

Educação ribeirinha e a BNCC: “hackeando”¹ a educação em busca da pluralidade de saberes

Liliane de Sousa Pantojaⁱ

Leonardo Zenhaⁱⁱ

Resumo

Este artigo aborda a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas resoluções, com foco na educação ribeirinha e suas relações com as Tecnologias Digitais em Rede (TDR). Discutem-se as lutas pela valorização, promoção e integração da educação nos fundamentos dos debates sobre os povos que lutam por direitos e, também, como as TDR potencializam a democratização do acesso ao conhecimento e as perspectivas para a melhoria da qualidade da educação nessas comunidades remotas e isoladas, como, por exemplo, a cidade de Cametá, localizada no interior do estado do Pará. Destaca-se a desatualização da BNCC em relação às TDR, apontando a necessidade de um debate amplo e transparente sobre as políticas educacionais, bem como a importância de considerar as diferentes realidades e demandas de estudantes e educadores para garantir uma educação de qualidade e inclusiva.

Palavras-chave: BNCC; Tecnologias Digitais em Rede; educação ribeirinha.

Riverside education and the “BNCC”: hacking education in search of knowledge plurality

Abstract

This article discusses the Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC) and its resolutions, focusing on riverside education and its relationship with Digital Network Technologies (DNT). It addresses the struggles for valuing, promoting, and integrating education within the framework of debates about peoples fighting for their rights, and also how DNT enhances the democratization of access to knowledge and offers perspectives for improving the quality of education in remote and isolated communities, such as the city of Cametá, located in the hinterlands of the state of Pará, Brazil. The study highlights the BNCC’s lack of alignment with DNT, pointing to the need for broad and transparent debate on education policies, as well as the importance of considering the different realities and demands of students and educators to ensure a quality and inclusive education.

Keywords: BNCC; Digital Network Technologies; riverside education.

i Mestre em Educação e Cultura (PPGEDUC/UFPA). Professora de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino. Cametá, PA, Brasil. E-mail: lili.freitas111@gmail.com – ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0004-0525-543X>.

ii Doutor em Políticas Públicas. Professor em regime de Dedicção Exclusiva na Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, PA, Brasil. E-mail: leozenha@ufpa.br – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2474-8112>.

*Educación ribereña y la BNCC:
“hackeando” la educación en busca de la pluralidad de saberes*

Resumen

Este artículo aborda la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y sus resoluciones, con énfasis en la educación ribereña y su relación con las Tecnologías Digitales en Red (TDR). Se discuten las luchas por la valorización, promoción e integración de la educación en el marco de los debates sobre los pueblos que luchan por sus derechos, así como el modo en que las TDR potencian la democratización del acceso al conocimiento y las perspectivas para mejorar la calidad de la educación en comunidades remotas y aisladas, como, por ejemplo, la ciudad de Cametá, ubicada en el interior del estado de Pará, Brasil. Se destaca la desactualización de la BNCC con respecto a las TDR, señalando la necesidad de un debate amplio y transparente sobre las políticas educativas, así como la importancia de considerar las diferentes realidades y demandas de estudiantes y educadores para garantizar una educación de calidad e inclusiva.

Palabras clave: BNCC; Tecnologías Digitales en Red; educación ribereña.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, é realizada uma análise da BNCC e de suas resoluções no âmbito da educação, especialmente no que diz respeito à educação ribeirinha e seu envolvimento com as Tecnologias Digitais em Rede (TDR).² O interesse pelo tema tem relação com a pesquisa de mestrado que aborda o pertencimento ao contexto do local de onde se fala, com foco nas práticas cotidianas na área da educação. A luta é pela valorização, promoção e integração da educação nos debates sobre os povos que merecem reconhecimento, uma vez que todos eles possuem seu protagonismo. O que eles almejam são direitos em virtude dos esforços dos movimentos sociais em que estão envolvidos.

Essas discussões estão sendo cada vez mais consideradas nos estudos, visto que a realidade da educação precisa ser promovida, e não ignorada, especialmente nos documentos oficiais. A instrução nas escolas do Brasil é orientada por documentos oficiais. As orientações para todas as etapas da educação fundamental estão alinhadas com os sistemas educacionais que direcionam as práticas relacionadas ao ensino e à aprendizagem dos estudantes. Entre os principais documentos utilizados para este artigo podemos mencionar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse contexto, vamos aprofundar nossa compreensão sobre a BNCC e suas restrições na área educacional, no que concerne à região ribeirinha do estado do Pará, da cidade de Cametá. Nossos estudos são balizados no campo

bibliográfico e qualitativo, buscando nas seções dialogar com as educações. Segundo Pretto e Pinto (2006), esse plural de educação reconhece e valoriza a pluralidade de saberes, promovendo uma educação mais inclusiva e respeitosa da diversidade cultural. Dessa forma, a parte inicial abordará a relação entre a BNCC e suas diretrizes acerca dos debates sobre sua execução. Na segunda parte, analisaremos os obstáculos enfrentados pelas TDR na área educacional, especialmente na região ribeirinha, com foco na cidade de Cametá, onde nossa pesquisa foi realizada.

2 A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC E SUAS RESOLUÇÕES

Para iniciarmos a conversa sobre a BNCC, é importante ressaltar um evento de grande importância. Em 2 de dezembro de 2019, uma resolução foi aprovada, alterando o curso que a educação vinha tomando até então (Freitas, 1999). Todos os profissionais da educação seriam impactados por essa situação, colocando em risco as realizações alcançadas ao longo da história pela sociedade civil organizada em apoio à educação e à valorização dos educadores. Essas conquistas foram o resultado de muita dedicação e superação por parte de todos os profissionais da educação.

A Resolução n.º 2/2019, conhecida como Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e a criação da Base Nacional Comum (BNCC) para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, revogou a Resolução n.º 2/2015, que mal havia sido implementada, após um longo processo de debates e lutas empreendido pelas classes responsáveis (Silva *et al.*, 2020). Essas lutas buscavam reconhecer a legitimidade dos profissionais da educação com relação ao ensino, ao aprendizado, ao desenvolvimento profissional contínuo, à valorização do docente, aos métodos pedagógicos, entre outros aspectos. Sobre a BNCC (Brasil, 2017, p. 7):

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define

o § 1.º do Artigo 1.º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Com a Resolução n.º 2/2019, os profissionais da educação, assim como os estudantes, foram duramente afetados em sua formação, resultando no silenciamento de sua prática docente, visto que, segundo a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd (Brasil, 2019), “Ao supervalorizar a dicotomia falaciosa entre dimensão prática em detrimento da dimensão teórica o Texto Referência reduz os professores a meros executores da BNCC, pois é esta exatamente a esfera de sua atuação profissional: executar um currículo padronizado”. É fundamental que haja um equilíbrio entre a teoria e a prática na formação desses profissionais para que possam desenvolver seu trabalho de maneira crítica e reflexiva, promovendo uma educação de qualidade e respeitando a diversidade e a autonomia dos estudantes. A valorização do conhecimento teórico, aliado à experiência prática, é essencial para garantir uma formação de qualidade e uma atuação efetiva dos profissionais da educação.

Lamentavelmente, nesse contexto de desafios, as conquistas anteriores, que visavam uma educação emancipadora, transformadora e capaz de melhorar a sociedade, foram relegadas a segundo plano em favor de um estado que prioriza taxas de juros, agronegócio e privatizações. Uma resposta a esse cenário foi a derrota do então Presidente Jair Bolsonaro nas eleições de 2022 (Silva *et al.*, 2020). Mesmo cientes de que diversas questões necessitam ser alteradas no atual estágio do governo Lula, tais como a BNCC e a pressão proveniente do congresso conservador, representado pelas bancadas da bíblia, do boi e da bala, são fundamentais mais mudanças e melhorias para enfrentar esses desafios de forma eficaz. A constante busca por aprimoramento é essencial para garantir um governo mais justo e eficiente.

Vale ressaltar que as diretrizes da reforma na educação desrespeitam os princípios da Constituição de 1988 e a Resolução n.º 2/2015. Isso ocorre porque a BNCC uniformiza os conteúdos, as habilidades e as competências dos estudantes, restringindo o acesso às instituições públicas e centralizando o ensino. Como resultado, o aspecto pedagógico, o diálogo com a comunidade, o perfil do estudante e seu conhecimento do cotidiano são negligenciados, transformando-os em meros reprodutores de conhecimento muitas vezes

não relacionado a suas experiências pessoais, mas concebido por outros, como apontam Silva *et al.* (2020). Desse modo, a Constituição Federal de 1988 institui a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da sociedade, estabelecendo um marco fundamental para a garantia e promoção de uma educação de qualidade no Brasil (Brasil, 1988). No entanto, apesar dos avanços em matéria de princípios e diretrizes educacionais, salienta-se que a aplicação efetiva dessas políticas ainda apresenta muitos desafios.

A igualdade de condições para o acesso e permanência na educação é um dos pilares essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Contudo, a realidade educacional brasileira revela profundas desigualdades e disparidades, seja no acesso a uma educação de qualidade, na permanência dos estudantes nas escolas, ou na capacitação e remuneração dos profissionais da educação. Eis o que afirmam os autores:

Uma das formas desses ataques tem sido a acelerada desconstrução dos marcos legais garantidores dos direitos destes sujeitos. E, o ataque ao direito a uma formação docente diferenciada, que seja capaz de compreender as especificidades da produção material da vida no campo está no centro destes ataques, através das ações que têm sido efetivadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, transformado, de órgão de Estado, em mero órgão de governo, a serviço dos interesses bolsonaristas (Silva *et al.*, 2020, p. 3).

Um dos exemplos relacionados a esse tema é a notável desestruturação da educação no campo, que sofreu uma série de desmontagens em seu processo educativo. Isso inclui a escassez de formação adequada para os educadores, a perda de vínculo com a terra, a priorização do agronegócio em detrimento da monocultura praticada pelos camponeses em busca de sua subsistência familiar, como afirmam Silva *et al.* (2020). Consequentemente, diversas desconstruções ocorreram, resultando na negligência das escolas destinadas às comunidades camponesas, ribeirinhas, quilombolas e indígenas.

Dessa maneira, a atual transformação da educação em direção a uma abordagem mais privatista e orientada pelo mercado tem como protagonistas bancos, associações e entidades filantrópicas, atribuindo ao professor a tarefa de se “ajustar” e “reinventar”, enquanto retira a responsabilidade pela sua própria formação e pela formação dos estudantes.

A Resolução n.º 2/2019, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), alinha suas diretrizes com a BNCC, mas promove retrocessos em diversos aspectos. Isso

inclui a desvalorização dos profissionais da educação, a falta de abordagem sobre a formação contínua, a abordagem das competências relacionadas à formação de professores, o currículo mínimo, entre outros. Dessa forma, o Estado fortalece uma abordagem técnica, padronizada e pragmática na formação dos professores, relegando o papel docente a um estado de subordinação e desvalorização, minando sua capacidade de criar, questionar o mundo e a sociedade. Isso ecoa o que Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 364) destacam a respeito da Resolução n.º 2/2015:

Importante dizer que a Resolução CNE/CP n. 2/2015 é composta por vinte artigos e oito capítulos que procuram dar conta da formação inicial, da formação continuada e da valorização dos profissionais do magistério. Entre as principais proposições da Resolução CNE/CP n. 2/2015 estão a ampliação da carga horária para os cursos de formação inicial para 3.200 horas, a indicação de um projeto institucional de formação de professores por parte das instituições formadoras, a indicação da base comum curricular, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão [...].

Assim, essa conquista foi negada mediante a imposição da Resolução n.º 2/2019. Durante esse processo, testemunhou-se a desarticulação das lutas previamente reconhecidas, resultando na separação entre o processo formativo e a sociedade, o que provocou uma ruptura significativa na formação tanto dos docentes quanto dos estudantes:

A Resolução CNE/CP n. 2/2015 foi recebida no meio acadêmico com o uma grande conquista da área da educação, uma vez que buscou contemplar em seu texto concepções historicamente defendidas por entidades da área como: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Centro de Estudos Educação e Sociedade-Cedes e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020, p. 364).

O debate sobre a Resolução n.º 2/2015 foi conduzido por profissionais/pesquisadores respeitados na área da educação, que possuem uma extensa experiência no campo educacional. Isso contrasta com a resolução atual, na qual os

autores são empresários que carecem de compreensão e contribuição efetiva para a melhoria da educação pública e de qualidade. Os princípios da Resolução n.º 2/2015 refletem a busca por uma educação pública de excelência, resultado e síntese das conquistas da educação progressista ao longo das últimas quatro décadas. Vale destacar a relevância da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), que representou o que havia de mais avançado na formação de professores no Brasil, ao incorporar propostas de entidades que debatem de maneira abrangente os desafios enfrentados tanto por nossos educadores quanto por nossos estudantes em âmbito nacional.

Outra entidade que se destacou na conversa sobre a aplicação da BNCC, mesmo não tendo participado das discussões de construção foi a ANPEd. Eles criaram materiais, promoveram fóruns de debate e conduziram ações deliberativas que analisaram a BNCC, explorando tanto a maneira como o documento foi desenvolvido quanto seu conteúdo e as leis que o fundamentam (ANPEd, 2018). Isso enfatizou a legitimidade da proposta e salientou que o “texto em discussão passou por uma transformação significativa e foi mutilado” (ANPEd, 2018).

Decisões sobre currículo ocorrem num campo de lutas e disputas, mas aqueles que nos envolvemos na elaboração dessas duas versões do documento tínhamos, como horizonte, uma visão de que os direitos sociais, políticos e éticos e à formação integral dos sujeitos seriam o norte de seu processo de construção e que, sendo a base um parâmetro para inspirar currículos, esta deveria se pautar na busca pela equidade, no acolhimento à diversidade e nos acordos e documentos que já tinham sido produzidos para a Educação Básica (Micarello; Frade 2016).

A busca pela democracia no ambiente educacional levou a debates sobre a imposição pública da BNCC, criando um cenário de conflito com a situação real das escolas, uma vez que esses dois elementos se tornam inseparáveis para o desenvolvimento tanto dos educadores quanto dos alunos.

Diante do exposto e do modelo estabelecido pela BNCC, percebe-se que ele não abarca a diversidade da realidade de toda a população brasileira, o que tem “gerado críticas por parte de diversas instituições educacionais”, como afirma Dourado (2015 *apud* Silva *et al.*, 2020).

No que concerne às TDR, são estabelecidas no referido documento competências específicas para cada área do conhecimento, e para cada competência são delineadas as habilidades que se desenvolvem ao longo da etapa correspondente. Os eixos sugeridos na BNCC relacionados às TDR abrangem todas as fases da educação básica e estão segmentados em três categorias: cultura digital, tecnologia digital e pensamento computacional. Estes, por sua vez, desdobram-se em subcategorias que incluem conceitos de alfabetização digital, cidadania na era digital e a interseção entre tecnologia e sociedade.

No quinto item das Competências Gerais da Educação Básica, encontramos o seguinte:

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, p. 9).

Essa habilidade, em particular, leva-nos a perceber que as pessoas não só precisam saber como utilizar tecnologias digitais, como *smartphones*, computadores e a internet, mas também necessitam de uma compreensão profunda de seu funcionamento e da capacidade de inovar ou criar novas tecnologias quando a situação o exigir. Ademais, é fundamental que elas desenvolvam um pensamento crítico para questionar e avaliar informações de maneira significativa, a fim de solucionar problemas reais de forma respeitosa, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Essas aptidões e capacidades representam um marco significativo no contexto da educação. Portanto, é essencial democratizar o acesso a esse conhecimento a todos os estudantes e professores, o que implica proporcionar a cada um deles informações sobre soluções, possibilidades e limitações associadas a essa compreensão, e isso, de fato, não acontece.

Considerando o conteúdo da BNCC para o Ensino Fundamental, podemos afirmar que esse documento vai de encontro à perspectiva defendida por Young (2013), o qual advoga um currículo fundamentado no conhecimento, em oposição a um voltado a competências e habilidades. Assim como “a abordagem do currículo, resumida em cerca de três páginas, não ajuda a diminuir a impressão de que se trata de um mero ‘dispositivo

de administração’ da educação, focado exclusivamente em promover o desempenho dos estudantes” (Macedo, 2013, p. 899).

O currículo de referência da localidade de Cametá, onde o estudo está alicerçado, é denominado Diretrizes Curriculares Municipais (DCM). O DCM é baseado teoricamente nas práticas de inclusão cultural que envolve linguagem, objetos de conhecimentos e habilidades culturais do município, conforme orienta a BNCC, sem tensionar os atravessamentos dos traços sociais e culturais e os valores circulantes nas práticas escolares. No entanto, essa diretriz não prioriza o contexto local, restringindo-se aos documentos oficiais e não sendo aplicada de forma eficaz no dia a dia das escolas. O DCM foi elaborado por alguns profissionais de educação de Cametá que simplesmente reescreveram as diretrizes da BNCC, produzindo um documento que não explora de maneira adequada as características sociais, culturais e linguísticas significativas do município.

Nesse contexto de “reestruturação”, a escola tem pouca influência nessa discussão, limitando tanto as práticas pedagógicas quanto a formação dos professores na educação básica, o que é caracterizado pelo colonialismo³. No entanto, a autonomia do professor pode questionar isso e sugerir que podemos considerar a ideia de “hackear” a educação.

O termo “hackear a educação”, segundo Lemos (2020), não se refere a uma prática específica, mas sim a uma abordagem ou conceito que envolve a utilização de habilidades de *hacking*, no sentido amplo de explorar e modificar sistemas de forma criativa e inovadora, para melhorar o campo da educação. Sobre o conceito de *hackers*, Menezes (2019, p. 13) afirma:

[...] *hackers* não são criminosos do mundo cibernético, mas são sujeitos do mundo digital que contribuíram para desenvolver as bases da sociedade conectada pelas tecnologias em rede. São pessoas aficionadas por tecnologias e que tem, nelas, um poder libertador pautado em princípios de abertura, colaboração e compartilhamento. *Hackers* são aqueles que conhecem o mundo das tecnologias por dentro (in), que não se contentam em ficar na superfície ou na aparência de um artefato tecnológico porque desejam saber como aquilo funciona, usando seus conhecimentos e talentos para estar por dentro daquilo que lhes desperta interesse [...].

É fundamental salientar que o termo “hackear”, diferente de “craker” (Pretto, 2017), não automaticamente denota atividades ilegais ou prejudiciais. Existem *hackers* éticos que direcionam suas competências para o lado positivo, contribuindo para a resolução de questões e o aprimoramento de sistemas, inclusive na esfera educacional. Consequentemente, o conceito de “hackear a educação” geralmente alude a esforços construtivos e criativos voltados para a melhoria da educação e da segurança digital em ambientes educativos. Esse é um foco que consideramos como um exercício diário de educadores para combater essas diretrizes conservadoras e “retrógradas” na educação e na BNCC.

Assim, trataremos na seção a seguir sobre as TDR e os desafios associados a essa integração, garantindo que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades para aproveitar os benefícios que emergem das TDR na/com a escola.

3 TECNOLOGIAS DIGITAIS EM REDE: LIMITES E POSSIBILIDADES

As inovações tecnológicas têm, sem dúvida, estado presente por um longo período na contemporaneidade. De acordo com Coscarelli (2013), a presença cada vez mais organizada e crescente das tecnologias de informação e comunicação na vida social, a partir dos anos 1990, permitiu que a comunicação entre as pessoas se desse de maneiras diferentes, como aquelas que surgiram na internet, como as diversas redes sociais. Isso se deu graças à capacidade dos usuários de produzir conteúdo, interagir e compartilhar, possibilitada pela Web 2.0.

Pretto (2011, p. 96) afirma:

Do ponto de vista científico e tecnológico, constatamos profundas transformações na maneira como produzimos conhecimento contemporaneamente. Vivemos em um mundo onde as grandes velocidades e, principalmente, a aceleração com que os aparatos se deslocam, provocam modificações profundas nas nossas formas de pensar e de ser. Movemo-nos em velocidades nunca dantes experimentadas.

Nesse contexto, quando a linguagem transcende os meios naturais e se utiliza da internet, estamos nos referindo às TDR, que, segundo Santos (2019), consiste nas novas relações entre cidade e ciberespaço, em um contexto de práticas cotidianas. Essas

tecnologias desempenham um papel significativo em nosso dia a dia e evoluíram ao longo dos anos, tornando-se uma força poderosa na nova cena sociotécnica.

As TDR englobam aparelhos eletrônicos e programas de computador, compreendendo tanto o *hardware* quanto o *software*. Por meio de redes de comunicação, esses aparelhos possibilitam a transferência de informações e dados. Com o progresso das fusões de computadores ao longo dos séculos XX e XXI, a habilidade de armazenar e processar dados tornou-se um ativo significativo para a sociedade.

Com o avanço das redes de comunicação, que evoluíram dos cabos elétricos, para as fibras óticas, satélites e redes sem fio, formando uma rede global, a internet, estes computadores, agora móveis e portáteis, passaram a estar conectados e a integrar diversas funções (telefone, câmera, computador, TV, rádio, jornal, revista, GPS, *videogame* etc...), possibilitando a comunicação e a troca de informações, por qualquer tipo de dispositivo, a qualquer momento, de qualquer lugar, num volume cada vez maior, para as mais diversas finalidades (Wanderley, 2023, p. 24).

Certamente, o progresso tecnológico revelou um “sistema de interação e conectividade”, em face da “nova configuração social” (Santos, 2019), surgindo na sociedade sociotécnica um amplo conjunto de possibilidades na habilidade de comunicação, sobretudo entre os membros da cultura. Em seu trabalho, Santos (2019, p. 30) emprega os conceitos de cibercultura e ciberespaço como dispositivos de análise na discussão sobre a cibercultura:

O ciberespaço é um conjunto plural de espaços mediados por interfaces digitais, que simulam contextos de mundo físico das cidades, suas instituições, práticas individuais e coletivas já vivenciadas pelos seres humanos ao longo da sua história.

Para tanto, Lemos e Lévy (2010) descrevem as ambiências de conexões virtuais como “ciberespaço” ou “rede”, em que na cibercultura desenvolvemos práticas inovadoras, enfrentando desafios de interação entre a “cidade” e o “ciberespaço”. Diante disso, Santos (2019, p. 52) assinala que, anteriormente, o ciberespaço e a cidade eram espaços de comunicação unidirecionais, ou seja, a cidade servia como um ponto fixo de conexão com outro espaço, muitas vezes chamado de “espaço virtual [...]”. Hoje, tanto na cidade como em outros lugares, esses espaços são móveis e estão em constante movimento.

Os diálogos que abordam o ciberespaço, a cibercultura e a cidade demonstram que as TDR estão evoluindo e passando por mudanças conceituais e práticas, com IA, algorítmicos, enfim, que são amplamente usadas à medida que as transformações avançam. A distinção entre o mundo físico e o virtual está cada vez mais difusa, uma vez que esses dois aspectos estão interligados e se multiplicam, conforme Santos (2019) salienta. Como resultado, a escola já está impactada por essas transformações na vida cotidiana das pessoas, embora tenha havido poucas mudanças visíveis em suas práticas, especialmente nas salas de aula, que se traduzam em ações reais, em vez de apenas serem mencionadas de forma documental, como é o caso da BNCC.

A instituição educacional agora se faz presente também nos ambientes virtuais e nas diferentes plataformas, transcendendo as fronteiras dos espaços formais e viabilizando a abordagem dos desafios educacionais que se agravaram durante o período pandêmico, resultando na desorganização do processo de ensino e acentuando as disparidades entre os menos privilegiados.

Precisamos considerar que a escola vai além de ser apenas um local para consumir informações, como afirma Pretto (2017). Ela também representa um espaço de conexão, humanização, criatividade, diálogo, autoria, políticas e interações sociais. Com todo esse potencial à nossa disposição, é fundamental adotar uma abordagem de bricolagem entre os conhecimentos, buscando alternativas para aprimorar a forma como o ensino é conduzido na contemporaneidade.

Apesar de muitas escolas possuírem laboratórios de informática, eles frequentemente não estão integrados à prática pedagógica dos professores, tornando-se apenas dispositivos eletrônicos utilizados como suporte para algumas disciplinas ou para atividades de digitação. Nesse contexto, Bonilla (2009, p. 35) argumenta que é necessário transformar o ambiente escolar em uma “escola que aprende”, o que implica que todos devem estar envolvidos em um contínuo processo de aprendizagem. Assim, a combinação de TDR com práticas pedagógicas oferece a oportunidade de ampliar informações e recursos para os estudantes. No entanto, a simples introdução desses recursos não garante um aprendizado eficaz, uma vez que um dos maiores desafios da escola contemporânea é a incorporação do letramento informacional, os letramentos das mídias, é preciso alcançarmos uma educação midiática.

Devemos reavaliar os métodos de ensino atualmente em uso, uma vez que é importante oferecer aos estudantes conhecimentos pertinentes a suas realidades locais, culturais e origens regionais. Além disso, as TDR podem desempenhar um papel importante no processo de construção, como fundamentado em nosso estudo.

Em suma, a BNCC e as mudanças recentes na educação brasileira têm gerado críticas e desafios, especialmente no tocante à formação de professores, diversidade cultural e uso das TDR. A necessidade de reavaliar os métodos de ensino e adaptá-los às realidades locais é crucial para garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes.

Podemos concluir que as TDR têm um papel significativo na sociedade contemporânea, conectando pessoas e transformando a comunicação, e que essas tecnologias na educação precisam ser ensinadas de maneira eficaz para melhorar o ensino na contemporaneidade, não apenas na forma pragmática. Assim, a mudança se inicia quando alteramos nossas visões e buscamos o diálogo, a fim de vivenciar nossa comunidade de modo a enfatizar o ensino local e a aprendizagem.

3.1 A realidade da educação ribeirinha e seus desafios

A Amazônia abriga uma ampla variedade de povos, os quais mantêm uma relação profunda com a floresta. Contudo, a região tem enfrentado diversos desafios em decorrência da exploração desenfreada de seus recursos naturais, impactando diretamente a vida das comunidades locais. Quando nos referimos aos povos ribeirinhos, fazemos menção às populações que residem próximo aos rios, lagos e áreas alagáveis. Esses grupos possuem uma conexão intrínseca com a água e têm sua subsistência atrelada à interação entre rios e terra (Caldart, 2009 *apud* Costa, 2021).

O artigo aborda a cidade de Cametá⁴, que está localizada no Pará, fazendo parte da mesorregião do Nordeste Paraense. Cametá fica às margens do Rio Tocantins, em uma área que abrange cerca de 3 km de extensão. De acordo com o último censo demográfico (IBGE, 2022), a população estimada da cidade é de 134.184 habitantes. Ela compartilha fronteiras com Limoeiro do Ajuru ao norte, Mocajuba ao sul, Igarapé-Miri ao leste e Oeiras do Pará ao oeste. A cidade está situada a aproximadamente 150 km em linha reta da capital

paraense e pode ser acessada por rios e estradas. Há linhas de ônibus que percorrem essa rota diariamente, em uma jornada que dura cerca de quatro horas, com alternância entre barco e ônibus. Para aqueles que preferem viajar de carro particular, é necessário pegar uma balsa durante a viagem, uma vez que a cidade encontra-se do outro lado do rio.

Cametá, uma das cidades mais antigas da Amazônia, teve sua fundação em 24 de dezembro de 1635. O nome “Cametá” tem raízes tupis, derivando de “Cáa” (que significa mato ou floresta) e “Mutá ou Mutã”, referindo-se a uma estrutura de degraus construída pelos índios em galhos de árvores para esperar pela caça ou até mesmo para viver. Portanto, em uma tradução livre, Cametá pode ser interpretada como “Degrau no mato”. A cidade tem uma importância histórica significativa no estado do Pará e no Brasil, desempenhando um papel crucial durante o período da Cabanagem, quando chegou a ser a capital da província. Em razão de seu rico patrimônio cultural, tanto material quanto imaterial, ela foi designada como Patrimônio Histórico Nacional pela Lei n.º 7.537, de 16 de setembro de 1986, recebendo proteção em sua dimensão cultural, histórica e ambiental, conforme observado na Figura 1:

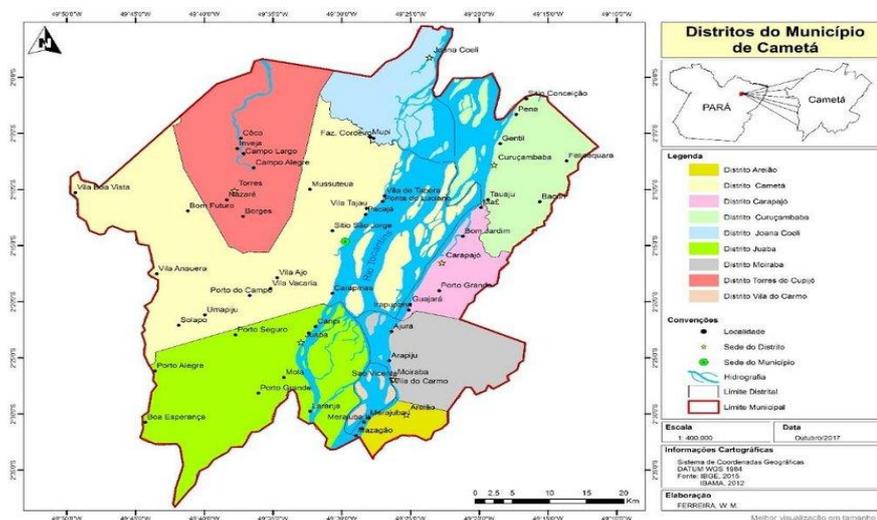


Figura 1 – Localização do município de Cametá e seus distritos
Fonte: Google.com⁵.

O mapa de localização do município de Cametá e seus distritos administrativos revelam a extensão e a diversidade do local. A cidade de Cametá é histórica e apresenta padrões de engenharia moderna que contrastam com as construções antigas. Embora haja poucos exemplos desse modelo arquitetônico atualmente, os vestígios ainda presentes

nos fazem lembrar do passado e refletir sobre as relações dos habitantes de Cametá, como afirma Pinto (2012). Além de estar situada em meio à deslumbrante natureza amazônica, a cidade de Cametá se destaca por sua riqueza cultural (ver Figura 2), que reflete a influência de várias etnias, incluindo indígenas, franceses e portugueses. Essas influências são claramente perceptíveis na maneira de viver dos cametaenses, que influencia sua linguagem, música, dança e vestuário.



Figura 2 – Carnaval das águas
Fonte: Google.com.

A culinária local também é um ponto forte da cultura cametaense, com pratos regionais, como o saboroso “mapará com açaí”, que é o peixe mais popular da região e uma importante fonte de renda para muitas famílias locais (Figura 3). No âmbito cultural, Cametá é rica em arte, dança, lendas e muitos outros aspectos que contribuem para sua identidade única.



Figura 3 – Período da pesca do Mapará em Cametá
Fonte: Google.com.

Diante do exposto, torna-se necessário destacar que uma escola ribeirinha tem um diferencial não apenas por estar localizada às margens do rio, mas principalmente por representar uma escola que se vê envolvida com a vida dinâmica entre o rio e a floresta. Isso implica lidar com os desafios das estações do ano, como o período de chuvas, a maré alta e o sol intenso, que por sua vez correspondem à época da pesca, do cultivo da terra e da colheita do açaí. O objetivo não é enfatizar um particularismo, e sim analisar a escola a partir do contexto em que as pessoas habitam, provocando uma reflexão sobre a relação entre o local e o universal (Caldart, 2009).

Na esfera educacional, muitas escolas estão presentes na cidade de Cametá, tanto na área urbana quanto na zona rural, com mais alunos matriculados nesta última, sendo 50 escolas na zona urbana e 100 na zona rural, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (Brasil, 2022). Isso se deve, em parte, à dependência da agricultura e pecuária da região, com as escolas rurais preparando os alunos para trabalhos nesses setores. Além disso, é importante ressaltar o impacto positivo no desenvolvimento sustentável, pois o investimento em educação nas áreas rurais pode contribuir para o progresso sustentável dessas regiões. No entanto, os projetos rurais atuais na cidade não têm sido predominantes, indicando a necessidade real de políticas públicas em nossa comunidade, conforme dados do IBGE (2022).

Outra característica marcante dessas escolas é a restrição aos direitos da educação de qualidade. Observamos que nessas instituições há escassez de materiais didáticos, falta de energia elétrica e água potável, irregularidade na oferta de merenda

escolar, quantidade insuficiente de carteiras, sobrecarga de trabalho para o professor, ausência de acompanhamento pedagógico e a ausência dos alunos em determinados períodos do ano em razão das atividades produtivas. Além disso, essas escolas são frequentemente instaladas em locais cedidos, caracterizados por uma estrutura precária e inadequada, contribuindo para a baixa frequência e a evasão escolar, prejudicando a aprendizagem e a formação dos alunos, como afirmado por Corrêa (2005).

Nesse ambiente, onde a comunidade abraça fortemente a cultura local, como forma de preservar suas origens, manter sua identidade cultural e fortalecer o sentimento de comunidade, a educação escolar, no que se refere às TDR, não atinge um nível suficiente, no que consiste em acesso, informação e formação. Entendemos que “as tecnologias digitais sozinhas não mudam as escolas, mas mudam as formas de educar (se)” (Menezes, 2019, p. 37). Assim, as tecnologias digitais permitem a personalização do ensino, atendendo, em parte, às necessidades individuais dos alunos e oferecendo recursos adaptados a seu ritmo de aprendizagem. Isso é especialmente importante em regiões ribeirinhas, onde muitas vezes há escassez de professores e recursos educacionais tradicionais.

No entanto, é importante ressaltar que o acesso à internet e a infraestrutura tecnológica ainda são desafios em muitas regiões ribeirinhas, o que limita o potencial das tecnologias digitais na educação, segundo dados do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – Cetic (Cetic, 2021). Portanto, é fundamental investir em infraestrutura de telecomunicações e capacitação de professores para garantir que as tecnologias digitais sejam realmente eficazes e acessíveis a todos os estudantes nessas áreas.

Segundo Andrade (2022, p. 50):

Um estudo mais recente realizado por Corrêa (2021) revelou um cenário ainda bastante crítico, segundo a autora conhecer a atual realidade educacional neste contexto revela-se os graves problemas, que as comunidades locais enfrentam na garantia do direito à educação. O problema não está apenas relacionado à ausência de uma estrutura física adequada, mas também de: organização pedagógica, transporte, currículo, entre outras questões.

Em muitas localidades, onde o acesso é precário, as práticas de ensino devem/deveriam ser adaptadas à realidade local, levando em consideração as

particularidades culturais, sociais e geográficas dessas comunidades. De acordo com Santos (2001), é importante promover o desenvolvimento sustentável e a preservação da cultura e do meio ambiente, envolvendo a comunidade no processo educacional.

O potencial das TDR pode aperfeiçoar a qualidade da educação ribeirinha, proporcionando-lhe recursos e dispositivos que facilitam o acesso e a troca de conhecimento, propiciando a inclusão digital/cultural e ampliando as oportunidades de aprendizagem para comunidades remotas e isoladas. Logo, é possível promover a democratização do acesso ao conhecimento, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação e para o desenvolvimento dessas comunidades oferecendo recursos educacionais e oportunidades de aprendizado. Contudo, a necessidade de políticas e estratégias para oportunizar a integração eficaz das tecnologias digitais na educação ribeirinha, garantindo que as comunidades locais se beneficiem de forma equitativa e sustentável, ainda é desafiador.

A BNCC, que em seu texto busca orientar os currículos escolares em todo o País, deixa de lado a educação ribeirinha, a qual enfrenta desafios específicos que não são por ela considerados, como a desigualdade de acesso à educação, a falta de estrutura das escolas e a necessidade de uma abordagem que leve em conta a realidade e os saberes locais. É preciso pensar em formas de incluir as especificidades da educação ribeirinha na BNCC para garantir a qualidade do ensino nesses contextos.

Hackear a educação (Pretto, 2017) nos permite criar benefícios para a educação, possibilitando caminhos outros (Macedo; Galeffi; Pimentel, 2009) com a construção de conhecimento com autorias, identidades e reconhecimento para uma participação colaborativa de trocas de aprendizagens. Nesse ínterim, “as criações dos *hackers* devem estar sempre disponíveis para serem aperfeiçoadas [...]” (Pretto, 2017, p. 37), assumindo descobertas que valorizem mais o campo educacional no que tange a seu teor formativo e político de cidadão envolto na sociedade contemporânea.

4 CONCLUSÃO

A BNCC está desatualizada em relação às TDR e não consegue acompanhar as mudanças da sociedade contemporânea. Em um mundo cada vez mais globalizado e

tecnológico, a escola deveria ter um papel fundamental em dar importância e lugar às TDR no ambiente educacional. No entanto, a BNCC não está alinhada com as necessidades e as adaptações que as TDR trazem para nossa vida. A cibercultura está intimamente ligada à nossa sobrevivência como seres sociais ativos, mas a BNCC não reflete essas mudanças nem prioriza a realidade do ciberespaço em suas políticas públicas.

Além disso, há o temor de que a BNCC esteja privilegiando mais as corporações e o mercado do que a educação em si. Isso significa que as diretrizes curriculares estabelecidas pela BNCC podem estar mais alinhadas com os interesses das empresas que produzem materiais educativos, como livros didáticos e tecnologias educacionais, do que com as necessidades reais dos alunos e educadores.

É importante que haja um debate amplo e transparente sobre a BNCC, levando em consideração as diferentes visões e experiências dos profissionais da educação, para garantir que as políticas educacionais estejam realmente preocupadas com a qualidade do ensino e o desenvolvimento integral dos alunos. É primordial que a educação não seja tratada como uma mercadoria a ser vendida, e sim como um direito fundamental de todos os cidadãos.

A educação ribeirinha e a autoria no contexto digital abordam a importância da educação para comunidades ribeirinhas e como a tecnologia digital pode ajudar na valorização da autoria dos indivíduos nesses locais. A busca por uma educação inclusiva, que promova a cultura e o conhecimento local é essencial para o desenvolvimento dessas comunidades. O uso da tecnologia pode ser uma ferramenta poderosa para fortalecer a identidade e a voz dos ribeirinhos, permitindo que eles compartilhem seu conhecimento e experiências com o mundo. A autoria no contexto digital é uma forma de empoderamento e valorização da produção cultural dessas comunidades.

A falta de acesso às TDR nas regiões ribeirinhas não é tratada satisfatoriamente pela BNCC, isso também é uma demanda das políticas públicas. A carência de infraestrutura e conectividade nessas áreas dificulta a efetiva implementação da educação digital e a integração das TDR no ambiente educacional, mas percebemos esses usos⁶ por parte dos jovens estudantes. Essa desconexão entre a realidade das regiões ribeirinhas e as diretrizes da BNCC prejudica a formação dos alunos, que acabam não sendo preparados para lidar com as demandas tecnológicas da sociedade contemporânea. Além disso, a falta de

inclusão digital nessas regiões contribui para a ampliação das desigualdades no acesso ao conhecimento e às oportunidades de aprendizagem, indo contra os princípios de equidade e inclusão preconizados pela BNCC. Portanto, são necessários um olhar mais atento e políticas públicas eficazes para superar esses desafios e garantir que a BNCC atenda adequadamente as demandas das regiões ribeirinhas. E já estamos presenciando ações dessa natureza, por exemplo, nas universidades⁷, com as divulgações científicas dos estudantes/pesquisadores/autores. É bem verdade que ainda precisamos de mais espaço nessa luta, que se intensifica com divulgação, diálogos e compartilhamentos em torno de uma educação de qualidade para todos.

Portanto, é fundamental que a escola não apenas reconheça a presença e influência da cibercultura, mas também adote abordagens que considerem a realidade da mídia digital em que os alunos estão imersos diariamente (Alves, 2000). Isso não só permitirá uma educação mais atual e envolvente, como igualmente alinhar a escola com os aspectos contemporâneos da sociedade, preparando os alunos de forma mais eficaz para um mundo em constante evolução.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. *In*: GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda (org.). **A invenção da escola a cada dia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 7-21.
- ANDRADE, Laura Sofia Cruz. **O fechamento de escolas do campo: um estudo a partir da realidade do município de Cametá-PA**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) - Universidade Federal do Pará, Cametá, 2022.
- ANPEd. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Relatório de atividades da ANPEd 2018**, out. 2017/dez. 2018. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/relatorio-de-atividades-anped-2018/>. Acesso em: 26 maio 2025.
- BONILLA, Maria Helena. Inclusão digital nas escolas. *In*: PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; ANANIAS, Mauricéia (org.). **Educação, direitos humanos e inclusão social: histórias, memórias e políticas educacionais**. v. 2. João Pessoa: UFPB, 2009. p. 183-200.
- BONILLA, Maria Helena; PRETTO, Nelson de Luca. Política educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 499-521, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2015v33n2p499>. Acesso em: 29 jan. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 maio 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 1.º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior (Cargos de licenciatura, curso de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2015#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%202,e%20para%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada>. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.º 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). Brasília: MEC, 2015. Disponível em: [https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2982/resolucao-cne-cp-n-2#:~:text=REPUBLICADA%20RESOLU%C3%87%C3%83O%20CNE%2FCP%20N%C2%BA,B%C3%A1sica%20\(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o\)](https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2982/resolucao-cne-cp-n-2#:~:text=REPUBLICADA%20RESOLU%C3%87%C3%83O%20CNE%2FCP%20N%C2%BA,B%C3%A1sica%20(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o)). Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2022.

CALDART, Roseli. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1981-77462009000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 11 maio 2024.

CETIC.BR. **Pesquisa web sobre o uso da Internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus**: Painel TIC Covid-19. São Paulo: Cetic.Br/Nic.Br/Cgi.Br, 2021. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/painel-tic-covid-19/>. Acesso em: 15 set. 2023.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. “Currículos” e saberes: caminhos para uma educação do campo multicultural na Amazônia. *In*: HAGE, Salomão Mufarrej. **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gutemberg, 2005. p. 163-195.

COSCARELLI, Carla. Linguagem, NTIC e a sala de aula: o que propõem as pesquisas de intervenção. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, n. 3, set. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982013000300011>. Acesso em: 28 fev. 2024.

COSTA, Eliane Miranda. Escolas ribeirinhas e seus desafios: faces da educação do campo na Amazônia Marajoara. **Revista Teias**, v. 22, n. 66, jul./set. 2021. Disponível em: [file:///C:/Users/Liliane/Downloads/tatcouth,+9-51951-213364-1-CE%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Liliane/Downloads/tatcouth,+9-51951-213364-1-CE%20(1).pdf). Acesso em: 11 maio 2024.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, dez. 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300002>. Acesso em: 11 maio 2024.

GONÇALVES, Suzane da Rocha; MOTA, Maria Rosana Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP n.º 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, v. 2, i. 2, n. 4, p. 360-379, 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/download/610/896>. Acesso em: 23 maio 2025.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

LEMOS, André. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2020.

LEMOS, André; LÉVY, Pierre. **O futuro da internet**: em direção a uma ciberdemocracia planetária. São Paulo: Paulus, 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 1999.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 427-435, set./dez. 2013. Disponível em: https://formacce.ufba.br/sites/formacce.ufba.br/files/roberto_sidnei.pdf. Acesso em: 18 jun. 2022.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/s6>. Acesso em: 18 jun. 2022.

MENEZES, Vera. Tecnologias digitais no ensino das línguas: passado presente e futuro. **Revista da Abralin**, v. 18, n. 1, 2029. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1323>. Acesso em 25 abr. 2025.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. PNE, a BNCC e as ameaças à democracia na educação. Artigo de opinião. **ANPEd**, 12 set. 2016. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/news/pne-bncc-e-ameacas-democracia-na-educacao>. Acesso em: 18 jun. 2022.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. Escravidão, fuga e a memória de quilombos na Região do Tocantins. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 22, 2012. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/10744>. Acesso em: 25 mar. 2024.

PRETTO, Nelson de Luca. O desafio de educar na era digital: educações. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 24, n. 1, p. 95-118, 2011. Disponível em:

<https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3042>. Acesso em: 7 ago. 2023.

PRETTO, Nelson de Luca. **Educações, culturas e hackers**: escritos e reflexões. Salvador: EDUFBA, 2017.

PRETTO, Nelson de Luca; BONILLA, Maria Helena Silveira. Tecnologias e educações: um caminho em aberto. **Em Aberto**, v. 35, n. 113, p. 141-163, maio 2022. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.351113.5085>. Acesso em: 7 ago. 2023.

PRETTO, Nelson de Luca; PINTO, Cláudio da Costa. Tecnologias e novas educações.

Revista Brasileira de Educação, v. 11, p. 19-30, n. 31, jan./abr. 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26463260_Tecnologias_e_novas_educacoes.

Acesso em: 23 maio 2025.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. São Paulo: Record, 2001.

SILVA, Helen do Socorro de Araújo; ANJOS, Maura Pereira dos; MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Formação de professores do campo frente às “novas/velhas” políticas implementadas no Brasil: r-existência em debate. Dossiê:

“Consequências do bolsonarismo sobre os direitos humanos, a educação superior e a produção científica no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-22, e4562146, jan./dez. 2020. Disponível em:

<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4562>. Acesso em: 23 maio. 2025.

WANDERLEY, Yuri Bastos. **Apropriações tecnológicas nas práticas docentes**:

compreensões propositivas de atos de currículo em rede. Orientador: Roberto Sidnei Macedo. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

YOUNG, Michael. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. **Cadernos Cenpec**, v. 3, n. 2, p. 225-250, 2013. Disponível em:

<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/238/249>.

Acesso em: 23 maio 2025.

NOTAS:

¹ Preto (2017), em seu livro *Educações, culturas e hackers*, denominou o termo *hackers* como um grupo de pessoas em busca da construção coletiva do conhecimento, combatendo a marginalidade do termo *hacker* produzido pela sociedade.

² Adotaremos para esta investigação a nomenclatura TDR que, segundo Santos (2019), trata-se de um repertório de conectividade entre pessoas e tecnologias digitais na mobilidade ubíqua.

³ Não entraremos nesse debate em razão de o foco ser diferente no artigo, mas é necessário pensar sobre o colonialismo. Temos como exemplo uma mestrado que dialoga com a temática, disponível em: https://drive.google.com/file/d/14y0Q3jlxQSSY-MsTT3tluC_8lmlsiQsk/view. Acesso em: 29 jan. 2024.

⁴ Disponível em: <https://prefeituradecameta.pa.gov.br/o-municipio/historia/> https://drive.google.com/file/d/17ViXNbzfZsCDh0AQu3hyt9pwsKc8e_Yw/view. Acesso em: 29 jan. 2024.

⁵ Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Localizacao-do-municipio-de-Cameta-e-seus-distritos-administrativos_fig1_338245044. Acesso em: 29 jan. 2024.

⁶ Dissertação de mestrado em andamento sobre os usos das TDR no ensino-aprendizagem das linguagens, criando e utilizando os dispositivos para investigar autorias, colaboração e interatividade no ambiente escolar.

⁷ Exemplos de dissertações: https://drive.google.com/file/d/14y0Q3jlxQSSY-MsTT3tluC_8lmlsiQsk/view <https://drive.google.com/file/d/1sDqCVPFLPxITZ0w2iAzQI2TI9PvWUQk4/view>.

Recebido em: 29/02/2024

Aprovado em: 16/05/2024

Publicado em: 30/05/2025



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.