maria Elizabeth Bianconcini de. Integração currículo e tecnologia: concepção e possibilidades de criação de web currículo. *In*: Almeida, Maria Elizabeth Bianconcini de; Alves, Dom Robson Medeiros Alves; Lemos, Silvana Donadio Vilela. **Web currículo: aprendizagens, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

Almeida, Maria Elizabeth Bianconcini de. Valente, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, set/dez 2012. Disponível em: http://www.waltenomartins.com.br/pmd_aula1_art01.pdf. Acesso em: 21 maio 2022.

Berticelli, Ireno Antônio; Telles, Ana Maria. O currículo na contemporaneidade: filosofia e tendências. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 19, n. 41, p. 271-286, maio/ago. 2017.

Disponível em: [file:///C:/Users/jacin/Downloads/Dialnet-OCurriculoNaContemporaneidade-6129473%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/jacin/Downloads/Dialnet-OCurriculoNaContemporaneidade-6129473%20(1).pdf). Acesso em: 22 maio 2022.

Buckingham, David. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 35, n. 3, set – dez 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-31432010000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 maio 2022.

Brasil. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. MEC, 2013. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 21 mar. 2022.

Brasil. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC 3ª versão**. Brasília, DF, 2017.

Brasil. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Políticas e Regulação da Educação Básica. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Proposta de Práticas de Implementação**. Brasília: MEC/SEB, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 31 mar. 2022.

Castells, Manuel. **A Sociedade em Rede**. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

Cordioli, Marcos. A transversalidade na formação de valores e padrões de conduta: notas para um debate conceitual. **III Jornada de Educação do Norte-Nordeste**: Livro da Jornada. Curitiba: Futuro, 2001.

Freire, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

Fuza, Ângela Francine; Miranda, Flávia Danielle Sordi Silva. Tecnologias digitais, letramentos e gêneros discursivos nas diferentes áreas da BNCC: reflexos nos anos finais do ensino fundamental e na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, e 250009, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/GMqzC6cnRZjBLdzg5SkckVy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 maio 2022.

Garcia, Fernanda Wolf. A importância do uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. **Educação a Distância**, Batatais, v. 3, n. 1, p. 25-48, jan./dez. 2013. Disponível em: <https://claretiano.edu.br/revista/educacao-a-distancia/605b3e713a94ed8a25334ee0>. Acesso em: 22 maio 2022.

Gardner, Howard. **Inteligências Múltiplas – a Teoria na Prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

Gil. Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

Gimeno Sacristán, José. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Goodson, Ivor. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

Grundy, Shirley. **Curriculum**: product of praxis. Londres: The Falmer Press, 1987.

Lemos, André. Cibercultura. Alguns pontos para compreender a nossa época. *In*: Lemos, André; Cunha, Paulo (orgs.). **Olhares sobre a Cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003. p. 11-23.

Lévy, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 2010.

Lévy, Pierre. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

Libâneo, José Carlos; Oliveira, João Ferreira de; Toschi, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

Lopes, Casimiro, Alice. Apostando na produção textual do currículo. *In*: Aguiar, Angela, Marcia; Dourado, Fernandes Luiz (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: Anpae, 2018.

Macedo, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo o que é? *In*: Aguiar, Angela Marcia; Dourado, Fernandes Luiz (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: Anpae, 2018. p. 28-33.

Macedo, Elizabeth. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação e Sociedade**, v. 36, n. 133, p. 891-908, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MxBmvSrKfGnFRrm5XsRWzgg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 abr. 2022.

Menezes, Ana Célia Silva; Araújo, Lucineide Martins. Currículo contextualizado e complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes. **Caderno Multidisciplinar - Educação do semiárido brasileiro: currículo, contextualização e complexidade elementos para pensar a escola no semiárido**, Juazeiro, v. 1, n. 4, p. 33-47, 2007. Disponível em: <https://irpaa.org/publicacoes/artigos/artigo-lucin-ana-celia.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2022.

Minayo, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

Moreira, Antônio Flávio Barbosa; Caudau, Vera Maria. **Currículo, conhecimento e cultura**: indagações sobre currículos. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2018.

Moreira, Antônio Flávio Barbosa; Silva, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: Moreira, Antônio Flávio Barbosa; Silva, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 7-37.

Pinar, William Frederick. **Estudos Curriculares**: ensaios selecionados. São Paulo: Cortez, 2016.

Prensky, Marc. Digital Natives Digital Immigrants. *In*: Prensky, Marc. **On the Horizon**, NCB University Press, v. 9, n. 5, October 2001a.

Prensky, Marc. **Digital Game-Based Learning**. Minnesota: Paragon House, 2001b.

Prensky, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac, 2001c.

Vasconcelos, Celso dos Santos. **Currículo**: A atividade Humana como princípio educativo. 3. ed. São Paulo: Libertad, 2011.

Veiga-Neto, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da humanidade. *In*: Costa, Marisa V. (org.). **A escola tem futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

Silva, Roberto Rafael Dias da. Currículo, poder e história em tempos de tormenta. **Revista Fato & Versões**, v. 2, n. 4, jul/dez. 2010.

Silva, Tadeu Tomaz da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Skliar, Carlos. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? *In*: Lopes, Alice C.; Macedo, Elizabeth (orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo, Cortez, 2002.

Sousa, José Romoaldo Mendes de; Araujo, Ana Claudia Uchôa. A dimensão oculta do currículo no ensino da Língua Portuguesa na EJA: Estudo de caso. **Espaço do currículo**, v. 6, n. 3, p. 536-548, 2013. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/search/authors/view?givenName=Ana%20Cl%C3%A1udia%20Uch%C3%B4a%20&familyName=Araujo&affiliation=&country=&authorName=Araujo%20Ana%20Cl%C3%A1udia%20Uch%C3%B4a%20>. Acesso em: 30 mar. 2022.

Recebido em: 06/09/2022

Aprovado em: 11/08/2023

Publicado em: 02/05/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.