

CULTURA DIGITAL NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E PERCEPÇÕES NA IMPLEMENTAÇÃO¹

*Mônica Cristina Garbin**

Universidade de São Paulo

<https://orcid.org/0000-0002-4598-6032>

*Bruno de Oliveira Ferreira***

Universidade de São Paulo

<https://orcid.org/0000-0003-2727-774X>

RESUMO

Este trabalho analisa a percepção de agentes de gestão e de professores acerca da inclusão da cultura digital como disciplina no currículo do Ensino Médio de escolas públicas de um estado brasileiro. O objetivo é destacar os principais posicionamentos desses sujeitos acerca de como enxergam essa nova demanda curricular, como entendem a organização docente, bem como as dificuldades e necessidades percebidas para efetivar essa inserção. A análise de conteúdo, fundamentada nas teorias de Bardin e na perspectiva de Fiorin, permitiu identificar os principais temas e discursos presentes nas respostas. Como resultado, observamos a convergência no reconhecimento da escolarização do tema e a diferença entre o posicionamento de docentes, que destacam o seu próprio processo de aprendizagem em torno da cultura digital, e dos agentes de gestão, mais atentos às entregas concretas dos professores.

Palavras-chave: cultura digital, educação, currículo.

ABSTRACT

DIGITAL CULTURE IN THE HIGH SCHOOL CURRICULUM: CHALLENGES AND PERCEPTIONS IN IMPLEMENTATION

This study analyzes the perceptions of school administrators and teachers regarding the inclusion of digital culture as a subject in the high school curriculum of public schools in a Brazilian state. The aim is to highlight the

¹ Esta pesquisa foi conduzida de acordo com os princípios éticos estabelecidos na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regula pesquisas envolvendo seres humanos em contextos das Ciências Humanas e Sociais. Os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa, seus riscos mínimos (como desconfortos relacionados à reflexão sobre temas abordados no questionário), e seus benefícios, como a contribuição para o avanço do conhecimento científico sobre a Cultura Digital. A participação foi voluntária e mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que garantiu o anonimato dos respondentes e o sigilo das informações coletadas. Texto revisado e normalizado por Clarissa Garcia Eleutério.

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e Docente dos Programas de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (PPGE/FEUSP) e da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (PPGE/UNICAMP). Email: monica.garbin@gmail.com.

** Doutorando em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (PPGE/FEUSP). E-mail: bruno.oferreira@usp.br.

main perspectives of these individuals on this new curricular requirement, their understanding of instructional organization, and the challenges and needs identified for its effective implementation. Content analysis, grounded in Bardin's theoretical framework and Fiorin's perspective, allowed us to identify the main themes and discourses present in the responses. The findings reveal a convergence in recognizing the formal integration of digital culture into the school curriculum, as well as a contrast between the perspectives of teachers—who emphasize their own learning processes in relation to digital culture—and those of administrators, who are more focused on the tangible outcomes delivered by educators.

Keywords: digital culture, education, curriculum

RESUMEN

CULTURA DIGITAL EN EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN MEDIA: DESAFÍOS Y PERCEPCIONES EN LA IMPLEMENTACIÓN

Este estudio analiza la percepción de agentes de gestión y profesores acerca de la inclusión de la cultura digital como disciplina en el currículo de la Educación Media de escuelas públicas de un estado brasileño. El objetivo es destacar las principales posturas de estos sujetos acerca de cómo ven esta nueva demanda curricular, cómo entienden la organización docente, así como las dificultades y necesidades percibidas para efectivizar esta inserción. El análisis de contenido, fundamentado en las teorías de Bardin y la perspectiva de Fiorin, permitió identificar los principales temas y discursos presentes en las respuestas. Como resultado, se observó una convergencia en el reconocimiento de la escolarización del tema y la diferencia entre la posición de los docentes, que destacan su propio proceso de aprendizaje en torno a la cultura digital, y los agentes de gestión, más atentos a las entregas concretas de los docentes.

Palabras clave: cultura digital, educación, currículo.

Introdução

O acesso à internet no Brasil tem apresentado crescimento significativo, refletindo mudanças nas dinâmicas sociais e econômicas do país. No Brasil, em 2022, 87,2% das pessoas com 10 anos ou mais utilizaram a internet, totalizando aproximadamente 161,6 milhões de usuários (Belandi, 2023). Esse percentual aumentou para 88% em 2023, correspondendo a cerca de 164,5 milhões de pessoas com acesso frequente à internet (Pereira, 2024).

Esse cenário exige que a educação promova a capacidade crítica e ética para que as pessoas compreendam e interajam de forma consciente com as mídias, enfrentando desafios como a

desinformação e o avanço tecnológico. Políticas educacionais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e a Política Nacional de Educação Digital (Brasil, 2023) buscam integrar competências digitais e midiáticas nos currículos escolares. Entretanto, a implementação dessas reformas enfrenta desafios, especialmente quando concebidas sem a participação ativa dos educadores, gerando resistências e uma desconexão entre a teoria e a prática.

Alguns estados brasileiros já iniciaram a inclusão de disciplinas voltadas à cultura digital em seus currículos da educação básica.

Em 2023, a disciplina de Cultura Digital passa a ser obrigatória no currículo das escolas de tempo integral da rede estadual em questão², das quais fazem parte cerca de 35% dos seus estudantes.

Desta forma, este trabalho tem como objetivo geral analisar a percepção de gestores e professores acerca da cultura digital como novo componente curricular da Secretaria de Educação (SEDUC) desse estado. Para tanto, foram coletados dados durante um encontro formativo online por meio de um questionário disponibilizado pelo Google Forms. A análise de conteúdo das respostas, baseada em Bardin (2007) e complementada pela perspectiva discursiva de Fiorin (1988), visou identificar os principais temas emergentes, que incluem o posicionamento sobre a inserção da cultura digital no currículo, as dificuldades enfrentadas, a organização docente, e as necessidades pedagógicas para fortalecer a prática educativa nesse contexto.

Educação Digital: uma nova demanda para estudantes e docentes

Nos últimos anos, os debates sobre comunicação, mídias e cultura digital, seus fenômenos e consequências para a vida em sociedade e para regimes democráticos vêm se intensificando e estabelecendo novas demandas na sociedade. Hoje o sujeito social, nos ambientes da internet, é, ao mesmo tempo, consumidor, produtor e difusor de conteúdos, tornando sua relação com as mídias mais próxima e complexa. Nessa perspectiva, o cidadão comum contribui para o cenário de hiperinformação (Romero-Rodríguez; De-Casas-Moreno; Caldeiro-Pereira, 2018) que fragiliza a identificação do que é confiável, relevante e equilibrado, fazendo com que a recepção e produção críticas de mensagens midiáticas seja mais desafiadora.

² Os autores optaram por não identificar o Estado a fim de manter o sigilo e a confidencialidade.

Nesta perspectiva, Gómez (2015) afirma que o excesso de informação, característico dos tempos presentes, de intensificação da cultura digital, produz desorientação em vez de esclarecimento, uma vez que estamos diante de um número de conteúdos e de uma velocidade de atualização que excedem a capacidade humana de processamento e reflexão acerca do que acessamos. E as consequências desse cenário são a superinformação e a desinformação, aparentemente opostos, mas convergentes. Para o autor, essa é uma das causas que justificam uma educação para os meios digitais e para o uso crítico das novas tecnologias.

Historicamente, no entanto, a educação e os meios de comunicação foram vistos como opostos, com estes sendo considerados um fator de alienação e de comportamentos indesejados por aquela (Soares, 2014). No entanto, essa visão simplista não considera o papel ativo dos sujeitos sociais na construção de seus significados a partir dos conteúdos midiáticos, como aponta Setton (2011).

No contexto da cultura digital, marcada pelo uso intenso de redes sociais e dispositivos móveis, os processos comunicacionais representam um grande desafio para a educação. Apesar da importância das mídias na vida dos jovens, a escola muitas vezes se mostra resistente a essa realidade, impondo proibições e adotando abordagens desconectadas dos interesses e vivências dos estudantes.

Essa desconexão é evidenciada pelas reflexões de Martín-Barbero (2014) sobre a dificuldade da escola em se conectar com o mundo real dos alunos. Por isso, Orozco-Gómez (2011) defende uma incorporação crítica dos recursos tecnológicos no âmbito da educação, de modo a usá-la com intencionalidade educativa, com vistas à transformação da educação em seus processos e práticas.

É fundamental, portanto, que a escola incorpore a cultura digital de forma significativa, explorando a autoria dos estudantes e promovendo o acesso a diversas linguagens e fontes

de informação, na linha do que Valderrama (2014) propõe, com práticas pedagógicas que incentivem a apropriação crítica das tecnologias, o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e a participação ativa e colaborativas dos estudantes nos processos de aprendizagem.

Trata-se de uma abordagem comunicativa na apropriação dos recursos digitais, que vai além do simples acesso e transmissão de informações. A comunicação, dessa forma, se torna uma competência fundamental relacionada à cultura digital para o desenvolvimento da cidadania, permitindo que os estudantes se expressem, participem de debates e construam conhecimentos de forma colaborativa e intencional.

Ademais, a cultura digital não deve ser vista apenas como um meio para ensinar outros conteúdos, mas como um objeto de estudo em si. A escola deve, então, reconhecer a importância de ensinar os estudantes a explorar e se apropriar criticamente do mundo digital, responsabilizando-se pelo que acessam, produzem e compartilham nesse âmbito.

As demandas por cultura digital no currículo exigem dos professores conhecimentos e habilidades nesses temas para que possam planejar, ministrar e avaliar aulas dedicadas a essas questões. Ainda que imersos em diferentes ecossistemas comunicativos (Martín-Barbero, 2000) e com uso de recursos digitais no dia a dia e em seu cotidiano laboral, docentes nem sempre possuem meios de formação sobre esses temas, ao menos do ponto de vista formal.

Tardif (2014) argumenta que os saberes docentes são plurais e complexos, compostos por diferentes nuances, que incluem os conhecimentos adquiridos na formação inicial, como as teorias educacionais e as práticas pedagógicas; os relacionados às disciplinas específicas que o professor ensina; os provenientes dos currículos escolares, que orientam o trabalho docente; e, por último, os saberes experienciais, construídos ao longo da carreira, a partir da

experiência singular do sujeito e da interação deste com os alunos, colegas e a comunidade escolar.

Mas sabemos que nenhum saber é, por si só, formador, uma vez que “saber alguma coisa não é mais suficiente, é preciso também saber ensinar” (Tardif, 2014, p. 43-44). E, desde esse ponto de vista, a aprendizagem torna-se mais importante que a retenção de um conhecimento. Por isso, hoje demanda-se um docente mediador da aprendizagem em vez de transmissor de saberes prontos.

Mas Tardif (2014) entende que a relação dos professores com seus próprios conhecimentos é socialmente desvalorizada, sendo vistos apenas como transmissores ou detentores de um objeto do saber, nunca como autores. De fato, institucionalmente, os professores não são responsáveis por definir e selecionar o conjunto de conhecimentos e habilidades com os quais a escola se compromete, havendo uma relação de alienação entre docentes e saberes.

Os termos a partir dos quais a comunicação e a cultura digital enquanto competências-gerais da educação básica, presentes na BNCC, e em currículos derivados dessa diretriz, não foram pensados, a princípio, com a participação docente, mas impostos a esses profissionais, por meio de normas, processos de formação continuada e outras iniciativas de gestores e reformadores do ensino.

Não por outra razão, autores como Lima, Ferreira e Carvalho (2024) reiteram a resistência de docentes às inovações, das quais, atualmente, fazem parte a inteligência artificial que, a exemplo de outras tecnologias digitais, também é vista, no âmbito da educação, numa perspectiva meramente instrumental, como ferramenta que pode facilitar alguns processos educacionais. Segundo os autores, isso pode levar a um entusiasmo acrítico com a tecnologia na educação.

A inserção de recursos tecnológicos na educação e, de um ponto de vista mais amplo, da cultura digital como um tema curricular, é uma proposta de reforma educacional, con-

cebida por atores sociais alheios ao campo da educação. No entanto, para Viñao Frago (1996), reformas desenhadas exteriormente, sem a participação docente, produzem mudanças superficiais. Segundo o autor, a tensão entre três âmbitos que permeiam uma reforma educativa – teoria, legalidade e prática – leva à lenta difusão ou resistência às inovações ou obstáculos; às continuidades, persistências e tradições que se mantêm e à oposição de, ao menos, duas culturas escolares: dos reformadores e dos professores.

A primeira apoia-se em normas, protocolos e instruções. Tende, portanto, à uniformidade e à centralização, adotando uma perspectiva mais mecânica e normativa com relação às práticas escolares. Caracterizada por uma cultura administrativa e burocrática, o autor entende que esta leva ao conformismo. Mas as reformas que propõem os reformistas afetam diretamente os docentes, sua cultura professoral, suas crenças e mentalidades.

Martin Lawn (2000) também aponta para uma distância entre o poder concreto dos professores e o poder que a sociedade presume que estes têm. Ele argumenta que ainda que haja uma certa autonomia de docentes no âmbito de suas práticas escolares, há pouco poder do docente na organização e nas decisões políticas que se referem à prática pedagógica.

Para Lawn, a identidade docente é construída a partir do Estado e seus discursos oficiais, expressos em normativas para a educação, além da própria formação inicial e continuada dos docentes. Nesse sentido, novas demandas de ensino reposicionam não apenas o trabalho docente e seus saberes, mas também sua identidade. “Portanto, alterações no trabalho do professor podem ser caracterizadas, quer como alterações fabricadas na sua identidade, quer como alterações técnicas nas competências de trabalho, nas tecnologias materiais e na gestão” (Lawn, 2000, p. 120).

A cultura docente, por outro lado, consiste na forma de fazer as coisas, proporcionando

estratégias de ação frente às incertezas das mudanças. Nessa perspectiva, Gallego (2011) entende que a consolidação de um novo modelo de ensino depende da compreensão dos professores acerca dos rituais que devem ser alterados ou adaptados para viabilizar o ensino. Segundo a autora, para a concretização de suas práticas pedagógicas, esses profissionais renormalizam as determinações da lei, sobretudo no que se refere à temporalidade do ensino e sua reinvenção para se adequarem a novos métodos (Gallego, 2011).

O conceito de saberes experienciais de Tardif (2014) vai ao encontro da perspectiva de Gallego (2011), uma vez que endossa a capacidade crítica do docente em renormalizar regras e procedimentos de acordo com a singularidade de seu contexto escolar. Esses saberes provêm da prática, de uma rede de interações com alunos e outros docentes, que constitui seu *habitus*, culminando no estilo de ensinar, nos traços da personalidade profissional. Dessa forma, podemos concluir que os saberes experienciais, construídos a partir das condições concretas da profissão docente, representam uma atitude relacional do docente, que o adapta às complexas tramas que compõem um ambiente escolar.

Os saberes experienciais possuem, segundo Tardif (2014), três objetos: (1) relações/interações entre professores e outros atores do campo educacional; (2) obrigações e normas às quais seu trabalho se submete e (3) instituição que organiza suas atividades. Esses três objetos são, em síntese, as condições da profissão, que possuem pesos diferentes para o professor. Mas a prática pedagógica, a sala de aula, acaba tendo uma relevância maior.

Nesse sentido, Viñao Frago (1996) aponta para quatro características que integram a cultura escolar docente: colaboração, colegialidade artificial, individualismo e balcanização. As duas primeiras, segundo explica, geradas a partir de reformas, e entende que as outras duas, que se referem a uma tendência ao isolamento e à separação em grupos igualmente

isolados, estão mais enraizadas na cultura docente.

Diante disso, a formação continuada de professores no que se refere a novos saberes disciplinares, como comunicação e cultura digital, assume um papel fundamental. Mas é necessário que este seja um processo de estímulo à criatividade crítica, com espaço para a partilha dos saberes experienciais dos docentes.

Na perspectiva de António Nóvoa (2019), a formação de um professor crítico-reflexivo precisa abrir espaço para a criação de novos métodos. Isso implica considerar o professor como um sujeito integral de comunicação e imerso na cultura digital sobre a qual deve tratar em aula.

Processos formativos nessa perspectiva devem contemplar o desenvolvimento pessoal do sujeito-professor, considerando sua individualidade e disposição em refletir sobre sua formação e necessidades em torno dessas novas demandas curriculares, que vão além da formação superior, voltada exclusivamente à sua prática profissional, mas que também mobilizam aspectos de sua cidadania, subjetividade e identidade.

Uma breve análise de estudos recentes sobre cultura digital nos currículos brasileiros e na formação docente

A fim de situar nosso estudo no contexto das pesquisas mais recentes do campo da Educação, que abordam as inter-relações entre cultura digital, currículo e formação docente, realizamos um levantamento, em novembro de 2024, na plataforma Periódicos, da Capes, de artigos publicados em revistas científicas da área e revisados por pares, nos últimos cinco anos (2019 a 2024), a partir das palavras-chaves “cultura digital *and* currículo” e “cultura digital *and* formação de professores”. Essa busca resultou em 13 artigos referentes à primeira palavra-chave, dos quais foram selecionados três, e 62 artigos relacionados à segunda, dos quais foram selecionados seis. Após a leitura dos títulos e resumos dos artigos, foram excluídos textos sem relação com o tema deste estudo, isto é, que não apresentaram uma relação explícita entre cultura digital na educação e novas demandas curriculares, sobretudo no que se refere ao Ensino Médio.

Quadro 1 - Artigos considerados na análise de estudos recentes sobre cultura digital nos currículos e na formação docente

PALAVRA-CHAVE “CULTURA DIGITAL AND CURRÍCULO BNCC”		
Ano	Título do artigo	Autores
2021	Uma análise crítica da competência cultura digital na Base Nacional Curricular Comum	Aline Alvares Machado e Marília Abrahão Amaral
2021	Base Nacional Comum Curricular e a cultura digital: discussões sobre a prática pedagógica	Claudia Niz, Milena Aparecida Vendramini Sato, Adriana Lázaro e Thaís Cristina Rodrigues Tezani
2022	As TDIC na BNCC do ensino de ciências humanas e sociais aplicadas no ensino médio	João Daniel de Lima Simeão e Maria das Graças de Oliveira Pereira
PALAVRA-CHAVE “CULTURA DIGITAL AND FORMAÇÃO DE PROFESSORES”		
Ano	Título do artigo	Autores
2020	Elementos relevantes para a formação de professores na cultura digital	Vania Amélia Miranda Koerich e Andrea Brandão Lapa

2021	As demandas da BNCC e a educação em tempos de Cultura Digital: análise das propostas dos Espaços Virtuais de Aprendizagem e Multimídia em uma rede municipal de educação	Luciana Domingues Ramos e Cíntia Inês Boll
2021	Educação na cultura digital: novas ambiências de aprendizagem e implicações para a formação de professores	Antônio Bartolomé, Marina Bazzo Espíndola, André Ary Leonel e Ian Narciso Rocha Lima
2022	Cultura Digital, Ensino Remoto Emergencial e Formação Continuada de Professores da Educação Básica: as lições da pandemia da COVID-19	Emanuel do Rosário Santos Nonato e Társo Ribeiro Cavalcante
2022	Cultura digital, mídias móveis e metodologias ativas: potencialidades pedagógicas	Maiara Lenine Bakalarczyk Corrêa, Cíntia Inês Boll e Marcia Finimundi Nobile
2024	Cultura digital e educação: novas possibilidades, novos desafios para a formação docente	Lilia Aparecida Costa Gonçalves, Márcio Luiz Corrêa Vilaça e Kátia Cristina do Amaral Tavares

Fonte: os autores, 2025.

Quanto à primeira palavra-chave - “cultura digital *and* currículo” - identificamos três artigos que, de modo geral, criticam a abordagem curricular do tema, entendendo-o como superficial ou pouco crítico, além de um deles explorar a visão de docentes a respeito da cultura digital, concluindo que a maior parte destes a enxerga de modo instrumental.

O primeiro deles, de Machado e Amaral (2021), afirma que a competência-geral de Cultura Digital, prevista na BNCC, carece de uma visão crítica acerca das tecnologias. As autoras sugerem que esta seja vista como interações sociais que auxiliam os docentes na construção de uma base cultural e técnica para os alunos, destacando a importância de fomentar a participação no processo pedagógico.

Já Simeão e Pereira (2022) apontam para uma lacuna na BNCC em relação à integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, destacando que, embora a relevância das TDIC seja reconhecida, a BNCC trata o tema de forma superficial, com apenas uma competência geral e uma habilidade específica para essa área. Os autores entendem que a diretriz não explicita de que

forma a criticidade relacionada às tecnologias digitais pode ser efetivada na área de Ciências Humanas.

Por sua vez, Niz *et al.* (2021) analisam as concepções que professoras têm da competência de Cultura Digital da BNCC, a partir das respostas a um questionário de perguntas semiabertas, respondido por 124 docentes da educação básica. Como resultado, constatou-se que a maioria dos docentes (66%) compreende a cultura digital como ferramenta tecnológica, numa perspectiva instrumental, portanto, o que dificulta a sua aplicação prática na educação e indica necessidade de aprofundamento dessa discussão com maior integração do tema ao currículo escolar.

Com relação aos artigos selecionados a partir da palavra-chave “cultura digital *and* formação de professores”, escolhemos seis artigos que, em linhas gerais, demonstram a necessidade de formação de professores que aborde a cultura digital e as tecnologias de modo crítico, criando ambientes de troca e colaboração.

O primeiro deles, de Bartolomé *et al.*, (2021), discute os desafios e as possibilidades pedagógicas das TDICs na criação de novos ambientes

de aprendizagem, enfatizando as implicações para a formação docente. Os autores destacam a importância da colaboração entre escola e universidade na construção de soluções pedagógicas.

Por sua vez, Nonato e Cavalcante (2022) manifestam a falta de preparo da Educação Básica para o ensino remoto, apontando para a urgência de formação continuada de professores em Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). A pesquisa enfatiza que isso é essencial para integrar a cultura digital na educação, fortalecendo o uso das tecnologias no ensino.

Já Gonçalves, Vilaça e Tavares (2024) abordam a importância em incorporar as tecnologias digitais como artefatos que reconfiguram o modo de viver, promovendo uma formação crítica de estudantes e docentes, incluindo conhecimentos sobre metodologias que permitam o uso significativo de recursos digitais, incentivando a autoria, a colaboração e a pesquisa.

O estudo de Koerich e Lapa (2020) identificou que professores que recebem apoio tanto na escola, entre os pares, quanto na universidade, apresentam melhores condições para desenvolver aspectos pessoais, criando um ambiente favorável à experimentação colaborativa, num contexto formativo em mídia-educação.

Ramos e Boll (2021) identificam desigualdades na implementação da Cultura Digital em escolas da rede municipal de São Leopoldo (RS), com algumas desenvolvendo projetos inovadores e outras não explorando seu pleno potencial. As autoras defendem a importância da inclusão digital e da formação docente contínua, além de ressaltarem a necessidade de fortalecer a articulação entre as instituições para uma educação digital integrada e crítica.

Por fim, Corrêa, Boll e Nobile (2022) discutem a integração das tecnologias digitais e das metodologias ativas como um processo fundamental para a transformação da educação, tornando-a mais relevante e engajadora para

os estudantes. Contudo, ressaltam que esse potencial só pode ser plenamente alcançado se houver suporte adequado e uma formação docente contínua e crítica.

Diferentemente dos estudos mencionados, que analisam os textos curriculares relacionados à cultura digital ou como docentes a interpretam, bem como os processos de formação docente e de apropriação desses sujeitos das tecnologias digitais, no âmbito de diferentes iniciativas, este estudo explora a visão de dois grupos de profissionais envolvidos na implementação de uma nova disciplina (gestores e docentes), numa rede pública de ensino, discutindo a relevância que estes atribuem à cultura digital no currículo, como docentes se organizam e quais os desafios e necessidades que estes sujeitos vivenciam nesse contexto.

Método

Este estudo recorre a uma abordagem qualitativa para investigar as percepções e os desafios dos agentes de gestão e de docentes envolvidos na implementação da disciplina de Cultura Digital na rede estadual em questão. Os dados foram coletados em dois momentos distintos: o primeiro, ao final de um encontro formativo online, realizado via Google Meet, em 6 de setembro de 2024, com os agentes de gestão que acompanham e subsidiam as atividades dos docentes de Cultura Digital.

Tal encontro foi conduzido por um dos autores deste artigo, no qual os profissionais tomaram conhecimento da matriz curricular de Cultura Digital da rede, bem como acerca da estrutura e de alguns conteúdos do manual didático da disciplina, elaborado por um programa de formação de professores em educação midiática. Dos 49 participantes da oficina, 24 responderam ao questionário no final da atividade formativa, por meio de um Google Forms.

Nas semanas seguintes, os agentes de gestão replicaram o conteúdo da formação com os docentes de suas unidades regionais, ocasião

na qual aplicaram formulário com as mesmas questões aos professores de Cultura Digital. Desses sujeitos, obtivemos 16 respostas.

Portanto, estabeleceu-se como instrumento de coleta de dados um questionário composto por quatro questões abertas e 5 questões fechadas. Mas para a discussão que se apresenta, consideramos apenas as questões abertas, que são:

- » Como você enxerga o currículo da disciplina de Cultura digital da rede?
- » Quais dificuldades têm sido enfrentadas para implementar a disciplina de Cultura Digital no currículo da rede?
- » Como os docentes têm se organizado para ministrar a disciplina?
- » Além do caderno de atividades, que outros produtos ou práticas pedagógicas seriam necessárias para subsidiar os(as) docentes de Cultura Digital?

Quando replicado aos professores da disciplina, o enunciado da terceira questão foi adaptado para “Como você tem se organizado para ministrar a disciplina?”.

Cada uma dessas perguntas direcionadas aos agentes de gestão e aos docentes de Cultura Digital representa, no contexto deste estudo, uma categoria de análise, são elas:

1. Posicionamento dos agentes e dos docentes acerca da inserção da cultura digital no currículo.
2. Posicionamento dos agentes e dos docentes acerca das dificuldades enfrentadas na implementação da cultura digital no currículo.
3. Posicionamento dos agentes e dos docentes acerca da organização dos docentes para a implementação da cultura digital no currículo.
4. Posicionamento dos agentes e dos docentes acerca de outros processos e práticas complementares à disponibilização de manual didático de cultura digital.

A partir desta definição, as respostas dos sujeitos foram agrupadas em duas a quatro subcategorias para cada categoria definida

previamente. É importante ressaltar, no entanto, que não consideramos como subcategoria menos de três ocorrências nas respostas. Nesse contexto, observamos respostas como “não sei” ou “não há”, quando os sujeitos foram questionados acerca de dificuldades ou necessidades para a implementação da disciplina de Cultura Digital.

A análise de conteúdo das respostas foi realizada com base na metodologia proposta por Bardin (2007). As respostas dos participantes foram agrupadas a partir de uma análise indutiva dos dados, na qual buscamos identificar os principais temas das respostas. Além disso, foram consideradas as categorias formais, como a frequência de determinadas palavras ou expressões, para complementar a análise.

Seguindo também os preceitos de Fiorin (1988), a análise que propomos permitiu identificar as marcas discursivas que revelam as posições ideológicas dos participantes em relação ao contexto educacional permeado pela implementação da disciplina de Cultura Digital. Além disso, a comparação dos discursos dos dois grupos de sujeitos deste estudo (agentes e docentes), permitiu associar suas marcas discursivas às diferentes posições que ocupam na rede estadual de educação.

Contexto da pesquisa

A Cultura Digital começou a fazer parte do currículo da rede como uma disciplina eletiva e passou a ser obrigatória nas escolas de tempo integral, que atendem a 35% dos estudantes da rede. A ideia é que, a partir do que orienta a BNCC, as escolas desenvolvam competências e habilidades, nos três anos do Ensino Médio, acerca de três grandes temas norteadores: Letramento Digital (1º ano), Cidadania Digital (2º ano) e Tecnologia e Sociedade (3º ano). A disciplina de Cultura Digital tem carga horária de 80 horas anuais, sendo organizada em encontros semanais de duas horas/aula, em todas as séries.

Para apoiar sua implementação, uma das ações da rede foi estabelecer uma parceria não onerosa com um programa de educação midiática vinculado a uma organização da sociedade civil de São Paulo. Entre as atividades desenvolvidas estão a formação online de 889 docentes de Cultura Digital em educação midiática, além da elaboração do manual com sugestões de sequências didáticas para, por enquanto, todo o ano letivo do 2º ano do Ensino Médio.

Resultados

Neste item, discutiremos os dados levantados em três etapas: a primeira, apresenta os resul-

tados referentes às respostas dos agentes; a segunda debruça-se sobre os posicionamentos dos docentes da disciplina de Cultura Digital; por fim, a terceira busca estabelecer uma comparação entre as respostas, problematizando o papel de gestores e docentes na implementação da nova demanda curricular, relativa à cultura digital.

O quadro 2 a seguir sintetiza os resultados acerca dos posicionamentos dos Agentes de Gestão da SEDUC, evidenciando os mais frequentes acerca da implementação da cultura digital no currículo da rede, suas dificuldades e necessidades, e como enxergam a atuação docente nesse âmbito.

Quadro 2 - Posicionamento dos agentes sobre cultura digital no currículo, sua implementação concreta, desafios e necessidades.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA
1. Posicionamento dos agentes acerca da inserção da cultura digital no currículo	1.1 Consideram importante e/ou necessário	12
	1.2 Consideram uma oportunidade	11
	1.3 Consideram de forma positiva	6
2. Posicionamento dos agentes acerca das dificuldades enfrentadas na implementação da cultura digital no currículo	2.1 Dificuldade acerca da estrutura material das escolas	12
	2.2 Dificuldade acerca dos docentes: sua formação, trabalho e resistência às tecnologias	8
	2.3 Dificuldade acerca dos estudantes: seu acesso às tecnologias e maturidade	3
3. Posicionamento dos agentes acerca da organização dos docentes para a implementação da cultura digital no currículo	3.1 Apontam para criação de novas estratégias, de acordo com as diretrizes curriculares instituídas	15
	3.2 Não sabem	6
	3.3 Apontam para a superação de obstáculos	4
	3.4 Apontam para a colaboração entre docentes	4
4. Posicionamento dos agentes acerca de outros processos e práticas complementares à disponibilização de manual didático de cultura digital	4.1 Apontam para a necessidade de mais formação	10
	4.2 Apontam para a necessidade de adotar novas metodologias, referências e materiais práticos	10

Fonte: os autores, 2025.

No que se refere à **categoria 1. Posicionamento dos Agentes acerca da inserção da cultura digital no currículo**, todas as respostas são positivas, por reconhecerem a cultura digital como um tema importante e necessário na atualidade (12 ocorrências). Nesse sentido, as respostas a seguir, do Agente 16 e da Agente 17, são significativas. Para o primeiro, a cultura digital no currículo é algo “importante e necessário, para formar cidadãos críticos e sobre a utilização responsável da internet e redes sociais”. Para a segunda, “É fundamental essa capacitação para formar nossos alunos na construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva, relacionando os valores éticos nas ferramentas digitais”.

Outras respostas destacam a cultura digital como uma oportunidade (11 ocorrências) para potencializar a aprendizagem acerca da formação geral dos estudantes ou para fortalecer práticas pedagógicas já em andamento e outras competências de formação cidadã previstas no currículo, conforme destacam duas agentes: “Enxergo como uma possibilidade de expansão dos trabalhos e abordagens sobre o uso e adoção dos meios inerentes à cultura digital voltados à educação” (Agente 13).

Vejo que é super necessário, principalmente no cenário em que se encontra o avanço da tecnologia atualmente. Dessa forma, a cultura digital no contexto escolar irá contribuir para o desenvolvimento de habilidades como criatividade, comunicação, resolução de problemas, trabalho em equipe, pensamento crítico e adaptabilidade. (Agente 19).

Esses posicionamentos dos agentes corroboram os estudos recentes que levantamos, que demonstram uma visão da cultura digital como meio de desenvolvimento de habilidades, conforme apontam Gonçalves, Vilaça e Tavares (2024). Há ainda respostas de teor positivo (6 ocorrências), que endossam a perspectiva da importância e necessidade de essa temática ser objeto de estudo na educação básica, como a resposta do Agente 21:

Excelente, pois a educação tem que acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade. Contu-

do, o uso de tecnologias, plataformas digitais e acesso a sites têm de passar por um crivo dos profissionais da Educação. As tecnologias digitais devem auxiliar na aprendizagem dos alunos de forma significativa e efetiva. (Agente 21).

Nessa mesma subcategoria, no entanto, há posicionamentos que apenas elogiam sua inserção no currículo, mas de forma vaga, conforme a resposta dos Agentes 5 e 12, respectivamente: “Muito bom” e “Muito relevante, pragmático e bem estruturado”. Duas respostas, nesta primeira categoria, disseram não saber e uma resposta classificou a inserção de cultura digital no currículo como “frágil”.

Quanto à **categoria 2. Posicionamento dos Agentes acerca das dificuldades enfrentadas na implementação da cultura digital no currículo**, os profissionais destacam obstáculos relacionados à estrutura material das escolas (12 ocorrências), à formação e trabalho docente, bem como a resistência destes às novas tecnologias (8 ocorrências) e; por fim, com relação aos estudantes, no que se refere a equipamentos adequados para essa abordagem ou até mesmo sua maturidade para lidar com temas relativos à cultura digital (3 ocorrências).

O referencial teórico ao qual recorreremos não aponta para dificuldades materiais das escolas, mas sim para a falta de habilidade de docentes no trato com a tecnologia (Nonato; Cavalcante, 2022), bem como à sua resistência a elas (Viñao Frago, 1996; Lima; Ferreira; Carvalho, 2024).

Com relação à estrutura material das escolas, os agentes apontam para a falta de internet e de recursos digitais nas escolas, atrelando a aprendizagem em cultura digital a um espaço físico apropriado para essa finalidade e não apenas a um tempo curricular dedicado ao tema. Respostas relacionadas à falta ou problemas de conexão com a internet, laboratórios e outros materiais são recorrentes, conforme o posicionamento dos Agentes 12 e 16, respectivamente: “Carência de materiais locais, como laboratórios e qualidade de rede.” e “Em algumas escolas, o fator que é bastante recorrente relatada pelos professores é a questão de estrutura e disponibilidade de internet.”.

Já posicionamento da Agente 13 aponta tanto para desafios de infraestrutura quanto para a resistência dos docentes:

Dois termos, basicamente: O primeiro, a falta de uniformização de condições e instrumentos de acesso aos meios digitais. Nem todas as escolas da rede têm acesso à internet e meios didáticos alternativos para esse trabalho. E o segundo é a recusa dos professores, exatamente por não terem um letramento informacional para o trabalho com a disciplina. (Agente 13).

Por fim, respostas como as dos Agentes 14 e 18 reforçam as dificuldades relacionadas aos estudantes, sua pretensa “imaturidade” ou acesso limitado dos jovens à internet e dispositivos digitais. Mas para um deles o problema vai além do estudante, atribuindo o desafio mais a questões materiais do que à relação dos alunos com esse objeto de estudo: “Desigualdade digital entre os alunos, rápida evolução da tecnologia” (Agente 14). “A questão da internet, em alguns momentos a imaturidade dos estudantes e a falta de materiais mais práticos” (Agente 18). Nessa categoria, três agentes declararam não haver dificuldades e outros dois alegaram não saber quais são ou se há gargalos na implementação da cultura digital no currículo da rede.

Com relação à **categoria 3. Posicionamento dos Agentes acerca da organização dos docentes para a implementação da cultura digital no currículo**, observamos que os profissionais apontam para a criação de novas estratégias, como criação de planos de aula e projetos que buscam alinhar-se às novas demandas curriculares (15 ocorrências). Nesse sentido, observamos respostas como “Fazendo o plano de aula e replicando.” (Agente 1), “Vejo que de forma bem efetiva, nas escolas que acompanhei tiveram ações voltadas até a jornais.” (Agente 4) e “Seguindo as orientações disponibilizadas na matriz curricular.” (Agente 16).

Há também posicionamentos acerca da superação de obstáculos relacionados à formação docente no tema, ao tempo de planejamento para novas aulas, às condições concretas das

escolas e ao perfil dos estudantes (4 ocorrências). “Vejo alguns professores adaptando as atividades para a realidade da escola, mas com muita dificuldade” (Agente 7) e “Se organizam em pauta de acordo com as condições da escola e perfil dos alunos.” (Agente 13).

Alguns agentes ainda atentam para a colaboração entre os docentes, com a realização de planejamentos coletivos, participação destes em processos de aprendizagem colaborativos e a partir de estratégias interdisciplinares (4 ocorrências), conforme as respostas dos Agentes 2 e 14, respectivamente: “Através de planejamentos coletivos” e “Formação continuada, colaboração entre os colegas de trabalho para troca de experiências”.

Chama a atenção um número considerável de respostas que manifestam desconhecimento da organização docente para a implementação da disciplina de Cultura Digital (6 ocorrências). A resposta da Agente 20 demonstra essa situação: “Ainda estou me inteirando como isso está acontecendo, pois como Agente, só agora comecei esse acompanhamento da implementação da disciplina”.

Por fim, na **categoria 4. Posicionamento dos Agentes acerca de outros processos e práticas complementares à disponibilização de manual didático de cultura digital** destacamos duas perspectivas abordadas pelos profissionais: (1) necessidade de mais formação e (2) necessidade de adotar novas metodologias, referências e materiais práticos, com 10 ocorrências em cada uma delas. Esses posicionamentos corroboram a defesa de pesquisadores do campo pela qualificação da formação docente no âmbito da cultura digital e das inovações tecnológicas, conforme sugerem os estudos de Koerich e Lapa (2020), bem como o de Corrêa, Boll e Nobile (2022).

Com relação à primeira subcategoria, destacamos demandas por oficinas digitais (Agente 5), encontros formativos (Agente 7) e formações com o uso de recursos Rea/Red³

(Agente 24). Com relação à segunda, destacamos a necessidade de docentes por tutorial (Agente 8), metodologias ativas, “como por exemplo: aprendizagem baseada em projetos e metodologias colaborativas” (Agente 11) e “mais referência em vídeo/multimídia” (Agente 12). Ainda nessa categoria, registramos três respostas que dizem não saber ou não ter sugestões acerca de outros processos ou práticas pedagógicas.

De modo preliminar, podemos afirmar que os agentes de gestão têm um posicionamento entusiasta com relação à cultura digital no currículo da rede, uma vez que a enxergam, de modo unânime, como um componente importante, necessário e que gera oportunidades de aprendizagem aos estudantes. Além disso,

esses profissionais indicam para uma efetiva implementação dessa temática pelos docentes, ainda que com dificuldades relacionadas principalmente às condições materiais das escolas (nem sempre com conexão adequada) e à formação dos professores que, mesmo sem domínio pleno do tema, criam estratégias orientando-se por diretrizes já existentes, como o currículo, o manual didático e outras referências obtidas em cursos de formação acerca da cultura digital.

Com relação aos **docentes**, organizamos no quadro 3 a seguir os principais posicionamentos desses profissionais com relação à inserção da cultura digital no currículo da rede estadual e os desafios, necessidades e formas de organização que resultam de sua implementação.

Quadro 3 - Posicionamento dos docentes sobre cultura digital no currículo, sua implementação concreta, desafios e necessidades

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA
1. Posicionamento dos docentes acerca da inserção da cultura digital no currículo	1.1 Consideram de forma positiva	11
	1.2 Consideram necessidades e ressalvas	5
	1.3 Consideram importante e/ou necessário	5
2. Posicionamento dos docentes acerca das dificuldades que enfrentam na implementação da cultura digital no currículo	2.1 Dificuldade acerca da falta de material didático e referências	10
	2.2 Dificuldade em razão da infraestrutura escolar inadequada	8
	2.3 Dificuldade acerca do repertório dos estudantes	3
3. Posicionamento dos docentes acerca de sua organização para a implementação da cultura digital no currículo	3.1 Apontam para atividades de pesquisa	9
	3.2 Apontam para processos de colaboração entre si	8
	3.3 Apontam para processos de adaptação e inovação	5
	3.4 Apontam para observação às necessidades dos estudantes	3
4. Posicionamento dos docentes acerca de outros processos e práticas complementares à disponibilização de manual didático de cultura digital	4.1 Apontam para a necessidade de processos e materiais para uso com o estudante	12
	4.2 Apontam para a necessidade de mais formação e outras referências	9
	4.3 Apontam para a necessidade de mudanças na infraestrutura escolar	3

Fonte: os autores, 2025.

Com relação à categoria **1. Posicionamento dos docentes acerca da inserção da cultura digital no currículo**, observamos que os docentes entendem a inserção da cultura digital no currículo de forma positiva (com 11 ocorrências), manifestando elogios à iniciativa como: “De forma positiva” (Docente 6) “Ótimo” (Docente 7), “Muito bom” (Docente 13) e “Bom” (Docente 14). Nessa linha, a Docente 16 considera: “Acho interessante e atual, as turmas conseguem refletir a respeito dos temas trabalhados e correlacioná-los ao dia a dia”.

No entanto, registramos ressalvas nessas considerações (5 ocorrências), que manifestam preocupação de que esse novo componente curricular faça sentido para os estudantes e de que os docentes disponham de referências suficientes para planejar e conduzir aulas de Cultura Digital. Nesse sentido, destacamos os seguintes posicionamentos: “Vejo que é uma disciplina muito boa, mas ainda faltam materiais a serem usados em sala de aula” (Docente 1), “Discrepância com a realidade de estudantes de zonas rurais” (Docente 4), “É importante, porém falta material, apenas a ementa não resolve” (Docente 8) e “Necessário mais aproximação à realidade dos alunos” (Docente 11).

Outros docentes reiteram a necessidade do novo tema curricular, como os Docentes 3 e 10, respectivamente: “[Vejo] Como necessário, pois vivemos em um mundo tecnológico e os alunos necessitam cada vez mais de informações” e “Necessário e urgente, pois o tempo em que vivemos se faz necessário tratar desse assunto”.

As respostas dos docentes não apenas reafirmam a resistência relacionada à tecnologia, enunciada no estudo de Lima, Ferreira e Carvalho (2024), mas também revelam as nuances nesse âmbito. Não se trata de uma simples rejeição ao tema. Trata-se, antes de tudo, de uma preocupação, no âmbito dos docentes da SEDUC, quanto às condições da implementação desse novo saber e de como este irá dialogar com a realidade dos estudantes.

Essa preocupação também se evidencia na **categoria 2. Posicionamento dos docentes**

acerca das dificuldades que enfrentam na implementação da cultura digital no currículo, uma vez que os profissionais destacam carência de material didático sobre o tema e outras referências (10 ocorrências). Nesse sentido, foram registradas respostas como: “Material de apoio” (Docente 7), “Falta de um material mais específico” (Docente 8) e “Falta de conteúdos” (Docente 13).

Outros docentes atribuem as dificuldades à infraestrutura escolar, considerada por eles como inadequada, sobretudo pela conectividade limitada (8 ocorrências). Nesse âmbito, destacamos os seguintes posicionamentos: “A tecnologia para uso” (Docente 2) e “A internet e os espaços com computadores limitados” (Docente 5). A Docente 6 destaca, além das dificuldades relacionadas à infraestrutura das escolas, o baixo repertório dos estudantes acerca da cultura digital: “As dificuldades são inúmeras: o conhecimento prévio dos alunos, conseguir um nivelamento de conteúdos para avançar. Mas principalmente falta de estrutura da escola (poucos computadores, internet péssima)”.

No total, três professores destacaram o repertório dos estudantes como um fator dificultador para a implementação da cultura digital no currículo da rede. E apenas um docente disse não ter dificuldade nessa missão.

Com relação à **categoria 3. Posicionamento dos docentes acerca de sua organização para a implementação da cultura digital no currículo**, as maiores considerações de professores da nova disciplina refere-se a atividades de pesquisa (com 9 ocorrências) e processos colaborativos entre si (8 ocorrências), conforme as seguintes respostas: “[Faço] Pesquisas e me apoio com a outra professora de CD [Cultura Digital]” (Docente 7) e “Pesquisando, trocando ideias com os colegas, acessando os materiais que os professores do estado que estão no grupo postam” (Docente 8) e “Estou no grupo de whats da Cultura Digital, tento me reunir com os demais professores que lecionam aqui na escola, acolho as

orientações da escola quanto às demandas da disciplina” (Docente 10).

Conforme discutimos anteriormente, Viñao Frago (1996) aponta para processos colaborativos entre docentes em contextos de reforma do ensino. A escolarização da cultura digital na rede estadual de educação em questão mobiliza esses profissionais ao apoio mútuo, à troca de ideias e referências por meio de planejamentos coletivos e participação em um grupo de aplicativo de mensagens, que dinamiza sua comunicação e estabelece um espaço frequente de interação entre si.

Esse movimento também reflete o conceito de saber experiencial, de Tardif (2014), uma vez que essa cultura colaborativa mobilizada por uma nova demanda curricular se alicerça na socialização informal de experiências, por meio de grupo no Whatsapp, ainda que esse espaço seja também institucional, criado com a intenção de facilitar a interlocução entre os docentes de Cultura Digital.

Outros docentes ainda afirmam que se organizam a partir de uma adaptação resiliente dessa nova demanda curricular às suas realidades locais, sobretudo com relação à estrutura material de suas escolas, inovação em suas práticas pedagógicas e gestão da disciplina, conforme demonstram as seguintes respostas: “Organizamos um professor para a disciplina e um plano de ação” (Docente 5). “A organização é feita de acordo com o desempenho da turma e avançando como podemos devido à falta de estrutura da escola” (Docente 6). “Adequando-se ao material midiático que minha escola tem, como acesso à internet, computador e projetor. Pois celular não é mais permitido e tentar fazer com que a aula seja a mais produtiva possível, fazendo seminários, gamificação do plano” (Docente 12).

Há também os que afirmam organizar-se tendo em vista a necessidade dos estudantes: “Venho pesquisando temas atuais para levar aos alunos, além de ver a necessidade deles no mundo digital” (Docente 1); e “Tenho pesquisado, estudado e tentado procurar assuntos

relevantes e interessantes para os alunos” (Docente 9).

No entanto, conforme destacado nas subcategorias anteriores, a maior parte parece buscar estabelecer uma relação entre as próprias necessidades de compreensão do tema cultura digital para si antes de compreender como essa questão afeta os estudantes. Trata-se, conforme sugerem Lawn (2000) e Tardif (2014), de um movimento de reconstrução de suas identidades e saberes, de um fortalecimento individual, ainda que operado coletivamente em processos colaborativos, antes de avançar nesses novos conhecimentos e habilidades acerca da Cultura Digital como um saber pedagógico, isto é, como uma prática de ensino e aprendizagem no tema.

Por fim, a categoria 4. **Posicionamento dos docentes acerca de outros processos e práticas complementares à disponibilização de manual didático de cultura digital**, 12 docentes apontam para a necessidade de processos e materiais para uso com o estudante. “Materiais digitais como atividades para montar ou realizar de maneira lúdica em computadores” (Docente 1), “Problemas práticos dos conteúdos ministrados” (Docente 4), “Vídeos e slides para trabalhar em sala” (Docente 9) e “Slides, séries, rodas de conversa com vivências dos alunos” (Docente 16) foram algumas sugestões nesta subcategoria.

Outras nove respostas de docentes sugerem a necessidade de mais formação e outras referências. “Mais formações como esta” (Docente 5), “PDFs” (Docente 7), “Formação permanente, materiais extras etc.” (Docente 10) e “Cartilhas” (Docente 11) foram algumas respostas nesse sentido. No entanto, muitos dos respondentes que abordam a necessidade de mais referências não deixam claro se as desejam para formação própria ou para uso junto aos estudantes.

A última subcategoria de respostas refere-se à necessidade de mudanças na infraestrutura escolar: “Tecnologias acessíveis” (Docente 2); “O principal deve começar pela estrutura da escola” (Docente 6); e “Uma dificuldade na escola além de materiais destinados a cada ano

(série), é a falta de equipamentos suficientes para as aulas, projetor, computadores na escola” (Docente 8) foram os posicionamentos nesse sentido.

Os docentes parecem enxergar a inserção da cultura digital no currículo da rede estadual de educação de forma crítica, uma vez que seus posicionamentos traduzem contradições entre o reconhecimento da importância do tema e as condições materiais precárias para sua efetiva

implementação. São recorrentes, nesse sentido, as preocupações desses profissionais com uma abordagem curricular que faça sentido para eles próprios e para os estudantes, de modo a dialogar não apenas com o repertório de suas turmas, mas também com as condições materiais fornecidas pela rede à prática pedagógica, o que inclui processos de formação continuada, materiais didáticos e referências no tema, além de conectividade nas escolas.

Quadro 4 - Comparativo entre posicionamentos dos Agentes e de docentes de Cultura Digital

CATEGORIA	AGENTES – SUBCATEGORIAS	DOCENTES – SUBCATEGORIAS
1. Posicionamento acerca da inserção da cultura digital no currículo	1.1 Consideram importante e/ou necessário	1.1 Consideram de forma positiva
	1.2 Consideram uma oportunidade	1.2 Consideram necessidades e ressalvas
	1.3 Consideram de forma positiva	1.3 Consideram importante e/ou necessário
2. Posicionamento acerca das dificuldades enfrentadas na implementação da cultura digital no currículo	2.1 Dificuldade acerca da estrutura material das escolas	2.1 Dificuldade acerca da falta de material didático e referências
	2.2 Dificuldade acerca dos docentes: sua formação, trabalho e resistência às tecnologias	2.2 Dificuldade em razão da infraestrutura escolar inadequada
	2.3 Dificuldade acerca dos estudantes: seu acesso às tecnologias e maturidade	2.3 Dificuldade acerca do repertório dos estudantes
3. Posicionamento acerca da organização docente para a implementação da cultura digital no currículo	3.1 Apontam para criação de novas estratégias, de acordo com as diretrizes curriculares instituídas	3.1 Apontam para atividades de pesquisa
	3.2 Não sabem	3.2 Apontam para processos de colaboração entre si
	3.3 Apontam para a superação de obstáculos	3.3 Apontam para processos de adaptação e inovação
	3.4 Apontam para a colaboração entre docentes	3.4 Apontam para observação às necessidades dos estudantes
4. Posicionamento acerca de outros processos e práticas complementares à disponibilização de manual didático de cultura digital	4.1 Apontam para a necessidade de mais formação	4.1 Apontam para a necessidade de processos e materiais para uso com o estudante
	4.2 Apontam para a necessidade de adotar novas metodologias, referências e materiais práticos	4.2 Apontam para a necessidade de mais formação e outras referências
		4.3 Apontam para a necessidade de mudanças na infraestrutura escolar

Fonte: os autores, 2025.

Ao compararmos os discursos dos agentes com os dos docentes, observamos mais ressalvas à implementação da cultura digital no currículo por parte destes últimos, que vivenciam as realidades de suas unidades de ensino no que se refere tanto às condições materiais de trabalho quanto ao repertório dos estudantes e sua familiaridade ou distanciamento das questões que envolvem a cultura digital. Apesar disso, ambos os grupos reconhecem a importância de a cultura digital ser escolarizada.

Quanto às dificuldades para implementar esse novo saber no currículo, percebemos que estas são semelhantes nos discursos dos agentes e dos docentes. No entanto, o principal obstáculo colocado pelos professores da disciplina refere-se à falta de material didático e de referências, o que demonstra que esses sujeitos estão, neste momento, mais preocupados em construir saberes em torno da cultura digital, enquanto os gestores estão mais preocupados com espaços físicos que contemplem uma prática pedagógica nesse âmbito.

Nesse sentido, é importante considerar que a formação acerca da cultura digital é o que possibilitará aos docentes ter clareza das reais necessidades estruturais que as escolas e salas de aula devem dispor para viabilizar sua prática pedagógica e a aprendizagem dos estudantes, bem como para vislumbrar possibilidades metodológicas de ensino desse tema.

Talvez por essa razão a maior parte dos docentes afirmou que realiza pesquisas como principal atividade no que se refere à sua organização para concretizar práticas pedagógicas na disciplina de Cultura Digital. Isso endossa nossa percepção acerca do estágio de construção de saberes sobre o tema por parte dos docentes, porque vai ao encontro de sua principal dificuldade, que é a falta de referências ou de materiais insuficientes sobre o tema à disposição. Quanto a isso, os agentes, por outro lado, percebem mais o que os docentes concretizam enquanto proposta pedagógica do que o processo de aprendizagem destes em torno do qual a criação de planos de aula e de

projetos ocorre, ainda que os agentes também estejam atentos às dificuldades e necessidades formativas dos docentes.

Por fim, os agentes observam, em primeiro plano, a oferta de mais formação docente como uma necessidade complementar à disponibilização de materiais didáticos produzidos para apoiar o trabalho pedagógico, o que corrobora com a demanda dos professores de construir conhecimento acerca da cultura digital. Estes, por sua vez, apontam como necessidade primeira a disponibilização de materiais didáticos para serem usados diretamente com os estudantes, o que demonstra desconhecimento acerca do material produzido em parceria com o programa de formação de professores ou que avaliam que este é insuficiente para a condução da disciplina. Em terceiro lugar, os docentes anteveem a necessidade de mudança estrutural da escola como forma de viabilizar sua prática pedagógica, mas antes dela colocam a consolidação de seu repertório sobre o tema e do acesso a referências para si e para o uso com o estudante como necessidades ainda mais urgentes.

É interessante notar que os agentes entendem que as necessidades complementares aos materiais didáticos se concentram nos docentes, na construção do saber disciplinar em Cultura Digital, em primeiro lugar, e do saber pedagógico em torno do tema, em segundo. Já os docentes pensam nas necessidades dos estudantes, no que se refere a materiais didáticos para o uso das turmas durante as aulas, em primeiro plano, além de sua própria ampliação de repertório e, por fim, em uma estrutura material da escola condizente com as necessidades da disciplina, o que revela um entendimento mais integral destes acerca da consolidação dessa nova demanda curricular, enquanto os gestores focam na necessidade de transformação do docente, do seu repertório e jeito de ensinar.

Essa diferença nos pontos de vista aponta para o que Viñao Frago (1996) observa em torno das diferentes culturas escolares, muitas

vezes em oposição: a de reformadores e a de docentes. No contexto deste estudo, podemos situar os agentes de gestão como porta-vozes das necessidades dos reformadores, atuando pela implementação da cultura digital no currículo e os docentes como sujeitos que, conforme lembram Lawn (2000) e Tardif (2014), reconstroem suas identidades e repertórios frente a essa nova atribuição.

Mas o fato de docentes e de agentes de gestão concordarem acerca da importância e necessidade do novo componente curricular e de apontarem dificuldades e necessidades semelhantes faz com que esse processo de reposicionamento do docente seja resiliente e sem conflitos aparentes, sobretudo porque, no contexto da rede estadual em questão, os docentes escolheram atuar à frente da nova disciplina.

Considerações finais

O presente estudo buscou analisar a percepção de gestores e professores acerca da cultura digital como novo componente curricular do Ensino Médio de uma rede estadual de educação, a partir da perspectiva dos agentes de gestão e de docentes que estão à frente da nova disciplina, que compõe as escolas de tempo integral da rede.

Partimos de uma revisão de literatura que descortina o que está em jogo quando da escolarização de novas temáticas, como é o caso da cultura digital, e os tensionamentos entre a nova demanda, estabelecida por reformas educacionais, e da reconfiguração docente para atendê-la (Viñao Frago, 1996; Tardif, 2014; Lawn, 2000). O levantamento de estudos acerca da inter-relação entre cultura digital e currículo aponta para uma superficialidade na abordagem curricular da cultura digital e uma ainda visão instrumental de docentes para esse tema, sugerindo, portanto, a necessidade de ofertas de formação continuada de professores que favoreçam a troca e colaboração entre si.

Este estudo endossa essa defesa, sobretudo por identificar processos formativos de docentes de Cultura Digital em que a cooperação é essencial para a construção de repertório sobre o tema. Avançamos, no entanto, ao apresentar como viabilizam concretamente essa nova demanda, problematizando os desafios e necessidades que encontram nesse contexto. Assim, identificamos os aspectos mais recorrentes na visão de agentes de gestão e de docentes, no que se refere a essas questões, a fim de comparar os diferentes pontos de vista e situar práticas e interesses desses atores.

Com relação à perspectiva dos agentes, identificamos um posicionamento positivo com relação à inserção da cultura digital no currículo, considerada importante e necessária por eles. Esses profissionais reconhecem dificuldades relacionadas principalmente à infraestrutura e conectividade nas escolas, em primeiro plano, embora considerem ainda o baixo repertório e resistência dos docentes e a dificuldade de acesso a recursos digitais pelos estudantes como gargalos à implementação.

No entanto, esses sujeitos destacam entregas concretas dos docentes que criam planos de aulas e projetos que consolidam práticas pedagógicas em torno da cultura digital. Para os agentes de gestão, processos e práticas complementares ao material didático criado para a nova disciplina devem concentrar-se nos docentes, no alargamento do seu repertório acerca da cultura digital e de suas práticas pedagógicas.

Os docentes, assim como os agentes, também reconhecem a importância da escolarização da cultura digital, embora o façam destacando ressalvas e necessidades, sobretudo as relacionadas à ampliação própria de repertório, bem como à aproximação do tema às realidades dos estudantes. Suas respostas demonstram que estão em fase de construção individual de saberes acerca da cultura digital, em processos de pesquisa e de colaboração com seus pares. Os docentes destacam a urgência de mais materiais didáticos para uso direto com o estudante

em complementação aos já existentes, além de mais referências sobre o tema e de melhoria na infraestrutura das escolas.

Uma diferença interessante nos posicionamentos é o peso destacado pelos docentes ao seu próprio processo de aprendizagem em torno da cultura digital, algo pouco mencionado pelos agentes de gestão, mais atentos às entregas concretas dos professores. Enquanto os docentes enfatizam atividades no sentido de alargar seu referencial no tema, por meio de pesquisas e trocas com colegas em grupos de aplicativo de mensagens, bem como de transformar esse novo saber em prática pedagógica, os agentes consideram mais suas produções didático-pedagógicas acerca da disciplina, como projetos e planos de aula, além de questões de infraestrutura das escolas, que também fazem parte das preocupações dos professores, embora não em primeiro plano.

Esse cenário atualiza os conceitos de Viñao Frago (1996), quando se refere à estruturação de duas culturas escolares no contexto de reformas educacionais: a de reformadores (gestores) e de docentes. No caso dos dois grupos da SEDUC, no entanto, apesar de os discursos revelarem preocupações e posicionamentos distintos entre os sujeitos, em que os agentes consideram mais entregas concretas e olham mais para questões de infraestrutura e os docentes atentam-se para a importância de aprofundar-se no tema, é possível dizer que os interesses entre ambos são mais convergentes que divergentes, sobretudo porque ambos dão importância à ampliação de ofertas formativas aos docentes.

No entanto, é inegável a demanda por reinvenção dos docentes e o movimento desses sujeitos nesse sentido, confirmando o conceito de identidade fabricada de docentes de Lawn (2000) e concretizando, no âmbito da SEDUC, a construção do que Tardif (2014) chama de saber disciplinar por meio do saber experiencial. Em outras palavras, a troca informal entre professores, presencial e virtual, ainda que em espaços institucionais fomentados pela

secretaria, leva à ampliação do repertório do professor em cultura digital, favorecendo a construção de um novo saber por parte dos docentes, de modo que faça sentido para si e para seus estudantes.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2007.

BARTOLOMÉ, A.; ESPÍNDOLA, M. B.; LEONEL, A. A.; LIMA, I. N. R. Educação na cultura digital: novas ambiências de aprendizagem e implicações para a formação de professores. **Perspectiva** (Revista do Centro de Ciências da Educação), Florianópolis, v. 39, n. 3, jul./set., p. 1-22, 2021. Disponível em: <http://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/70506>. Acesso em: 21 maio 2025.

BELANDI, C. 161,6 milhões de pessoas com 10 anos ou mais de idade utilizaram a internet no país em 2022. **Agência IBGE Notícias**, Rio de Janeiro, 9 nov. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38307-161-6-milhoes-de-pessoas-com-10-anos-ou-mais-de-idade-utilizaram-a-internet-no-pais-em-2022>. Acesso em: 1 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MinC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/36763658/publicacao/36765691>. Acesso em: 5 mar. 2023.

CORRÊA, M. L. B.; BOLL, C. I.; NOBILE, M. F. Cultura digital, mídias móveis e metodologias ativas: potencialidades pedagógicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 22, n. 72, p. 415-440, 2022. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/27905>. Acesso em: 22 maio 2025.

FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 1988.

GALLEGO, R. C. A configuração temporal e as inovações nos modos de ensinar e aprender nas escolas públicas primárias (São Paulo - Brasil 1850 a 1890). In: PERANDONES, P. C. (ed.). **Arte y oficio de enseñar**. El Burgo de Osma, España: Sociedad Española de Historia de la Educación / Universidad de Valladolid, 2011. p. 1-10.

GÓMEZ, A. I. P. **Educação na era digital**: a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

GONÇALVES, L. A. C.; VILAÇA, M. L. C.; TAVARES, K. C. A. Cultura digital e educação: novas possibilidades, novos desafios para a formação docente. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 18, n. 39, p. 418-433, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/issue/view/1674>. Acesso em: 23 maio 2025.

KOERICH, V. A. M.; LAPA, A. B. Elementos relevantes para a formação de professores na cultura digital. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 1815-1834, out./dez., p. 1815-1835, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/48005>. Acesso em: 23 maio 2025.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, A., SCHRIEWER, J. (org.). **A difusão mundial da escola**. Portugal: Educa e Autores, 2000. p. 69-84.

LIMA, G. M.; FERREIRA, G. M. S.; CARVALHO, J. S. Automação na educação: caminhos da discussão sobre a inteligência artificial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 50, e273857, 2024. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/227522/206060>. Acesso em: 5 set. 2024.

MACHADO, A. A.; AMARAL, M. A. Uma análise crítica da competência cultura digital na Base Nacional Curricular Comum. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 27, e21034, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/xPtrsyZK5Sd4bPctZwC4wYd>. Acesso em: 20 maio 2025.

MARTÍN-BARBERO, J. Retos culturales: de la comunicación a la educación. **Nueva sociedad**, [Buenos Aires], v. 169, p. 33-43, 2000. Disponível em: <https://nuso.org/articulo/retos-culturales-de-la-comunicacion-a-la-educacion/>. Acesso em: 21 maio 2025.

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

NIZ, C.; SATO, M. A. V.; LÁZARO, A.; TEZANI, T. C. R. Base Nacional Comum Curricular e a cultura digital: discussões sobre a prática pedagógica.

Revista EDaPECI (Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais), São Cristóvão, v. 21, n. 1, p. 18-31, jan./abr., p. 18-31, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/edapeci/article/view/14411>. Acesso em: 22 maio 2025.

NONATO, E. R. S.; CAVALCANTE, T. R. Cultura digital, ensino remoto emergencial e formação continuada de professores da educação básica: as lições da pandemia da Covid-19. **Revista da FAEBA** (Educação e Contemporaneidade), Salvador, v. 31, n. 65, p. 19-41, jan./mar., p. 19-41, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeba/article/view/13531>. Acesso em: 22 maio 2025.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 25 maio 2025.

OROZCO-GÓMEZ, G. Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI. In: CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. (org.). **Educomunicação**. Construindo uma nova área do conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 159-174.

PEREIRA, Manuela Rached. Cai desigualdade de acesso: internet chega a quase 90% da população em 2023. **UOL**, [Editoria] Tilt, São Paulo, 16 ago. 2024. Disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2024/08/16/cai-desigualdade-de-acesso-internet-chega-a-quase-90-da-populacao-em-2023.htm>. Acesso em: 1 nov. 2024.

RAMOS, L. D.; BOLL, C. I. As demandas da BNCC e a Educação em Tempos de Cultura Digital: análise das propostas dos Espaços Virtuais de Aprendizagem e Multimídia em uma rede municipal de educação. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 12, n. 34, p. 165-184, 2021. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4544>. Acesso em: 22 maio 2025. [Licenciaturas – cenários e contextos da formação de professores da educação básica]

ROMERO-RODRIGUEZ, L. M.; DE-CASAS-MORENO, P.; CALDEIRO-PEDREIRA, M. C. Desinformación e infoxicación en las cuartas pantallas. In: ROMERO-RODRIGUEZ, L. M.; AGUADED, I. (coord.). **Competencias mediáticas en medios digitales emergentes**. Salamanca: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones, 2018. p. 73-92.

SETTON, M. G. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2011.

SIMEÃO, J. D. L.; PEREIRA, M. G. O. As TDIC na BNCC do ensino de ciências humanas e sociais aplicadas no ensino médio. **Revista EDaPECI** (Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais), São Cristóvão, v. 22, n. 3, p. 6-18, set./dez., p. 6-18, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/edapeci/article/view/17846>. Acesso em: 20 maio 2025.

SOARES, I. O. Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação. **Comunicação & Educação**, Brasil, ano 19, n. 2, jul./dez., p. 15-26, 2014. Disponível em: <https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/72037/87468>. Acesso em: 20 maio 2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VALDERRAMA, C.A. Cidadania e formação cidadã na sociedade da informação. Uma abordagem a partir da comunicação-educação. *In*: APARICI, R. (org.). **Educomunicação: para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 293-316.

VIÑAO FRAGO, A. Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio. *In*: JORNADAS ESTATALES DEL FÓRUM EUROPEO DE ADMINISTRADORES DE LA EDUCACIÓN, 8, 1996, Murcia. **[Actas de]** VIII Jornadas Estatales Forum Europeo de Administradores de la Educación. Murcia: Fórum Europeo De Administradores de la Educación: 1996. p. 17-29.

Recebido em: 21/12/2024
Aprovado em: 19/05/2025



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.